



Planificar por competencias

Elisa Azar



Azar, Elisa Emma
Planificar por competencias / Elisa Emma Azar. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2023.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-526-3

1. Educación Superior. 2. Universidades. 3. Planificación. I. Título.
CDD 378.101



La presente obra se publica bajo los términos y condiciones de la licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© EDUCC - Editorial Católica de Córdoba.

De la presente edición:
Copyright © by Educ - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Maquetación y arte de tapa: Gabriela Callado

ISBN: 978-987-626-526-3

Índice

Introducción. Aprender y enseñar en el Nivel Superior	3
Primera parte. Teoría de la complejidad y constructivismo	7
1. Paradigma de la complejidad y enfoque sistémico para comprender lo real	7
1.1. Teoría de la complejidad y sus antecedentes	11
2. El paradigma de la complejidad y la posición epistemológica	14
2.1. El estructuralismo	14
2.2. El estructuralismo y su concepción epistemológica: el constructivismo	15
2.2.1. El conocimiento desde el constructivismo	16
2.2.2. Constructivismo como la concepción psicopedagógica	21
2.2.3. Enfoques constructivistas	21
Segunda parte. La universidad y la planificación por competencias	27
3. La educación superior universitaria	27
3.1. La búsqueda de la internacionalización y el control de calidad educativa en la educación superior universitaria	28
4. Sobre competencia	31
4.1. Relación entre competencia y capacidad	35
4.2. Notas características de las competencias	36
5. Tuning y desarrollo de competencias	38
6. Planificar atendiendo al desarrollo de competencias	44
6.1. Diseño curricular por competencias	46
Bibliografía	51

Introducción

Aprender y enseñar en el Nivel Superior

Consideramos que educar a un ser humano, en cualquier ciclo de su vida, consiste en proporcionarle los elementos para estructurar sus propias experiencias, no basta con transmitir conocimientos, creencias, etcétera, educarlo consiste en brindar los medios para que de forma cada vez más autónoma, logre el acceso al conocimiento y continuar aumentándolos. En este sentido, la educación es un proceso e incluye en sí mismo los de enseñar y aprender, es decir para hablar de educación, se requiere que alguien enseñe, y que otro aprenda desde lo enseñado por este.

Según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2023), enseñar es un término derivado del latín vulgar *insignare* que significa señalar y se define como acción de instruir, doctinar, amaestrar con reglas o preceptos; indicar o dar señas de algo; mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado, dejar aparecer, dejar ver algo.

En este trabajo de comprenderemos enseñar como acto comunicativo, a través del cual una persona transmite señas de conocimientos, ideas, acciones, a otra que no los posee. Los procesos de enseñanza se valen de variados medios y procedimientos, con apoyo o no de diversos materiales; dichos procesos de enseñanza se realizan en distintas organizaciones para lo cual los responsables preparan el llamado dispositivo pedagógico.

Aprender, “es poder crear pensamiento a partir de procesar, reconstruir y resignificar, el material ofrecido por otro; Es construirnos autores de pensamiento” (Azar, 2000, p. 1). Aprender, es la apropiación creativa, de lo aportado por el otro, nos referimos a una construcción activa de sentido, al uso de conocimientos viejos y nuevos y de conocimientos referidos a como aprender; desde esta concepción, enseñar, reclama a los do-

centes facilitar la consolidación de aprendizajes situados y significativos en el grupo de estudiantes.

Ahora bien, la educación como institución social se concreta en distintas organizaciones, en ellas las enseñanzas son planificadas acorde a un currículo y a cierta organización. El aprendizaje, en estas instituciones, es un aprendizaje de carácter sistemático, éste se caracteriza por comportar una matriz social de interacción en la que el conflicto socio-cognitivo tiene un lugar privilegiado, de modo que el aprendizaje de los estudiantes se realiza al interior de la interacción con los docentes y con pares.

En esta ocasión haremos foco sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario. La educación universitaria en Argentina, como en toda América Latina, acompaña la trayectoria histórica prácticamente desde sus orígenes. Estamos convencidos que la formación científica y profesional de la universidad hoy, requiere de una amplia y profunda reflexión de todos los sectores comprometidos. Reflexión de la que surjan las ideas y concepciones que sienten las bases para una innovación educativa que sea coherente con la necesaria formación integral de los estudiantes, de forma que puedan ejercer una ciudadanía activa. Entendemos que este ejercicio ciudadano demanda conocimientos, saberes, toma conciencia de la realidad social, capacidad de contemplación, y compromiso con el otro/s, con el contexto, con el mundo y consigo mismo.

Asistimos a un mundo con constantes avances científicos y tecnológicos, acompañados de poblaciones con desiguales posibilidades de acceso en todos los aspectos, por ello entendemos que la universidad, hoy más que nunca, tiene el desafío de formar “personas-profesionales éticos y competentes para desempeñarse con eficiencia antes los problemas y retos que se le presenten. En este sentido, acordamos con Mejía Bustamante, quien entiende que

hoy las Instituciones Educativas, en particular las de formación superior tienen la magna responsabilidad de ofrecer una formación axiológica que permita un fortalecimiento de las dimensiones humanas más profundas que sirvan de base a la construcción del conocimiento, pues de nada serviría un profesional con grandes conocimientos si no tiene las competencias para hacer del él un aporte a la construcción de una sociedad que ha sido fragmentada y desangrada precisamente por la pérdida de los valores y del sentido de lo humano (2007, p. 81).

Dicho de otra manera, creemos es insoslayable comprender el valor de la formación universitaria para el desarrollo de nuestra nación, así como el futuro de su población y en

Planificar por competencias

especial de sus estudiantes, quienes, en cada universidad, en cada unidad académica, en cada aula, depositan sus expectativas e *illusio*¹ de desarrollo humano y profesional.

El mundo globalizado e intercomunicado se ha convertido en un gran desafío para la educación superior. Es menester aproximar nuestras universidades a los estándares internacionales de calidad de la educación superior y en simultáneo sostener un continuo proceso de revisión de los propios criterios de calidad asumidos (en el caso de nuestra universidad formar profesionales con ciencia, conciencia, capacidad contemplativa y compromiso social).

La vida de nuestras universidades depende de continuos procesos de institucionalización que implican movimientos de revisión, recupero, cambio y mejora (movimiento de fuerzas instituidas e instituyentes). Por otra parte, y coherente con los aspectos antes mencionados, el mundo y la sociedad actual requiere de una educación y formación que se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que posibiliten a las personas desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria personal y profesional. En otras palabras, ser competentes, es decir, los estudiantes deben “saber” y saber aplicar los conocimientos en un contexto real, comprender lo aprendido y tener la capacidad de integrar los distintos aprendizajes, ponerlos en relación y utilizarlos de manera práctica en las posibles situaciones o contextos a los que se tengan que enfrentar diariamente.

Ahora bien, invitar a reflexionar en algún aspecto de la educación superior demanda reconocer la concepción ontológica desde la cual se realizará (cuál es nuestra concepción sobre la forma y la naturaleza de la realidad y de allí que podemos conocer) y epistemológica (esto es, dar cuenta de cómo se comprende la naturaleza de la relación entre quién conoce y lo que puede conocer). Acordamos Feyerabend (1991) quien entiende, que se hace necesario explicitar el punto de vista que se tienen para observar la realidad, ya que este determinará el estilo cognitivo más o menos cuantitativo, más o menos cualitativo, el tipo de indicios a recoger, los procedimientos o estrategias de acceso y análisis de la información. Expresa el autor nombrado que “no hay ningún único procedimiento o conjunto de reglas que sea fundamental ... Todo proyecto, toda teoría o procedimiento ha de ser juzgado por sus propios méritos y de acuerdo con criterios que se adecuen al proceso en cuestión” (Feyerabend, 1978 p. 5).

Llevada esta concepción al ámbito de la planificación de procesos de enseñanza y de aprendizajes consideramos conveniente, antes de realizar cualquier tipo de reflexión

¹ En el sentido bourdiano, *illusio* representa el interés que los agentes sociales tienen por participar en el juego en cada campo.

sobre los mismos, tomar posición desde que enfoque o consideración tanto del sujeto cognoscente como de la realidad a conocer, se realizaran. Atendiendo a ello, hemos constituido este escrito en dos partes, en una primera se revisarán conceptos sobre la teoría de la complejidad, como modo de concebir la realidad, y al constructivismo como paradigma desde el cual se piensa el conocimiento de la realidad. En la segunda parte se desarrollarán ideas y conceptos en torno a la enseñanza universitaria y la demanda de planificar por competencias.

Primera parte

Teoría de la complejidad y constructivismo

1. Paradigma de la complejidad y enfoque sistémico para comprender lo real

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI comienza a ser cuestionado el pensamiento cartesiano positivista, para el cual, se llega al verdadero conocimiento a partir de la duda y cuyo método se basa en cuatro principios fundamentales (duda, análisis, síntesis y verificación)². A este modo de comprender el conocimiento de lo real se lo llama, paradigma clásico, y se lo cuestiona por considerar que proporciona y se basa en un pensamiento lineal, con su correspondiente valoración de la noción de simplicidad y la dominación del hombre hacia la naturaleza (López Ramírez, 1998).

Es así que surge un nuevo modo de pensar lo real, y ello según expresa López Ramírez tiene un punto de partida que

[no] puede ser otro que el de la realidad actual a nivel nacional y mundial, con la convicción de que lo que vivimos hoy día, son los dolores de parto de un mundo nuevo, y que la renovación del pensamiento es el primer paso para crear ese nuevo mundo.

² 1. Principio de duda o evidencia sistemática; 2. Principio del análisis o descomposición; 3. Principio de la síntesis o la composición; 4 Principio de la enumeración o de la verificación (comprobación), siendo sus reglas: la evidencia; el análisis; la síntesis y la comprobación.

Es el presente un momento en que el desencanto, la incertidumbre y la violencia parecen cerrar toda salida en especial para nuestro país.

En realidad, se ha llegado a esta incertidumbre en el siglo en que los logros del saber y los avances técnicos son asombrosos, y sin embargo es en la ciencia donde se ha hecho más notoria.

Esto no es otra cosa que una crisis de principios, que se expresa en una desorientación fundamental respecto a sí misma y al mundo.

Estamos viviendo hoy, lo que un autor ha denominado gráficamente como “sordera especializada” que no es otra cosa que la pérdida del “oído generalizado”, o sea la incapacidad de comunicarnos, situación más común en la vida académica que necesita para poder vivir, del encuentro y la crítica mutuas. (1998, pp. 99-100)

La pérdida de las certidumbres, por un lado y los múltiples problemas del hombre y del mundo por el otro, requieren de la ciencia para resolverse, y demandan una nueva forma de pensar. El mundo se ha vuelto complejo, interrelacionado en la economía, la tecnología, la cultura, el trabajo se universaliza, presenciamos avances dinámicos, en la ciencia y tecnología, en áreas de las comunicaciones, las mecánicas, las virtuales, etc. Esta realidad, ha afectado al mundo en especial a los humanos y sus formas de relación. Todo lo cual presenta nuevos desafíos, que requieren nuevas respuestas, esto da como consecuencia la ruptura con antiguas formas de pensar y el surgimiento de un nuevo paradigma que atienda a la complejidad. En este sentido, el surgimiento de este nuevo paradigma responde a un movimiento histórico, y no una elección subjetiva (Taeli Gómez, 2010). El paradigma de la complejidad emerge desde las ciencias naturales, las matemáticas y desde lo social. Al respecto, acordamos con Taeli Gómez, quien expresa que

la complejidad comienza a aparecer cuando uno se plantea la pregunta por el sentido de la historia y se da cuenta que el único sentido de la historia es el que se va construyendo conforme hacemos historia. A lo que agregamos la capacidad de inventiva y creatividad del ser humano... El Paradigma de la Complejidad puede articularse sobre la base de tres principios que Morin nos presentó a lo largo de su producción teórica: el principio recursivo, el principio dialógico y el principio hologramático, según los cuales, se intenta abordar el conocimiento en sus condiciones de producción, de emergencia y de ejercicio. Este proceso deja de ser lineal, simple, irreversible para desarrollarse de manera crítica y reflexiva... las necesidades del mundo en su dinámica económica, social y política, como la magnitud de la crisis

Planificar por competencias

ecosocial, ha demostrado la insuficiencia de los paradigmas simplistas y reduccionistas para dar soluciones a los cambios requeridos por éste; de ahí que, la Filosofía y su enfoque omnicomprensivo, ha colaborado en identificar e impulsar el nuevo paradigma científico complejo o de la complejidad. El Paradigma de la Complejidad está gestándose, vendrá de la mano de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos, y de nuevas reflexiones. Representa una apertura teórica, una teoría abierta que requiere cambiar las bases de partida del razonamiento. Es por ello, que unido a un nuevo modo de mirar debemos considerar la necesidad de reformar el pensamiento. (2010, pp. 23-25)

Por su parte, Flores González (2008) sostiene que

el paradigma de la complejidad no es tan sólo una reacción al racionalismo clásico, ni al positivismo en las ciencias, sino también una posición sobre los supuestos y bases del conocimiento donde descasan los saberes de las ciencias. En esta medida este paradigma no es el resultado histórico de modelos ya sobrepasados de investigación, sino una toma de posición epistemológica que ha estado presente incluso en el origen del pensamiento filosófico. (p. 196)

Taeli Gómez (2010), uno de los autores que ha investigado las rupturas del nuevo paradigma con el paradigma clásico, cita a Delgado Díaz (2004) quien señala cinco líneas de rupturas más sobresalientes:

a) la controversia con el ideal cartesiano de división entre sujeto y objeto de conocimiento; b) una concepción nueva de la realidad, en cuanto se deja de entenderla como una realidad hecha, acabada, dada para ser entendida como proceso; c) la necesidad de reconsiderar el determinismo, la noción de causalidad, la predicción y el cambio en la forma que estas nociones los presuponen; d) la discrepancia con la idea de separación entre conocimientos y valores, y el reconocimiento de que estos (los valores) son integrantes de la cognición humana; e) coherente con los puntos anteriores considera a la responsabilidad del investigador como elemento constitutivo de la producción científica de conocimiento.

Ahora bien, Edgar Morín es considerado uno de los mayores impulsores del paradigma de la complejidad. Francés, nacido en 1921, desde pequeño conoció el horror y el dolor de la guerra y el sufrimiento de la orfandad. Estas experiencias tempranas lo llevaron –según López Ramírez (1998)– a “desarrollar esa ética de la compasión y solidaridad humanas que lo han acompañado siempre”. Su gran aporte, nos dice,

no es haber descubierto la idea de complejidad, sino el lograr sintetizar diversas tendencias de las ciencias actuales en un nivel superior de integración a la vez que respetando la especificidad y los logros de cada uno de ellas.

La teoría de la complejidad se apoya en conquistas de nuestro siglo tan diversas como la teoría de la comunicación, la teoría de sistemas, la cibernética, la autopoiesis, que nos abrieron a la comprensión de los sistemas físicos, biológicos, antrópicos y cósmicos. (López Ramírez, 1998, p. 104)

La aspiración del planteamiento realizado por Morín es querer articular e integrar distintos saberes, saberes dispersos. Nos plantea

yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En que creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico. (1990, p. 140)

El pensamiento complejo no se identifica con la idea de lo complicado, sino que considera que la complejidad es un atributo de la realidad (concepción de lo ontológico) y demanda coherencia epistemológica, en relación a como se piensa, se imagina y comprende, para dar sentido a este atributo (complejidad) tanto de la sociedad como de la naturaleza. Por tanto, desde este paradigma, los sistemas de la naturaleza o sociales, no son dados, ni inmutables, estos pueden variar en tanto cambian las condiciones de inicio.

El llamado método de la complejidad nos advierte la necesidad de renunciar a dos ilusiones heredadas del pensamiento positivista, en primer lugar, la necesidad de abandonar la idea de que la complejidad lleva a la eliminación de la simplicidad, por el contrario, el pensamiento complejo une, integra, va a la indagación de las conexiones. Atendiendo a ello, rechaza el reduccionismo, y su concepción de descomponer el todo en sus partes, para conocer. En segundo lugar, rechazar la ilusión de creer que el pensamiento complejo es completud, ello sería comprender la totalidad como un absoluto, y sabemos el conocimiento es inacabado e incompleto.

El pensamiento epistemológico de segundo orden, u racionalidad no clásica, procura captar la diversidad y pluralidad de la unidad, reconocer que lo uno y lo múltiple son dos caras

de una misma moneda (Morín 2001), es un pensamiento que vincula y engloba. Se procura articular el conocimiento obtenido desde diversas corrientes, teorías, enfoques, procurando alcanzar una comprensión compleja de lo real. En el paradigma de la complejidad se reconoce el valor de la relación dialéctica entre lo simple y lo complejo, la incertidumbre, el caos, la indeterminación, lo no lineal, etc.

La intención en este escrito es solo presentar ideas generales sobre el pensamiento complejo, pero nos parece pertinente, en este punto, proponer a nuestros lectores, la lectura de uno de los trabajos del antropólogo argentino Carlos Reynoso perteneciente a la Universidad de Buenos Aires. El artículo propuesto data del 2008 y se titula "Morin y la complejidad: elementos para una crítica", publicado por la *Gazeta de Antropología*. Dicho artículo, como bien señala el autor, no es una lectura crítica de la propuesta de Morin, sino una crítica a los postulados morinianos. En esta misma revista, encontramos un artículo de autoría de José Luis Solana Ruiz (2011) titulado "El pensamiento complejo de Edgar Morín: críticas, incomprensiones y revisiones necesarias", que ofrece una lectura crítica de los trabajos de Reynoso sobre los postulados de Morin.

Actualmente, se reconocen los esfuerzos de diálogos realizados entre diversos saberes científicos para dar respuestas a las nuevas demandas de las complejidades del mundo, en propuestas metodológicas multi, inter y transdisciplinar. En relación a este aspecto sostiene Delgado Díaz (1999), que

el objeto de la cognición está dado en forma de práctica, y nuestra idea del mundo es totalmente dependiente de ella: vemos en el mundo, lo que nuestra práctica nos permite ver. De modo que la idea de mundo, - de cómo es, qué objetos lo integran, cuál es su orden, o si existe o no- está en dependencia directa de nuestra práctica. (p. 67)

1.1. Teoría de la complejidad y sus antecedentes

Se denomina teoría de la complejidad, a la concepción que sostiene que, en la raíz de la totalidad de los sistemas complejos, se halla un conjunto de reglas que cuando puedan ser identificadas, permitirán la unificación de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Esta teoría, se sustenta en el paradigma de la complejidad tanto en la concepción ontológica como epistemológica. Se reconocen como antecedentes de esta a la teoría de sistemas, la cibernética, los estudios de la comunicación, la informática o teorías computacionales y el concepto de *autopoesis*.

1.1.1. Teoría de sistemas

Según Ludwig Von Bertalanffy (1976) la teoría general de los sistemas es el estudio interdisciplinario de los sistemas en general. Se propone estudiar los principios aplicables a los sistemas en cualquier nivel y en todos los campos de la investigación. El surgimiento de dicha teoría, está vinculado a la termodinámica, a la cibernética, la teoría de la información y a la biología, la primera formulación fue realizada por Bertalanffy quien diferenció entre sistemas abiertos que pueden alimentarse de materia y de información como por ejemplo los organismos vivos, y sistemas cerrados como las máquinas (López Ramírez, 1998).

Se identifican tres conceptos fundamentales: sistemas, entorno, estructura.

Sistemas: conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad le viene dada por los rasgos de esa interacción (Moreno Pestaña y Domínguez Sanchez-Pinilla, 2001). Los sistemas, aunque formados por elementos, cada uno de los cuales tienen una entidad propia y diferente de la de los demás, forman un conjunto. Si forman un conjunto es porque operan juntos, hacen algo que no podrían hacer independientemente, por lo cual es necesaria su unión. En consecuencia, la unidad de acción le viene dada al sistema por la interacción que se establece entre sus elementos, no por la existencia de los elementos mismos. En otras palabras, lo que caracteriza un sistema es el tipo de relaciones que establece para desarrollar sus operaciones.

Es así que el análisis de un sistema consiste fundamentalmente en el análisis de las redes vinculares entre los elementos y el análisis del modo propio en que estas redes condicionan los procesos del sistema; lo verdaderamente significativo, es el análisis de las redes o estructuras de conexión. Son propiedades de los sistemas: a) la globalidad (tiene entidad propia, esto es tiene cierta independencia de sus elementos); b) autorregulación (los sistemas se transforman a sí mismos en respuesta a los cambios que se producen en su entorno. Implica tanto la adaptación como la acomodación. Las perturbaciones o variaciones no son causa, sino disparadores o detonantes de un proceso que llevara a una modificación del sistema); c) la equifinalidad (cada sistema establece procesos únicos y característicos para sobrevivir y desarrollarse).

Entorno: refiere al conjunto de elementos que impactan sobre los elementos del sistema. "Cada uno de los sistemas que se interpenetran son para el otro, entorno. La interpenetración permite la formación de distintos niveles de complejidad" (López Ramírez, 1998, p. 108).

Estructura: “un sistema de transformaciones que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que estas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores. Sus caracteres son los de totalidad, transformaciones y autorregulación” (Piaget, 1968, p. 10).

1.1.2. La cibernética

Fundada por Norbert Weiner, la cibernética es el estudio interdisciplinario de la estructura de los sistemas reguladores. Estudia los flujos de energía vinculados a la teoría de control y a la teoría de sistema. Se comprende que su mayor aporte teórico es la idea de causalidad circular, (deja de lado el determinismo absoluto) y vinculada a los conceptos de retroalimentación, comunicación e información. Según López Ramírez (1998, p. 110), “nos brinda la clave para un nuevo modelo de pensamiento”.

1.1.3. La comunicación

Todo proceso de comunicación vincula elementos distintos: emisor, información, mensaje y receptor. Un sistema comunica mediante su código, utiliza un determinado medio de comunicación y constituye nuevos códigos y medios de comunicación. Sostiene López Ramírez (1998, p. 110) que

el código permite el procesamiento del entorno como información y así ordenar adecuadamente sus selecciones. Un código es un esquema que permite ordenar el mundo como un conjunto de posibilidades y contingencias. La comunicación es la unidad elemental de que se componen los sistemas sociales, su elemento último, en especial las comunicaciones significativas con sentido que permiten estructurar representaciones de la complejidad, permiten reducirla y establecer selecciones eficaces y forman nuevos sistemas por diferenciación.

1.1.4. Computación

Computación es sinónimo de informática. Como tal, se refiere a la tecnología desarrollada para el tratamiento automático de la información mediante el uso computadoras

u ordenadores, “en un principio fueron concebidos como sistemas de manipulación de “símbolos físicos”, siendo utilizados para múltiples funciones que van desde la robótica hasta el diagnóstico y aún el razonamiento” (López Ramírez, 1998, p. 110). Pero también como sostiene Morin “conocer es primariamente computar”, computar implica operaciones tales como comparar, confrontar. En este sentido los sistemas vivientes desde la célula, computan.

1.1.5. Autopoesis

La noción de *autopoesis*, también llamada *autopoiesis*, no se encuentra en el *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española. Derivado de dos vocablos griegos *auto* (que alude a “sí mismo”) y *poiesis* (que puede traducirse como “creación”), el vocablo – acuñado por el chileno Humberto Maturana en colaboración con Francisco Varela en la década de 1970– nombra la capacidad que tiene un sistema para reproducirse y mantener su estabilidad por sí mismo; constituye así la clave para la existencia de los seres vivos. En vinculación con esta idea, Maturana sostiene que un sistema es una entidad definida por el entramado de operaciones y procesos que desarrolla, pudiendo crear o eliminar elementos del propio sistema a modo de respuesta frente a las alteraciones del medio.

2. El paradigma de la complejidad y la posición epistemológica

2.1. El estructuralismo

El estructuralismo, cuyos orígenes se encuentran en el siglo XIX, ha penetrado en distintas corrientes intelectuales y científicas; como tal nace en las primeras décadas del siglo XX en oposición tanto al asociacionismo como el atomismo. Se caracteriza por sostener a cualquier objeto de estudio como un todo, en el que sus elementos se relacionan entre sí y a su vez con el todo, de forma tal que la variación de uno de ellos transforma a los restantes. Trata de descubrir su estructura o sistema relacional del objeto (todo), para lo cual rechaza tanto el análisis como la síntesis. Plantea que el todo no es igual a la suma de las partes, la totalidad es un compuesto a partir de elementos de un todo, estos elementos se encuentran subordinados a leyes propias del sistema. Dicho de otro modo, el todo es una totalidad regida por relaciones internas en continua actividad que constituye

una estructura. La estructura aparece con inteligibilidad, es relacional, y autorregulada. La corriente estructuralista hoy representa un pensamiento amplio, variado y difuso, a pesar de mantener cierta unidad y continuidad.

Sostiene Rico Ortega que

Saussure en su “Curso” concibió el lenguaje por vez primera y como reacción a las concepciones historicistas, como un “sistema de signos” cuyo sentido se basa en la relación de éstos entre sí. A partir de él se comenzó a estudiar el lenguaje como un conjunto de elementos solidarios que constituye una estructura. Este concepto se extendió a las ciencias naturales y a las ciencias sociales dando lugar a un nuevo punto de vista de la investigación científica. De esta manera fue acogido por todas aquellas disciplinas científicas que se ocupaban de una realidad compleja. (1996, p. 17)

En la actualidad más que como a una teoría científica se entiende al estructuralismo como un movimiento y fenómeno cultural. En matemáticas su principal representante es Evaristo Galoi con la teoría de conjunto. En las ciencias humanas encontramos la antropología estructural de Levi-Strauss, el psicoanálisis estructural de Lacan, la psicología genética estructural de Piaget, la lingüística de Saussure, la epistemología de Foucault etc.

El pensamiento estructuralista se inscribe dentro del holismo o el reconocimiento de que un todo no es la suma de sus partes sino una totalidad regida por relaciones internas en continua contradicción que constituyen una estructura.

2.2. El estructuralismo y su concepción epistemológica: el constructivismo

¿Qué se designa al hablar de constructivismo?

1. Movimiento artístico ruso, caracterizado por reemplazar la estética de la masa por la de las líneas y planos.
2. Una corriente en lógica y matemáticas, que presentó la teoría de conjuntos.
3. Una respuesta filosófica y epistemológica al problema de la relación entre conocimiento y realidad, entre el sujeto y el objeto.
4. Una corriente psicopedagógica.

El origen de la corriente constructivista la encontramos en Frankfurt alrededor de 1930, cuando se constituyó la “Escuela de Frankfurt”, conformada por un grupo de pensadores socialistas, comunistas, etc. muchos de los cuales habían sido exiliados por el marxismo estalinista. Se suman estructuralistas tales como Jean Piaget, Lev Vyostki, Michel Faucault, Jecques Derrida, y existencialistas como Heidegger, Jean Paul Sastre, Kierkegaard.

Como concepción epistemológica, surge del estructuralismo y se propone responder a la pregunta ¿qué es conocer? ¿Cómo se pasa de un nivel de conocimiento a otro? Y surge como reacción al positivismo y al empirismo racional, se sostiene que la realidad conocida es una construcción de nuestro pensamiento y no registro, ni reflejo de lo existente.

2.2.1. El conocimiento desde el constructivismo

Ante la pregunta ¿qué es el conocimiento?, a lo largo de la historia se dieron distintas respuestas. En este escrito y a los fines de nuestro interés, reconocer el supuesto epistemológico de la teoría de la complejidad, revisaremos brevemente las del positivismo y la del constructivismo.

Filosofía presocrática en el siglo VI a. C. —————> bases de la concepción de occidente durante 26 siglos.

Supuesto —————> el conocimiento humano es posible.

Preguntas —————> lo que captamos o creemos captar ¿es lo real o su apariencia?

¿Es reflejo de las cosas o una construcción del espíritu?

La realidad que conocemos ¿es hallada y conocida o construida e inventada?

A. Respuesta del positivismo empirista y positivismo lógico: por el conocimiento es sujeto aprehende al objeto, lo representa. Estas corrientes hacen un llamado a los hechos y una exigencia de realidad (Ander Egg, 1996, p. 239).

Planificar por competencias

Interpretación estrecha de los hechos al decir de Ander Egg sobre todo al manifestarse como realismo ingenuo, sosteniendo que conocer es un fenómeno de la realidad y afirmando que el objeto es aprehendido tal como se presenta en la realidad.



*El conocimiento es **reflejo de la realidad**... La realidad es descifrable por tanto aprehendida por el sujeto sin otros límites que los que resultan de su desarrollo cognitivo y de los instrumentos de que dispone y utiliza.*



Acto de conocer: **predomina el objeto**, la realidad
Conocimiento: **captación del mundo objetivo**



Existe independientemente de las percepciones del sujeto.
Modo de conocer: saber vulgar y/o **método científico**



Conocimiento científico —————> busca proposiciones universales



Exigencias metodológicas

Si conocer es reflejo de la realidad —————> el pensamiento es un radar que expresaría los epifenómenos de la realidad

B. Respuesta del constructivismo:

La realidad que creemos *conocer* —————> **es una construcción de nuestro pensamiento.**



Nos posibilita organizar nuestro mundo experiencial
y según ello percibimos y actuamos en la realidad.

Acto de conocer: **predomina el sujeto**



Opera como un procesador de información

Conocimiento: **construcción que hace el sujeto** sobre la realidad que observa y conceptúa.



Dice algo sobre lo observa y al decir
expresa una construcción de su espíritu.

No descubre hechos, sino formula enunciados sobre los hechos³.

Si se acepta que los procesos constructivos tienen carácter constructivo



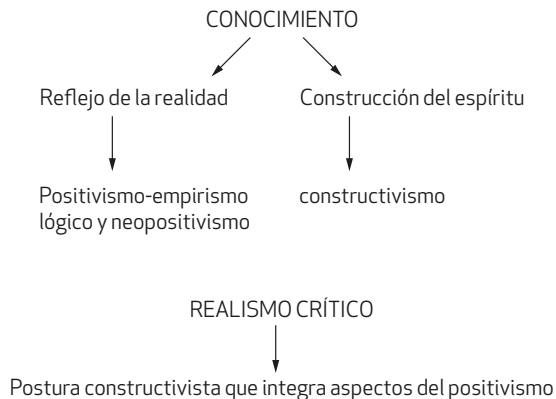
aceptamos también que la organización de la realidad vista por el sujeto es obra de este.

³ Los constructivistas radicales sostienen: hay tantas realidades sociales como observadores y la realidad es reducida a simples construcciones humanas. Watzlawich: "Una realidad inventada nunca puede –precisamente por ser inventada– ser la realidad verdadera" citado por Ander Egg, 1996, p. 241.

Planificar por competencias

Según Paul Watzlawich, “toda realidad es en el sentido más directo, la construcción de quienes creen que descubren e investigan la realidad. En otras palabras, la realidad supuestamente hallada es una realidad inventada y su inventor no tiene conciencia del acto de su invención, sino que cree que esa realidad es algo independiente de él y qué puede ser descubierta” (como está citado en Ander Egg, 1996, p. 241).

Para todos los autores constructivistas —→ el sujeto que conoce es quien construye los conceptos, categorías, modelos, hipótesis, teorías. Los constructivistas afirman también: los hechos son construcciones humanas y la realidad social es construida por el observador. (aspecto discutible cuando es formulado de manera extrema).



Existe un mundo objetivo independiente de un sujeto que los conoce. El sujeto cognoscente lo aprehende desde percepciones mediadas por teorías, conceptos, categorías, modelos, y a través de precondiciones y predisposiciones: Físicas, biológicas, Psico-sociales, (estructura mental, un sistema de ideas, convicciones de fondo, hábitos, etc.). Llamamos **realismo crítico** a este entrecruzamiento entre realidad y construcción de la realidad desde un sujeto cognoscente. Y al enraizar el conocimiento en lo biológico, en la vida toda del que conoce, también la llamamos **ratio-vitalista**.

El conocimiento que tiene el sujeto, está enraizado vitalmente en la constitución física, biológica, psicológica y neurológica del ser humano que conoce. (Ander Egg, 1996). Hay un *sujeto/observador/conceptuado* y un *objeto/observado/conceptuado*. A la realidad

objetiva existente, el sujeto cognoscente la observa y conceptúa, construyendo el conocimiento acerca de ella. Cuando conocemos la realidad objetiva, estamos condicionados, por nuestra constitución física, biológica, psicológica y neurológica. Todo cuanto podamos decir de la realidad está dicho desde un sujeto que observa, comprueba y conceptúa. Entonces, la fuente de conocimiento consiste del proceso de construcción y asimilación activa de esa realidad.

Se puede decir, que *nunca la experiencia de la realidad es evidencia de la realidad*. Si bien la realidad existe independientemente de nosotros, al hablar de algún aspecto de la realidad expresamos nuestra idea de ese aspecto de la realidad. En consecuencia, “siempre tendremos una relación de incertidumbre entre la idea y lo real. La idea puede imponerse a lo real, pero esto no se adecuará por ello a la idea” (Morin).

Ander Egg (1996) cita a Morín, quien sostiene que “el problema del conocimiento se encuentra en el corazón del problema de la vida” y haciendo referencia a Piaget, recuerda que este último “tuvo el sentimiento profundo de que las condiciones del conocimiento, incluidos los datos a priori y las categorías, tienen como fuente los principios fundamentales de la organización viviente” (Ander Egg, 1996, p. 243).

Síntesis: desde la postura constructivista se sostiene: a) la *persona humana* no es resultado de sus disposiciones innatas, ni mero producto del ambiente, sino que el comportamiento de la persona, tanto en sus dimensiones cognitivas, sociales y afectivas es producto de la construcción propia, construcción progresiva a partir de la interacción entre el ambiente y las disposiciones del hombre; b) el *conocimiento* es una construcción de la persona a partir de los esquemas que ya posee (se refiere aquí a esquemas de acción y operación construidos a lo largo de la vida a partir de la actividad refleja, como a los conocimientos previos ya construidos productos de su experiencia con el medio). Dicha construcción depende de la representación inicial que se tenga de la nueva información y de la actividad, externa o interna, que se desarrolle al respecto; así los esquemas son instrumentos específicos que sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otras. En relación al aprendizaje constructivo, sostiene Chirinos Molero:

en definitiva, todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. (2012, p.147)

2.2.2. Constructivismo como la concepción psicopedagógica

En este punto, no nos referimos a una teoría sino a un conjunto de principios que explican los procesos de enseñanza-aprendizaje, válidos para propuestas de transformación educativas, la toma de decisiones para el currículo, así como para el diagnóstico y la intervención profesional.

Principios fundamentales:

- La importancia de considerar los conocimientos previos para aprender, enseñar a partir de ellos.
- Los aprendizajes deben ser significativos de modo de producir efectos auto estructurantes en las estructuras mentales de los estudiantes.
- Los educandos/aprendientes son los responsables únicos de sus aprendizajes. De allí la necesidad de enseñar a aprender a aprender, lo que implica aprender de la experiencia, de la aplicación de los conocimientos.
- La importancia de la ayuda externa.
- Entendemos así al aprendiente como un ser biológico, con cuerpo, psíquico (dimensión de la afectividad e intelectual), social, espiritual y situado, y es desde la integralidad de todas sus dimensiones que puede aprender.

2.2.3. Enfoques constructivistas

El constructivismo presenta distintos enfoques, según los mecanismos y los elementos inter o intramental considerados en los procesos de construcción de conocimientos.

Serrano y Pons (2011) nos plantean que si bien todos los enfoques comparten el pensamiento general de que el conocimiento es una construcción del sujeto, y no un evolución de conocimientos innatos, ni copia de la realidad, plantean diferencias epistemológicas tales como, el carácter más o menos externo de la construcción, el carácter individual o social de la misma, así como el grado de disociación entre el sujeto y el mundo, lo que los diferencia respecto a sobre qué y cómo se construye así como sobre quién construye (p. 3). Diferencian así cuatro enfoques, el constructivismo radical, el constructivismo cognitivo, el constructivismo socio-cultural y el construccionismo social.

Tabla 1. Enfoques constructivistas

	Principal representante	Ideas fuerza
CONSTRUCTIVISMO RADICAL	Von Glaserfel (1995)	• El conocimiento es construido activamente por el sujeto • La función del conocimiento es adaptativa en el sentidobiológico. • El conocimiento sirve a la organización del mundoexperiencial del sujeto. • Hay una exigencia de “socialidad” en términos de “unaconstrucción conceptual de los otros”.
CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO	Jean Piaget (*) ----- Claude Schannon Neopiagetinos Pospiagetanos	El cognitivismo, parte esencialmente de la teoría Piagetiana, y postula que la construcción del conocimientoes individual, no obstante, el cognitivismo como teoría nopuede equipararse a la teoría de J. Piaget. La conforman: a) conceptos de la teoría del procesamientode la información (asemeja la mente a un computador), b)los denominados neopiagetianos que integran conceptos de Piaget con la psicología cognitiva y sus tres enfques (teoría de la información; la del flujo de la información y el del procesamiento de la información); y c) las teorías postpiagetianas que intentan integrar conceptos de Piaget con el conexionismo y el modelo de procesamiento en distribuido en paralelo. Lo social es un elemento de cooperación para una mejor adquisición de los conocimientos, sin ser condición necesaria para la construcción (“intra-inter”).

continúa en la próxima página

Planificar por competencias

CONSTRUCTIVISMO SOCIOCULTURAL	Lev Vygotsky	Sostiene que el conocimiento se adquiere según la ley de doble formación, esto es primero a nivel intermental y luego a nivel intrapsicológico. Lo social tiene un papel determinante en la construcción del conocimiento, junto a los mecanismos de internalización. Para esta línea de pensamiento la internalización a su vez está orientada por los “otros sociales” en un entorno estructurado. Se distinguen tres rasgos: 1) la unidad subjetividad- intersubjetividad; 2) la mediación semiótica (importancia del lenguaje) y 3) la construcción conjunta en la base de relaciones asimétricas.
CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	Thomas Luckman Peter Berger	Para el construccionismo social el conocimiento es posible por el intercambio social, la realidad es una construcción social. “En el construccionismo social la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto y el individuo aparece como una producción social” (Serrano y Pons, 2011, p. 9). El mundo se comprende como artefactos sociales históricamente localizados, así la comprensión resulta del proceso de cooperación activa entre las personas, su permanencia o vigencia, está sujeta a las vicisitudes de los procesos sociales, en los que se destaca la comunicación, la negociación y el conflicto.

Fuente: producción propia a partir del texto de Serrano y Pons, 2011.

(*) En nuestra postura creemos necesario diferenciar con claridad la teoría piagetiana del cognitivismo.

Sobre constructivismo y construccionismo social. El constructivismo y el construccionismo social son parte del pensamiento posmoderno, el cual se distancia de los ejes que respaldan el conocimiento en la modernidad, (positivismo) con sus principios de que el conocimiento científico debe ser, demostrable, verificable, productor de verdades universales, alcanzados a través de métodos estandarizados en los que se sostiene la separación de sujeto y objeto.

Sobre estos enfoques sostienen Agudelo Bedoya y Estrada Arango, que

en el ámbito de las llamadas ciencias del comportamiento, el pensamiento posmoderno adopta dos vertientes que comparten un común denominador epistemológico: el constructivismo, que corresponde a la versión psicológica, y el construccionismo, a la social ... Se puede decir que el constructivismo está orientado principalmente hacia la psicología de la personalidad y la educación, e impregnado básicamente por las teorías del desarrollo y el aprendizaje ... Queda señalado que lo común para constructivistas y construccionistas es la concepción de que el conocimiento consiste en un proceso psicológico y social constructor de la realidad y, por lo tanto, el comportamiento humano está determinado por dicho proceso. Pese a que ambas tendencias tienen una similitud en su idea primaria de "construir", las diferencias se basan principalmente en cómo se construye la realidad: para los constructivistas se hace desde la perspectiva individual ligada a sus percepciones, experiencias y estructura mental, y para los construccionistas desde el punto de vista de un intercambio entre individuos que comparten un contexto cultural. (2012. p. 4)

Las autoras antes citadas elaboran una tabla síntesis de las convergencias y divergencias de ambos enfoques, de ella tomaremos algunos de sus apartados que consideramos pertinentes para este trabajo.

Tabla 2. Síntesis de convergencias y divergencias entre constructivismo y construccionismo

CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS			
	Variable	Constructivismo	Construccionismo
CONVERGENCIAS	Construcción de conocimiento	"Ambos son escépticos acerca de la existencia de garantías fundamentadoras para una ciencia empírica" (Gergen, 1996: 93). Se enmarcan en la cibernética de segundo orden, en lo que respecta a la manera en que participamos en la construcción de la realidad, en tanto que somos observadores de nosotros mismos al observar. La noción de conocimiento se funda en el concepto de crear entendido como construcción. Plantean la construcción como la forma de expresar la búsqueda y la creatividad del conocimiento.	
	Concepción de objetividad	La realidad es construida por el observador; por tanto, no se puede hablar de una mente desapasionada u objetiva.	
DIVERGENCIAS	Objetivo	Se ocupa a nivel individual e intrapsíquico de la manera como se construye el conocimiento. Le da espacio al pensamiento individual, personal y libre del individuo.	Busca sentar las bases para el desarrollo de una nueva perspectiva ligada a la metáfora de la construcción, a través de una "acción discursiva". Le da espacio al pensamiento cooperativo de los grupos sociales.
	Yo/sujeto	Un observador que opera sobre sus observaciones. Organismo autopoyético. Percepción visual, comprensión, racionamiento.	La identidad se configura en torno a las relaciones. El sujeto es social disuelto en estructuras lingüísticas.
	Función del Lenguaje	Es el instrumento fundamental a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones. Es la forma más sencilla en la que las personas intercambian información y en la que se aprende de los demás, formándose una red de relaciones.	Construcción de mundos humanos contextualizados. Vivimos en actividades sociales donde el lenguaje forma parte de esas actividades, dando lugar a que los sujetos constituyan sus propias versiones sobre sí mismos, la interacción y la realidad misma. Se diferencia del constructivismo por el marcado énfasis que pone en la negociación social.

Fuente: Elaboración a partir de la tabla presentada por Agudelo Bedoya y Estrada Arango, 2012, p. 374.

Hasta aquí hemos procurado presentar los fundamentos ontológicos y epistemológicos sobre los que se sustenta la planificación curricular por competencias. En el siguiente apartado nos referiremos a la universidad y la propuesta de elaborar un currículum basado en competencias.

Segunda parte

La universidad y la planificación por competencias

3. La educación superior universitaria

Referirnos a la universidad como institución dedicada a la educación superior, implica considerar sus múltiples instancias, así como diferenciar entre las funciones principales y las secundarias. Con las primeras reconocemos, la universidad satisface necesidades educativas referidas a: a) la transmisión de conocimientos a partir de procesos de enseñanza y aprendizajes; b) la creación y/o producción de conocimiento a partir del desarrollo de procesos de investigación y c) a la labor cultural y social, desde la llamada extensión, que implica la interrelación entre la universidad y el contexto social de pertenencia. Las funciones secundarias refieren a la satisfacción de otras necesidades tales como económicas, laborales, de acreditación, de poder, de control social, de prestigio, de autorrealización, etc.

Cada universidad va definiendo su propia cultura institucional y desde ella cumple de manera singular su tarea educativa. Tarea educativa con la que cumple dos tendencias, dos funciones, estas son las de estabilización e innovación. Tendencias que se reproducen en el desarrollo del currículo de cada universidad y toman matices según cada facultad, cada carrera. Por medio de la función de estabilización se procura facilitar la internalización de lo instituido y desde la función de innovación propone instituyentes promoviendo la creatividad la autonomía de pensamiento, la investigación, las propuestas de nuevas normas, nuevas regularidades, y permite que la universidad responda a las necesidades de un mundo en constante cambio y evolución.

En Argentina, las primeras universidades datan del año 1621 la Universidad de Córdoba y 1820 la Universidad de Buenos Aires. La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) tiene su origen en siglo XVII, con el Colegio Máximo creado por los jesuitas, y estaba orientada a la formación de los clérigos, poco más de un siglo la educación queda en manos de los franciscanos y si bien con la independencia de 1816 se realizaron grandes cambios la educación universitaria continuó bajo la jurisdicción de la Iglesia. En 1828, pasa a depender del gobierno de Córdoba y en 1856 se transfiere al gobierno nacional.

La Universidad de Buenos Aires se crea dos siglos después e incorpora algunos institutos de educación superior que funcionaban en la ciudad. A pesar que sus primeros rectores fueron sacerdotes al igual que la Universidad de Córdoba, tuvo un sello más utilitarista y profesionalista que esta.

Ambas universidades en 1856, al sancionarse la Constitución Nacional y organizarse la república, quedan bajo la jurisdicción del gobierno nacional. En 1885, en respuesta al continuo crecimiento de las universidades en el país, se promulga la primera ley Universitaria, Ley Avellaneda, que fija las bases para los Estatutos Universitarios, así como para organizar administrativamente las universidades.

3.1. La búsqueda de la internacionalización y el control de calidad educativa en la educación superior universitaria

Las instituciones se caracterizan por ser fuerzas vivas que procuran responder a los cambios sociales, políticos económicos, etc., así como a sus propios desarrollos, a través de procesos que se conocen como movimientos instituyentes y sus fuerzas y efectos de diversos tipos. En estos procesos instituyentes pueden reconocerse momentos que son un hito en la trayectoria de la institución universitaria, que generan variaciones sustanciales de estas.

En América Latina la educación superior universitaria reconoce principalmente tres hitos, tres reformas:

- 1918. Primera reforma: la autonomía y el cogobierno

En junio de 1918, la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento instituyente que reclama la genuina democratización de la enseñanza. Este movimiento se conoce como Reforma Universitaria, con ella, la influencia de la universidad alcanzó una signifi-

cativa fuerza en la sociedad. La proeza de los estudiantes cordobeses impactó en todas las universidades argentinas y latinoamericanas que se adherieron a sus reclamos.

Fueron reclamos, la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades; la implementación de nuevas metodologías de enseñanza y estudio; el compromiso con la realidad social; la inclusión del claustro estudiantil en el gobierno universitario (cogobierno); el razonamiento científico en lugar del dogmatismo; la libre expresión del pensamiento.

Sobre este momento se lee en la página de UNC,

A comienzos del siglo XX, la Universidad extendía múltiples influencias, pero fue a partir de 1918 cuando su carácter rector adquirió una fuerza inusitada. En estrecha vinculación con los acontecimientos que vivía el país y el mundo, en junio de 1918 la juventud universitaria de Córdoba inició un movimiento al que rápidamente adherieron voces de todo el continente en lucha por una genuina democratización de la enseñanza. El movimiento se llamó Reforma Universitaria. (Universidad Nacional de Córdoba, s. f.).

-1980/90 Segunda reforma: la mercantilización y la educación dual (público-privado)

A partir de la década de 1970 comienza a sentirse la crisis del estado de bienestar en la Argentina. En la década de 1980 el sistema social ya se encontraba en una crisis profunda que da como consecuencia que en los 90 y bajo el gobierno del Carlos Menen se comience a implementar la llamada reforma del estado que incluye la reforma educativa. En 1993 se sanciona la Ley de Educación Superior (N.º 24.521).

Alejandra Martinetto, perteneciente al grupo de investigación sobre la privatización del conocimiento de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en un artículo del año 2005, sintetiza las características de esta segunda reforma universitaria. Sostiene la autora que

con ella se cristaliza un proyecto político educativo tendiente a la instalación de un modelo universitario competitivo entre las instituciones del nivel, potenciando la fragmentación del sistema de educación superior en su conjunto y cercenando, en cuestiones académicas y de gobierno, la autonomía universitaria al otorgar control político al PEN (Fernández, M.A. y Ruiz, G., 2002) ... La LES fortalece el centralismo político al institucionalizar mecanismos de intervención por parte del poder político en la vida universitaria, cercenando la autonomía efectiva con que deben contar las

universidades nacionales. En este sentido, determina los contenidos curriculares mínimos para la formación del nivel superior, la especificación de las funciones de los órganos de gobierno y el fortalecimiento de las instancias unipersonales de gobierno con lo cual quiebra una de las conquistas más valoradas e innovadoras de la Reforma de 1918, antes mencionada: el cogobierno universitario. Por otra parte, la ley introduce las lógicas y preceptos empresariales propuestos por diversos organismos multilaterales de crédito, tales como la desregulación docente (que ya se planteaban en los decretos que anteceden a la Ley) y la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, contemplando, entre ellas, el arancelamiento de los estudios de grado en contradicción con el principio de gratuidad de todos los niveles establecido en la Constitución nacional. (Martinetto, 2005, p. 25)

- 2000 Tercera reforma: la internacionalización y el control de calidad

Los fenómenos mundiales de internalización del conocimiento, y los procesos tecnológicos y económico, junto al desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías de comunicación e información y las demandas de acceso a la universidad de sectores fuertemente marginados (grupos indígenas u otras minorías: minusválidos, inmigrantes, etc.) son los que han dado origen a esta tercera reforma, que puede resumirse en el pasaje de un modelo dual a uno tripartito (público-privado-trasnacional), junto con fuertes controles sobre la calidad educativa, de tipo global y fuertemente competitivo.

Ahora bien, esta tercera reforma tiene procesos impulsores en Europa y luego en América Latina, de ellos destacamos dos: a) el Proceso de Bolonia, b) El proyecto Tuning.

El Proceso de Bolonia se inicia con la Declaración de Bolonia (1999), documento conjunto firmado por los ministros de Educación de los 29 países europeos, reunidos en la ciudad italiana de Bolonia y que tenía como meta la conformación para 2010 de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el fin de facilitar la empleabilidad, la movilidad y el reconocimiento de los títulos universitarios; Así los países firmantes se comprometen a adoptar un sistema comparable y compatible de títulos, criterios y metodologías, posibilitando la movilidad estudiantil y de docentes, la cooperación interinstitucional, así como asegurando niveles de calidad educativa. La declaración de Bolonia se compromete también a evaluar cada tres años en conferencias ministeriales.

Tuning es un intento de concretar el acuerdo de Bolonia, tanto para Europa como para América Latina. Es decir, surge de las necesidades de la Europa de 1999. El proyecto

Tuning América Latina incentivó, en cada uno de los 18 países de la región, la creación de Centros Nacionales Tuning; estos están “conformados organismos responsables de educación superior, agencias de calidad, acreditación, conferencias de rectores, asociaciones profesionales, de estudiantes, universidades, etc.” (Consejo Superior, 2013, p. 17). Los centros tienen el propósito de modular o articular el proyecto con el contexto y proporcionar a los distintos “miembros con las respuestas del sistema en relación a los debates que se están produciendo al interior del proyecto” (Consejo Superior, 2013, p. 17)

4. Sobre competencia⁴

El término *competencia* deriva del latín *competeré* que significa aspirar, ir al encuentro de, buscar o pretender algo; de allí que se relaciona con aptitud, capacidad, y disposición.

En su uso, la palabra competencia es un término polisémico, se aplica para referirse a una disputa entre dos o más (personas, animales o cosas) que anhelan un mismo objetivo o a la supremacía en algo; para referirse a hacer algo que es de nuestra incumbencia, nos compete por algún motivo; o bien para indicar que se está apto para realizar de manera eficaz, efectiva, con capacidad una actividad determinada.

En el campo educativo el concepto de competencia refiere a una suerte de actuación o desempeño integral de una persona, que incluye conocimientos (saber y saber conocer), procedimientos (saber hacer) y actitudes (saber ser y saber estar). Relacionado a la formación académica y profesional, las competencias se relacionados con la práctica profesional y el desempeño laboral, que permiten actuar con eficacia (ser capaz de encontrar y aplicar la mejor solución posible), atendiendo a los distintos recursos personales, sociales y profesionales con los que se cuenta. en los distintas contextos y situaciones profesionales, sabiendo elegir en cada momento la respuesta más adecuada.

Según el proyecto de definición y selección de competencias de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se entiende por competencia a:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y

⁴ Parte de este punto contiene material extraído del marco teórico de la tesis doctoral de la autora (Azar, 2019).

de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2002, como está citado en Cano García 2008, p. 5).

Según Cullen (1996)

las competencias son complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (p. 21).

Para Montenegro Aldana (2003) ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos en favor del bienestar humano. En las competencias subyace la inteligencia y se vinculan con otros términos de la psicología como habilidades, aptitudes, destrezas, capacidades y actitudes.

En el proyecto de la OCDE, se diferencia entre capacidades específicas (roles y funciones particulares) y competencias básicas (las que precisa adquirir todo ciudadano para el desempeño pleno en los ámbitos educativos, familiar y laboral). Desde este constructo son rasgos de toda competencia: constituir un saber hacer, es decir, un saber aplicado; una integración funcional de conocimientos, habilidades y actitudes; y, flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos, situaciones y necesidades.

Para de Miguel (2006), las competencias son un potencial de conductas adaptadas a una situación, y un aspecto arraigado en la personalidad del estudiante/profesional, pudiendo explicar y/o predecir su desempeño. Las competencias se ligan a características subyacentes tales como motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto (expresado en las actitudes, la propia imagen, los valores que sustentan sus conductas), conocimientos y habilidades (destreza o capacidad para desarrollar una actividad física o mental). Entienden los autores que los conocimientos y habilidades son los aspectos más fácilmente visibles de una competencia, en tanto los motivos, rasgos y autoconcepto son los aspectos más profundos de la personalidad, los menos visibles. También entienden que acorde a la comprensión de las competencias, estas estarán condicionadas, o moldeadas tanto por el contexto en el que se desarrollen sus conocimientos, habilidades, valores, etc., como por las situaciones de estudio (con sus potencialidades y limitaciones), así como por la trayectoria de experiencias de los alumnos/as dentro y fuera las instituciones educativas.

Planificar por competencias

Tanto a nivel nacional (Ley de Educación Nacional N.º 26.206, capítulo II, art. 11) cuanto a nivel provincial (Ley de Educación Provincial N.º 9870, art. 4) se establece entre los fines y objetivos de la política educativa el desarrollo de competencias. Dichos fines y objetivos instan a: (a) desarrollar capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida; (b) mejorar los aprendizajes de lengua, matemáticas y ciencias, a través de propuestas formativas que permitan la apropiación a todos los estudiantes de una educación de calidad; (c) desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, (d) etc.

Ciertamente, para aproximarse en estos desafíos, se hace imprescindible que

al llegar al aula, la decisión sobre qué enseñar [se realice] considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Ferreya y Peretti, 2014, p. 2).

Para Perronoud (2004), las competencias son un conjunto de acciones o decisiones que una persona puede tomar en un determinado contexto, en este sentido ser competente permite transformar el saber en poder. Por su parte, Moya Otero y Luengo Horcajo (2011) sostienen que las competencias, refieren a una constelación cuya nota característica es la forma en la que la información se organiza y configura. Proponerse el desarrollo de competencias implica incurrir en los contenidos, pero también en las formas en que los mismos son trabajados, procesados en el aula, de forma de brindar el aspecto de capacidad de acción, no solo el del conocimiento que se circunscribe en el ámbito de la representación. Rosselló Ramón y Pinya Medina (2014) indican que con el término competencia “se reivindica la necesidad de adaptar la institución escolar a los cambios y retos que plantea la sociedad del conocimiento, la información y la globalización desde el convencimiento y la urgencia por resolver la eterna cuestión sobre cuáles deben ser los aprendizajes básicos para vivir en el siglo XXI” (p. 246).

Se opta por adoptar respecto de las competencias un enfoque complejo (superador de los enfoques conductual, funcionalista⁵ y constructivista) acordando con Tobón (2009)

⁵ El funcionalismo en educación destaca la función, o el sentido o misión que se le otorga a acción para el buen funcionamiento de la sociedad. Se basa en los hechos sociales y es una corriente utilitarista, empirista y positivista. Sus precursores son el inglés Herbert Spencer (1820-1903), el sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) y el estadounidense Talcott Parsons (1902- 1979).

quien asume “las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente” (p. 20). Para el autor un modelo pedagógico que involucre la formación por competencias, posibilita achicar la brecha aproximando las barreras entre la escuela [y/o la universidad] y la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad; estableciendo un eje vertebrador entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. En síntesis, desarrollar competencias, capacidades permite el cumplimiento de una de las características del aprender, en tanto lo aprendido es aquello que puede ser usado en distintas circunstancias sin ajustarse a un modelo predeterminado.

No obstante, las múltiples definiciones de competencia, una de las más adoptadas en el ámbito de la formación profesional es la de Le Boterf (2000). Para el autor, una persona competente es aquella que “sabe actuar de forma pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizand recursos personales y recursos de redes” (p. 54). Esta definición resalta, frente a los conocimientos teóricos, el saber actuar con eficacia en un contexto particular y con un objetivo definido, en este sentido, indica Le Boterf (2010) que “ser competente es ser capaz de actuar y reaccionar de manera pertinente y durable en una familia de situaciones” (Le Boterf, 2010; citado por Tejada y Ruiz-Bueno, 2016, p. 17).

Le Boterf (1995), sostiene, la competencia implica saber entrar en acción, lo que supone saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos en un contexto dado, con el propósito de realizar una tarea o bien de hacer frente a diversos problemas que se presenten. Con recursos refiere a conocimientos, saberes, habilidades, aptitudes, razonamientos, etc. y sostiene que “la competencia no reside en los recursos (conocimientos, capacidades...) que se activan, sino en la movilización misma de éstos; la competencia está a la orden del conocimiento-movilizado”. La aplicación de las competencias se hará en función de cada sujeto, de su situación es decir de su medio y de los recursos que dispone para su ejecución. Se comprende también que las competencias en cada alumno se desarrollan progresivamente, son un potencial que se puede actualizar o movilizar cuando se requiere, de manera que a mayor ejercicio mayor competencia.

Retomamos a Perrenoud quien, en 2004, publica un texto en el que presenta diez nuevas competencias para enseñar y define a la competencia como “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 9) destacando cuatro aspectos en esta definición:

a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos.

- b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz), una acción relativamente adaptada a la situación.
- d) Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra (Perrenoud, 2004, p. 9).

4.1. Relación entre competencia y capacidad⁶

Como dijimos en párrafos anteriores, en sentido etimológico, competencia deriva del latín *competere* que significa aspirar, ir al encuentro de, buscar o pretender algo; de allí que se relaciona con aptitud, capacidad, disposición. Una persona apta o capaz, es útil en general para determinado trabajo, servicio o función. Ahora bien, conviene hacer alguna precisión sobre la distinción entre competencia y capacidad. Para Agüerrondo (2009), el concepto de competencia toma distintas acepciones, entre ellas la de capacidad, que se expresa mediante conocimientos, habilidades y actitudes “que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto” (p. 7). Agrega que “la competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad” (2009, p. 7). Las competencias son necesarias para desenvolverse con eficiencia y eficacia en la realidad, lo que da cuenta de que no son, exclusivamente, estrategias cognitivas, sino que se asocian, además, a los citados procesos socio-afectivos de integración del sujeto.

Ferreira y Peretti (2014) entienden que la capacidad “implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables”, en tanto la competencia

“es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o ‘los mercados’ (de consumo, del trabajo, profesional)” y agregan que estas dependen de los conteni-

⁶ Extraído de Azar, 2019, pp.60-70.

dos ofertados por los cambios en los procesos históricos-sociales, los que a su vez demandarán a las escuelas. Estableciendo la imbricada relación entre capacidad y competencia los autores, en otro trabajo, expresan: “asumir un desarrollo curricular basado en competencias y, por ende, de capacidades intelectuales, prácticas y sociales requiere diversas estrategias de enseñanza, acordadas y sostenidas a lo largo del tiempo” (Ferreyra y Peretti, 2014, p.9).

Lo anterior habilitaría a afirmar que ya sea hablar de capacidad o de competencia se refiere a la condición para avanzar en el aprendizaje de algo. No obstante, se entiende que no es ingenuo aplicar un término u otro, poner el acento en el desarrollo de capacidades, no implica lo mismo que hacerlo en el desarrollo de competencias. Sostiene Le Boterf (1994),

la competencia no es un estado o un conocimiento poseído. No se reduce ni a un saber ni a un saber-hacer. No es asimilable por adquisición-formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente ... La actualización de aquello que sabemos en un contexto singular (marcado por las relaciones laborales, una cultura institucional, los azares, las limitaciones temporales, los recursos ...) es revelador del paso, del “pasaje” a la competencia. Ella se realiza y encarna en el proceso de acción. Ella, la competencia, no preexiste a la acción ... No hay más competencia que competencia en acto/acción. La competencia no puede funcionar “en vacío”, fuera de todo acto que sólo se limite a expresarla sin que la haga existir (pp. 16-18).

4.2. Notas características de las competencias

Según Cano García (2008), tres elementos primordiales caracterizan a las competencias:

- a. Enlazan de forma articular conocimientos, procedimientos y actitudes y va más allá, en cuanto supone la selección de los más pertinentes, (a partir de todo el acervo de aquellos) a la situación y el momento, para resolver un problema o desafío.
- b. Se vinculan a rasgos de personalidad y se desarrollan con formación inicial, permanente y con experiencia a lo largo de la vida.
- c. Implican acción reflexiva y mejora permanente.

Atendiendo a estos elementos característicos de una competencia, ser competente supone saber escoger en cada situación y contexto el conocimiento aquello que es pertinente en ese momento para poder resolver el problema que se presenta. Una competen-

Planificar por competencias

cia no es una repetición mecánica de pautas de actuación o desempeño, por el contrario, requiere reflexionar sobre el procedimiento realizado y los resultados alcanzados, para mejorar de forma continua en base a la experiencia y poder reorientar la actuación en las siguientes acciones. Todo lo señalado debe presentarse reconociendo que una competencia tiene siempre una dimensión aplicada, en tanto supone la capacidad de transferir conocimientos, actitudes, habilidades a diversas situaciones prácticas con el propósito de resolverla de manera eficaz.

Las competencias se construyen, no se transmiten, para ello se requiere:

- Un aprendizaje activo y la reflexión que permite resolver problemas en un contexto particular de la profesión (práctica reflexiva).
- Implica la movilización de diversos saberes: saber ser, hacer, conocer, estar.
- Están situadas en contextos y situaciones pertinentes a las prácticas sociales establecidas.
- Son temporalmente viables, requiriendo del ejercicio para mantenerse.
- Para adquirirlas se requiere de un proceso, de un devenir.
- Para enseñarlas se requiere crear situaciones y experiencias didácticas que permitan enfrentar a estudiantes y docentes directamente a las tareas que se tiene la expectativa que resuelvan.

¿Cómo se reconoce una competencia?

Cuatro indicadores permiten reconocer que estamos ante la formulación de una competencia⁷: verbo- objeto- finalidad- condición de idoneidad.

- a. Posee un **verbo conjugado** en presente indicativo. Se recomienda incluir solo un verbo, evidencia el desempeño o resultado de una actuación dirigida al desempeño.
- b. Explicita un **objeto** comprensible para cualquier lector. Es en el objeto donde recae la actuación.
- c. Indica la **finalidad** para la que se actúa. Puede haber más de una finalidad.

⁷ Notas tomadas en clase del Prof. Dr. Claudio Berardi, 2021, Módulo 1, clase 1. Diplomatura Superior Universitaria en Diseño, Enseñanza y Evaluación de Competencias. Universidad Católica de Córdoba.

d. Una característica fundamental es la explicitación de la **condición de idoneidad**, parámetro de la calidad del desempeño. Se expresa de manera general y responde a la pregunta, ¿en qué situación o aspecto la persona aplica el conocimiento?

En síntesis: Las competencias existen por la necesidad de resolver problemas y situaciones. Se desarrollan a través del aprendizaje activo y la reflexión que permite resolver problemas en un contexto particular de la profesión, a partir de movilizar diversos saberes, saber conocer, saber ser, saber hacer.

5. Tuning y desarrollo de competencias

Tuning puede comprenderse como red universitaria, como proyecto para y de las universidades, o como metodología para diseñar e implementar programas de estudio. Ahora bien, en cualquiera de los aspectos Tuning promueve una formación universitaria focalizada en el aprendizaje de los estudiantes, esto es, en los resultados alcanzados valorados a través de las competencias. De esta forma la movilidad interinstitucional se sustenta en un sistema de créditos alcanzados a partir de una metodología que tiene principalmente tres ejes, el perfil de titulación, los programas de estudio, y las trayectorias del que aprende, reconocemos allí un denominador común, la formación de profesionales competentes, entendiendo que los distintos contextos y la situación de cada estudiante influyen en el tiempo dedicado para alcanzar las distintas competencias.

El proyecto Tuning, que *se centra en competencias genéricas y específicas de cada área y resultados del aprendizaje*⁸, ha demostrado que los enfoques del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación inciden en el trabajo que se exige al estudiante, para alcanzar los resultados del aprendizaje deseados y, por tanto, también en cómo se mide el mismo. Trabajo del estudiante, métodos de enseñanza y competencias y resultados del aprendizaje están claramente relacionados entre sí. No obstante, ejercen también su influencia otros factores, tales como la diversidad de tradiciones, el diseño del plan de estudio y el contexto, la coherencia de los programas de estudio, la organización de la enseñanza, la capacidad y actitud del estudiante. En otras palabras, para los estudiantes, el tiempo requerido para alcanzar las mismas competencias y resultados de aprendizaje puede variar en función del contexto. (Beneitone et al., 2007; Consejo Superior, 2013, p. 28)

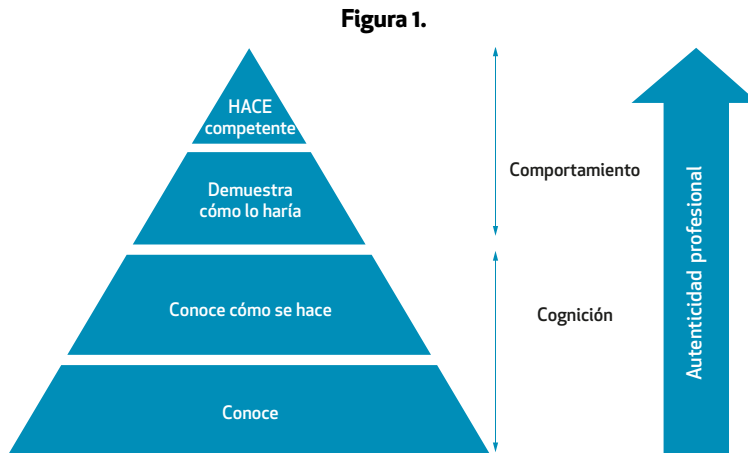
⁸ El subrayado es nuestro.

Planificar por competencias

Como se dijo en párrafos anteriores, el proyecto Tuning, puede definirse de tres maneras: a) un **proyecto** de las universidades y para las universidades, b) una **red de comunidades** de personas dispuestas a aprender, red global porque plantea estándares mundiales y al mismo tiempo es local y regional que promueve el respeto a las particularidades y demandas de cada contexto y respeta la autonomía institucional y de las regiones; c) una **metodología** para diseñar e implementar programas de estudio que tiene tres ejes fundamentales; a saber: perfil de titulación, programa de estudio, trayectoria del que aprende.

El perfil de titulación se determina atendiendo a: -la misión de la universidad ligada al tipo de ciudadano a formar según la política educativa; - las necesidades regionales (estas se establecen a partir de la realización y aplicación de encuestas y/o cuestionarios a las fuerzas vivas de la sociedad y permitirán delinear las competencias genéricas; -las metas perfiles del área disciplinar desde las cuales se elaborarán las competencias específicas; - las tendencias futuras de la sociedad y de la profesión.

El programa de estudio tendrá una forma piramidal; para dar cuenta de cómo se conforma, se presenta en la figura 1.



Fuente: aporte del profesor Dr. Claudio Berardi, 2021, Módulo 1, clase 1. Diplomatura Superior Universitaria en Diseño, Enseñanza y Evaluación de Competencias. Universidad Católica de Córdoba.

Respecto a las *trayectorias del aprendiz* se ha definido para Latinoamérica el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), este toma de modelo EL European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) actualmente instalado de manera formal en países de la Unión Europea firmantes de la Declaración de Bolonia, así como en el modelo asiático el University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) que data de 1991. Establece la publicación de la Universidad de Deusto que

los créditos ECTS están basados en la cantidad de trabajo que se espera que los estudiantes realicen a fin de lograr los objetivos de aprendizaje asociados a un determinado curso o programa, y se relacionan tanto con resultados de aprendizaje como con horas de trabajo efectivo. El UMAP fue apoyado públicamente y su objetivo fue asimismo claramente enunciado: "UMAP pretende alcanzar una comprensión internacional acrecentada a través del incremento de la movilidad del staff académico y estudiantil". (Consejo Superior, 2013, pp.15-16)

En Latinoamérica se les solicitó a los diversos Centros Nacionales Tuning se realizará el relevamiento de información sobre la modalidad de acreditación en las distintas universidades de su región, información a disponer en la segunda reunión general del proyecto celebrada en noviembre 2011 en Guatemala. Se puede sintetizar que los resultados del relevamiento develaron que,

en general, en aquellos países latinoamericanos en que existe un sistema de créditos los criterios para cuantificar la unidad son diversos y hacen difícilmente homologables las experiencias. ...Uno de los aspectos más significativos del relevamiento... es la muy baja o nula valoración que se atribuye a las actividades independientes, o no presenciales, como generadoras de créditos académicos; entre otras, las prácticas profesionales/laborales, actividades de investigación, trabajo práctico, ayudantías (Consejo Superior, 2013, p. 21).

No obstante, la diversidad de conceptualizaciones y aplicación de los créditos en América Latina, y a la multiplicidad de aspectos que miden y a las formas de medir, "el concepto y la necesidad de su uso no son ajenos al discurso del cambio en las instituciones de Educación Superior, suscitándose interesantes reflexiones sobre su eventual adopción". (Consejo Superior, 2013, p. 21)

Finaliza el informe presentado que

la globalización y las demandas de innovación económica y social que se ciernen sobre el mundo de hoy, hacen necesaria la reflexión sobre la necesidad estratégi-

Planificar por competencias

ca y las ventajas de un espacio común latinoamericano de Educación Superior. Los países latinoamericanos, con su diversidad, enfrentan considerables desafíos al intentar proyectar una movilidad estudiantil que traspase las fronteras territoriales, culturales y sociales. Mayores trabas enfrentan al momento de reflexionar sobre un espacio común de Educación Superior latinoamericano el que debería considerar tanto el mejoramiento y/o la renovación de los programas de formación, como la armonización de estos en un nivel nacional y regional. La definición de un sistema latinoamericano de titulaciones constituiría, en este ámbito, un desafío aún mayor. (Consejo Superior, 2013, p. 22).

El Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) es pensado como una unidad de valor que aprecia la cantidad de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para alcanzar resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo (Consejo Superior, 2013).

El sistema de créditos académicos, requiere de la correlación de ciertos elementos del currículum como son: -las **competencias** que deben desarrollarse acorde al perfil del título; -los **resultados de aprendizaje** descriptos para cada asignatura/ módulo/tramo/ curso; -las **actividades** educativas que posibiliten alcanzar de la mejor forma los resultados de aprendizaje, esto es atender a su distribución en el currículum para evitar prolongaciones innecesarias de las titulaciones o repeticiones.; -el **tiempo de trabajo** que el estudiante (medido en horas reloj), requerirá para realizar las actividades educativas que le permitan alcanzar los resultados de aprendizajes. (Consejo Superior, 2013).

CLAR establece:

- Horas totales: horas presenciales + horas no presenciales.
- Un año académico = 60 créditos (1 semestre = 30 créditos)
- Un programa de estudio de 4 años= 240 créditos
- Un programa de estudio de 5 años= 300 créditos
- Un programa de estudio de 7 años= 420 créditos
- El número de horas totales de trabajo será igual a 1620 horas al año. Teniendo 45 horas semanales de trabajo, que incluye docencia directa y trabajo autónomo.
- 1620/60 créditos anuales= valor crédito a 27 horas cronológicas.

CLAR, en cuanto sistema de reconocimiento y desarrollo de la calidad del trabajo académico, y de créditos transferibles, procura:

- Estimular la **innovación curricular y la mejora continua de la calidad** de los programas en los sistemas nacionales.
- Promover la **reflexión sobre el tiempo y la tipología de actividades de aprendizaje** que requiere un estudiante para el logro de **resultados de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias** en una determinada actividad curricular.
- Facilitar una mayor **cooperación académica entre las instituciones** de Educación Superior en América Latina.
- **Facilitar el traslado estudiantil** dentro de los sistemas nacionales de Educación Superior latinoamericanos.
- **Facilitar la transferencia y movilidad estudiantil y académica** entre las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas usando un esquema de conversión común y,
- **Facilitar el mutuo reconocimiento de cursos y actividades** académicas realizadas por los estudiantes movilizados. (Superior, C. 2013, pp. 29-30).



Enfoque socioconstructivista

Destaca el rol activo del estudiante en la construcción de conocimientos situados. Prioriza el SABER HACER sustentado en un SABER CONOCER y SABER SER.

Diseños piagetianos/ constructivistas /socio-constructivistas

Ofertar un currículo que permita al futuro profesional dar respuestas/ intervenciones concretas frente a distintos problemas y situaciones —————> Desarrollar competencias



Planificar por competencias

Demanda de todos los involucrados, poder interrogarse, repensar las prácticas de enseñanza y de aprendizajes.



Son las condiciones históricas, los escenarios contextuales, epócales, sociales, económicos, y políticos, los distintos paisajes educativos, los que demandan la tarea de realizar una verdadera TRANSFORMACIÓN educativa.

Acordamos con las expresiones de Najmanovich (2019) sobre necesidad de reconocer los distintos paisajes educativos que acompaña a los seres humanos a lo largo de la vida y expresa, “en la actualidad, educación, formación y capacitación son una tríada interconectada en una red de producción y transformación de prácticas cognitivas” (p. 83).

Asistimos a cambios vertiginosos y complejos que presentan avances prometedores en distintos órdenes junto diversas situaciones desfavorables y amenazantes, especialmente para la población que vive en situaciones de privaciones monetarias y no monetarias. Como informa Unicef gran parte de la población argentina sufre las consecuencias del desempleo, así como las deficiencias en los sistemas de salud y educación que impactan negativamente en su calidad de vida (2021). En el ámbito educativo esta situación se ve agravada en cuanto vivimos hace ya décadas reconociendo la crisis del sistema educativo de la modernidad, las respuestas hasta ahora se presentan como reformas, respuestas globales que suponen la homogeneidad y no reconocen la heterogeneidad y las diferencias, reformas que mantienen el espíritu moderno, no pudiendo elaborar una respuesta acorde a la actual sociedad del conocimiento, así como los nuevos sujetos de la educación.

Las distintas situaciones educativas son complejas, y por tanto multidimensionales y dinámicas, requieren ser pensadas desde un estilo cognitivo de pensamiento complejo, con un modelo sistémico y socioconstructivista que permita considerar de manera simultánea, lo uno y lo múltiple, lo común y lo diverso, los disímiles puntos de vista, etc., reflexiones en las que nos comprometamos todos los involucrados.

Utilizar diversos puntos de vistas simultáneos, diversificando focos, atravesando muros y fronteras instituidas por los saberes disciplinarios y conectándonos con nuestra propia experiencia viva (Najmanovich, 2019, p. 117).

6. Planificar atendiendo al desarrollo de competencias

Como referíamos en párrafos anteriores, en las últimas décadas, los seres humanos vivimos transformaciones multidimensionales del mundo en que vivimos y de la comprensión que de él tenemos, “no se trata solo de que estamos pensando otras cosas, sino que estamos comenzando a pensar distinto” (Najmanovich, 2019, p. 25).

En las aulas de educación superior se reconoce el impacto de los cambios sociales, económicos, políticos, comunicacionales, de vinculación intersubjetiva, de nuevas subjetividades y nuevos estilos cognitivos y se advierte un nuevo y complejo escenario a partir del acceso de estudiantes de diversos orígenes sociales, culturales y de diversas trayectorias personales y educativas previas.

En Latinoamérica, las políticas favorecieron el acceso y la movilidad social, lo que requiere de políticas educativas que tras la reflexión generen cambios pertinentes para asegurar una oferta diversa que mantenga la calidad y equidad educativa. Al respecto sostienen Ferreyra, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Pazy Urzúa que

los hacedores de política, preocupados por el acceso y la movilidad social, expandieron el sistema en un período de crecimiento económico, abundancia fiscal y crecimiento de la clase media. Como resultado, el acceso aumentó para todos los estudiantes, pero especialmente para aquellos procedentes de entornos socioeconómicos bajos y medios. Estos “nuevos” estudiantes, que previamente estaban infrarrepresentados en la educación superior, constituyen un elemento crucial del nuevo panorama, al igual que las instituciones de educación superior (IES) y los programas en los que estudian. (2017, p. 2)

Se comprende que la evolución comunicacional, tecnológica y del conocimiento requiere que las propuestas educativas actuales propicien el desarrollo de habilidades, conocimientos, hábitos y disposiciones que posibiliten al aprendiente de manera paulatina adquirir autonomía de pensamiento y acción de modo de poder enfrentar los distintos retos, relacionarse y comunicarse de forma constructiva y respetuosa con los otros, la naturaleza y los objetos.

Los actuales paradigmas en el campo educativo, promueven la educación por competencias, con el propósito de desarrollar en los estudiantes capacidades para sortear de manera integral, desde un saber

hacer, junto a un saber y saber ser y estar, los retos que presentan los vertiginosos cambios del nuevo siglo. De allí la importancia del desarrollo de competencias,

Planificar por competencias

entendidas como la posibilidad del sujeto de activar un conjunto de acciones y / o decisiones, dentro de una determinada situación, con el propósito de alcanzar un objetivo, de modo que ser competente permite transformar el saber poder. (Perrenoud, 2004)

Carlos Cullen (1996) plantea que la formación y desarrollo de competencias son imprescindibles para la participación en la vida pública y el desempeño productivo de los ciudadanos en la sociedad. Y agrega un currículo basado en competencia deberá responder a las “necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía” (p. 20).

Al respecto sostienen Ferreyra y Peretti (2014)

el énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios ... Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana. (p.1)

El concepto de competencia se asocia a la búsqueda de calidad educativa. La sociedad en general y el sistema educativo en particular, están demandados a ofertar una educación de calidad que contribuya a tal objetivo (Perkins, 2001). Desde la perspectiva de la calidad educativa, la educación formal debe considerarse como proceso de promoción humana, que busque nuevos y mejores modos de pensar y actuar. Como sostienen Gvirtz, Grimberg y Abregú (2009),

la educación [es] un fenómeno de toda la humanidad. Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. (p. 13)

Más allá de la formación general y disciplinar, que atiende al respeto al otro y a la propia dignidad humana, el respeto a las normas de convivencia, etc., una de las principales preocupaciones de las propuestas educativas de la educación superior, se asocia al desarrollo de las competencias profesionales. Desde esta concepción, una de las principales metas en la educación superior es la de favorecer el desarrollo de profesionales autónomos, ca-

paces de monitorear su propio trabajo, favoreciendo el desarrollo profesional continuo. Es así, que el desafío es ofertar procesos educativos que, reconociendo la heterogeneidad y diversidad, les permitan alcanzar dicha meta, nos referimos a procesos de enseñanza- aprendizaje en los que no puede solo pensarse en la transmisión-adquisición de conocimientos conceptuales sino también en destrezas, actitudes, habilidades y valores.

La formación universitaria sostiene el EEES, a lo que adhiere Tuning América Latina, se debe focalizar en el aprendizaje de los estudiantes y, en concreto, en los resultados del aprendizaje medidos a través de las competencias⁹.

Reconocemos, la llegada de las competencias al campo educativo universitario, vino de la mano del mundo de la economía y el trabajo, pero creemos, por una parte, que las universidades sin desmedro de función formativa y académica, son instituciones situadas y deben atender a su contexto, a la realidad más amplia de la que son parte, y por otra, que el desarrollo de competencia no puede realizarse dando la espalda a los saberes, todo lo contrario, una competencia no puede prescindir del saber reflexivo y del componente ético del desempeño, en este sentido la competencia da nueva fuerza a los saberes en tanto los articula a situaciones complejas, un modelo sistémico y socioconstructivista de la cognición, puede ser un camino de transformación educativa, que nos permita diseñar un currículum acorde a la realidad contemporánea, en el campo de las ciencias, la tecnología, de la ciudadanía, el trabajo y la vida cotidiana, un currículum que reconozca las nuevas formas subjetivas de estudiantes y docentes.

Diseñar un nuevo currículum no es una empresa sencilla, supone aceptar las paradojas que nos muestra la teoría de sistema y el paradigma de la complejidad, el reto de reflexionar introspectivamente y con el otro, de construir desde el reconocimiento de saberes, nuevos saberes, de cuestionar, de poner en pregunta lo real, los saberes reconocidos, los modos de hacer, de enseñar y de aprender, significa pensarnos partícipes y comprometernos en el diseño del currículum, de manera individual y a la vez como comunidad educativa.

6.1. Diseño curricular por competencias

González Bernal (2009) recupera los conceptos de las autoras Catalana, Avolio y Sladogna y sostiene que

⁹ Los destacados son nuestros.

Planificar por competencias

un diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la definición del perfil profesional, es decir, a partir de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional ... responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero ... [y] pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional. (p. 105)

Al hablar de diseño por competencias, buscamos la formación integral del alumno y que éste pueda desarrollar capacidades, habilidades y potencialidades; para ello hay que definir cuál será la estructura curricular, integral y científico-tecnológico como así también las estructuras curriculares que competen a la ética y deontología de la profesión. Se ha de construir un eje de formación integral que atravesase toda la carrera atendiendo al perfil de egresado al finalizar su trayecto formativo, el mismo debe ser conformado por cada unidad académica a partir de la descripción del perfil profesional y las competencias de cada profesión, se espera la formación de un profesional, con conocimientos, autónomo, crítico, reflexivo y versátil. Es un pasar de la lógica del saber a la de la integración del saber, saber ser, y saber hacer, reduciendo la brecha entre la teoría y la práctica, el conocimiento, la acción y el contexto.

Cáceres Mesa y Pérez Maya (2016) respecto a la formación por competencias sostienen que esta se

caracteriza por la movilización creativa de los saberes, la gestión del conocimiento y la combinación de criterios y valores que promueven en el estudiante una respuesta a situaciones- problemas en las distintas áreas del conocimiento, la cultura, la sociedad y los recursos naturales, entre otros. (p. 14)

Al elaborar un diseño curricular por competencias se requiere entre otros aspectos:

- Hacer explícito el posicionamiento epistemológico en relación con el área de conocimiento, como la importancia de cada espacio curricular. Este debe exponer, desde qué línea teórica (enfoque o corriente) se justifica la selección de las competencias, partiendo de la descripción del perfil del profesional y a partir de allí el perfil de egreso, la integración de los conocimientos y el contexto de aprendizaje y actuación profesional.
- Da respuesta a los desafíos de formar íntegramente a los estudiantes. Delimita y comprende el perfil personal y profesional de quienes pretende formar expresando concepción epistemológica del conocimiento y la vinculación de este con la profesión. Haciéndose posible por aquellos aportes que permitan especificar qué tipo de competencias

genéricas y específicas se promoverán desde el espacio curricular y que respondan al saber, saber hacer y saber ser con un enfoque integrador.

- Gestionar la calidad de los procesos de aprendizajes. La gestión de la calidad se realiza a través de evaluar la calidad del desempeño y evaluar la calidad de la formación que otorga la institución educativa. Repensar el currículo demanda a una revisión de todos los aspectos que implican la selección de contenidos, su disposición, las necesidades sociales, la tecnología disponible, etc. Por lo tanto, se trata de una ruptura epistemológica que promueva una manera diferente de organizar el conocimiento y los aprendizajes. Esto implica una fractura en ciertas lógicas y normas para posibilitar la integración de otros saberes y experiencias. Por tanto, la implementación de un currículo por competencia supone ciertas tensiones que nos desafían, entre estos desafíos destacamos:

a) La necesidad de lograr consensos sobre la significación del término competencia en el ámbito pedagógico, estableciendo sus vinculaciones con otros tales como capacidades, habilidades y aptitudes. Se hace necesario recuperar para ello, los distintos significados que el mismo ha ido teniendo, reconociendo al decir de Díaz Barrigas, que “la reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado” (2006, p. 13).

b) Vinculado al anterior otro reto o desafío será de-construir la pregnancia social que está latente en el término competencia, reconociendo que el mismo articula aspectos propios del desarrollo natural (visión chomskiana), con una dimensión manifiestamente utilitaria que pretende dar cuenta de la capacidad de resolver problemas y aspectos ligados al desempeño (lo laboral).

Sobre este punto expresa Díaz Barrigas (2005),

un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de deconstrucción tiene metas más bastas. (p. 14)

Planificar por competencias

c) Proponer, iniciar y mantener una reflexión conceptual tanto individual como colectiva, que acompañe a la implementación de la propuesta del currículo por competencia, buscando consensos, sensibilizar y preparar para la aplicación de nuevas tecnologías, (tanto para propiciar aprendizajes como para evaluar los desempeños) en otras palabras, se hace necesario la construcción colectiva y democrática de acuerdos, que dé cuenta del para qué de la propuesta guiando las acciones a su concreción.

Cáceres Mesa y Pérez Maya (2016, 2016, pp. 13-15), describen cinco argumentos que justifican un diseño por competencias en el nivel universitario:

1. Aumento de la pertinencia de los programas educativos ... acorde a los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar ...

2. Gestión de la calidad ... de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad de desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa ...

3. Movilidad ... de estudiantes, docentes, investigadores y profesionales entre países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experiencia, ...

4. Innovación curricular ... los diseños curriculares por competencia deben ser innovadores y se caracterizan por los siguientes rasgos:

a) Promover el valor social del conocimiento en la producción ...

b) La cultura de la innovación debe ser el valor académico más importante ...

c) La innovación se va construyendo momento a momento hasta que el cambio aparece como punto de ruptura y su trayectoria no permite retrocesos o retornos.

d) La innovación provoca un permanente debilitamiento de jerarquías de liderazgo tradicionales para dar lugar a esfuerzos conjuntos de diferentes sectores y estructuras.

5. La investigación. En el ámbito del diseño curricular por competencias, la formación investigativa tiene un carácter transversal.

Acordamos con Quiroz (2007) en que, "es el currículo, como proceso en el que los actores ponen en práctica el diseño curricular dentro de un contexto específico ..., lo que determina la calidad de las IES" (p. 94), de allí la necesidad de una concepción holística del mismo, que atienda a las diversas perspectivas, programas, personas comprometidas, tomando en cuenta la vida de las instituciones de educación superior.

En síntesis: el elaborar un diseño curricular por competencias, requiere atender al carácter complejo, global, flexible e integral que el mismo requiere, así como la participación de todos los miembros involucrados de la comunidad educativa, la consideración del contexto del cual se nutren y al cual impactan, y la propuesta de experiencias de aprendizajes genuinas, que posibiliten el desarrollo de las competencias, así como la responsabilidad social de la formación universitaria.

Bibliografía

Agudelo Bedoya, M. y Estrada Arango, P. (2012). Constructivismo y constructivismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención social*, 17, 353-378.

Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *International Bureau of Education*.

Ander Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Magisterio Río de la Plata.

Azar, E. (2000). Aprender [manuscrito no publicado]. Instituto Católico Superior, Córdoba.

Azar, E. (2019). Competencias parentales, funciones ejecutivas, estrategias de aprendizaje y competencias académicas en la niñez intermedia [tesis de doctorado no publicada, Pontificia Universidad Católica Argentina].

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final. Universidad de Deusto.

Cáceres Mesa, M. y Pérez Maya, C. (2016). Las competencias y la gestión del conocimiento en el currículo. Reflexiones. *Revista de Cooperacion.com*, 9, 7-16.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf

Chirinos Molero, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, 17, 142-153.

Consejo Superior Universitario Centroamericano. (2013). *CLAR Crédito Latinoamericano de Referencia: Proyecto Tuning América Latina*.

Delgado Díaz, C. (1999). El cambio de racionalidad y la matematización del saber. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 1(1), 63-83.

de Miguel, M. (Dir.) (2006). Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Ediciones de Universidad de Oviedo.

Díaz Barrigas, A. (2005). Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36.

Díaz Barrigas, A. (2006). Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos*, 28(11), 7-36.

Ferreira, H. y Peretti, G. (2014). Competencias básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizajes relevantes y educación para toda la vida [conferencia]. Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021.

Ferreira, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J. Francisco Haimovich Paz, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*.

Feyerabend, P. (1978). La ciencia en una sociedad libre. Siglo XXI Editores.

Feyerabend, P. (1991). Diálogos sobre el conocimiento. Cátedra.

Flores-González, L. M. (2008). Posiciones y orientaciones epistemológicas del paradigma de la complejidad. *Cinta Moebio* 33,195-203. www.moebio.uchile.cl/33/flores.html

González Bernal, M. I. (2009). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9(2), 95-117. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/665>

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attaiteur étrange*. Les Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Gestión.

López Ramírez, O. (1998). *El paradigma de la complejidad en Edgar Morin*. Universidad Nacional de Colombia.

Planificar por competencias

- Martinetto, A. (2005). Reforma universitaria de los '90. Análisis en tomo a los decretos, normativas y la Ley de Educación Superior de 1995. En *Revista Uni-pluri/versidad*, 5(3), 19-29.
- Mejía Bustamante, C. M. (2007). Formación humanística universitaria: reto y urgencia de los tiempos modernos. *Sophia*, 3, 81-87. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740746007.pdf>
- Montenegro, A. (2003). Aprendizaje y desarrollo de competencia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno Pestaña, J. y Dominguez Sanchez-Pinilla, M. (2001). Teoría de sistemas, trabajo social y bienestar. *NOMADAS. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 1.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Magisterio.
- Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (Coords.) (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Grao.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc.
- Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.
- Piaget, J. (1968). *El estructuralismo*. Proteo.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 50, 93-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005012>
- Real Academia Española (2023). Enseñar. En *Diccionario de la lengua española* [en línea]. <https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar>
- Reynoso, C. (2007). Edgar Morin y la complejidad. Universidad de Buenos Aires.
- Rico Ortega, A. (1996). El estructuralismo. *Boletín Académico*, 20, 17-19. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5282>
- Rosselló Ramón, M. y Pinya Medina, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para

- la administración. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 18(2), 145-165.
- Serrano González-Tejero, J. y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, 1-27.
- Solana Ruiz, J. L. (2011). El pensamiento complejo de Edgar Morín: críticas, incomprensiones y revisiones necesarias. *Gazeta de Antropología*, 27(1). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/15241/G27_09JoseLuis_Solana_Ruiz.pdf?sequence=10&isAllowed=y
- Taeli Gómez, F. (2010) El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 183-198.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz-Bueno, C. (2016) Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1).
- Tobón, S. (2009). La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias. En E. J. Cabrera (Ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*. Secretaría de Educación Pública.
- Unicef. (2021). *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina*. www.unicef.org.ar
- Universidad Nacional de Córdoba (s. f.). *Nacionalización y Ley Avellaneda*. Campus Virtual. Consultado el 22 de julio de 2022. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/nacionalizaci%C3%B3n-y-ley-avellaneda>
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

Es ineludible comprender el valor de la formación universitaria para el desarrollo de nuestra nación, así como el futuro de su población y en especial de sus estudiantes. El mundo globalizado e intercomunicado se ha convertido en un gran desafío para la educación superior. Se requiere una formación que se oriente al desarrollo de destrezas y habilidades que posibiliten a las personas desenvolverse de manera autónoma en la vida diaria personal y profesional, en otras palabras, ser competentes.

En esta publicación, Elisa Azar, quien es doctora en Psicopedagogía y magíster en Planificación y Gestión Educacional, expresa la necesidad de aproximar la universidad a los estándares internacionales de calidad de la educación superior, así como de sostener un continuo proceso de revisión de los propios criterios de calidad asumidos por nuestra universidad, es decir formar profesionales con ciencia, conciencia, capacidad contemplativa y compromiso social.

La vida de nuestras universidades depende de continuos procesos de institucionalización que implican movimientos de revisión, recupero, cambio y mejora (movimiento de fuerzas instituidas e instituyentes). El texto, elaborado a solicitud de la Secretaría de Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), constituye una invitación a reflexionar en algunos aspectos de la educación superior, en especial sobre la planificación de procesos de enseñanza y de aprendizaje a los fines de la formación de profesionales competentes.

Elisa Emma Azar

Doctora en Psicopedagogía. Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Especialista en Psicopedagogía con orientación en sociopsicogénesis. Licenciada en psicopedagogía con orientación en Clínica Psicopedagógica. Profesora en Psicopedagogía. Docente universitaria en las cátedras Clínica Psicopedagógica e Intervención en Instituciones Educativas en la UCC.

Dirige el proyecto de investigación "Psicopedagogía Escolar: representaciones, registro y tipificaciones de las intervenciones" y el programa de Responsabilidad Social Universitaria "Un puente de doble mano" en la UCC. Al mismo tiempo, lleva a cabo procesos de orientación y supervisión de casos y de dirección y/o codirección de trabajos finales y/o tesis.

Se desempeñó en el cargo de jefa de gabinete psicopedagógico de nivel inicial y de nivel primario; como asesora psicopedagógica de nivel medio y en asistencia privada. Fue profesora titular en el Instituto Católico de Córdoba, institución en la que también se desempeñó como coordinadora de la carrera de Psicopedagogía. Es autora de los libros *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina* (EDUCC, 2014) y *Entendimiento y aprendizaje escolar. Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares* (EDUCC, 2016), entre otras publicaciones. Realiza investigaciones en el campo educativo relacionadas con aspectos epistemológicos de la construcción disciplinar, la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas, y la cuestión vincular en el aprender, en especial el impacto de los primeros vínculos y aprendizajes en el desempeño escolar.

Contacto: eazar2002@yahoo.com.ar – 0831593@ucc.edu.ar



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA**
JESUITAS