

Resumen

El presente artículo se constituye en elemento importante para reflexionar y problematizar los procesos curriculares en la educación superior, a la luz de las grandes tendencias de la sociedad contemporánea y los retos y desafíos planteados para la educación en el mundo globalizado, competitivo, dinámico y cambiante. En este sentido, se presentan las principales tendencias educativas desarrolladas a partir de los proyectos internacionales, Tuning y 6X4 UEALC, y, a nivel nacional, el proyecto de modernización curricular y los procesos de formación basada en competencias, internacionalización del currículo, pertinencia curricular y de la formación en la educación superior, en el marco de una visión integral de la persona humana. Así mismo, se plantean algunas propuestas de desarrollo curricular basadas en competencias, el papel del docente y la incidencia de este modelo de formación en el desarrollo humano de la sociedad.

Palabras clave: Educación superior, tendencias sociales, *curriculum*, competencias, Colombia.

La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto / Higher education, facing the social tendencies of the context

Rolando Enrique Escorcía Caballero

Magíster en Educación.
Universidad Pedagógica Nacional.
Docente en la Universidad del Magdalena.
rolandoescorcia@gmail.com

Alex Vlademir Gutiérrez Moreno

Magíster en Educación.
Universidad Pedagógica Nacional.
Docente en la Universidad del Magdalena.
alexgutierrez65@hotmail.com

Hermes de Jesús Henríquez Algarín

Magíster en Educación, Universidad del Norte.
Docente en la Universidad del Magdalena.
herhen70@hotmail.com

*Miembros del Grupo de Investigación en Currículo y Evaluación (GICE),
Universidad del Magdalena.*

"El currículo se constituye para la universidad en la vida institucional que le da sentido a los procesos de formación; de ahí la importancia para su transformación, la formación científica y el aporte para el desarrollo humano de la sociedad".

GICE

Abstract

This article comprises important elements to reflect and discuss about the different curricular processes in higher education facing the current tendencies of contemporary society and the challenges proposed for education in a globalised, competitive, dynamic and ever-changing world. Following these principles new educative tendencies have been introduced taking into consideration some international projects: Tuning, and 6x4 UEALC and at a national level, the project of curricular modernization, the processes based on competences, the internationalization of the curriculum, curricular pertinence and the educative processes in higher education framed in an integral vision of the human being. Correspondingly, some proposals for curricular development based on competences, the role of the teacher, and the relevance of this model of education in the human development of society are presented.

Key words: Higher education, social tends, curriculum, competences, Colombia.

Contexto social y educativo de la reconstrucción curricular

La implementación de reformas educativas en un contexto permeado por políticas y acciones encaminadas al impulso de la competitividad y la globalización de la actividad humana, en un mundo dinámico y cambiante, representa serios desafíos y demanda grandes esfuerzos para producir cambios significativos relacionados con la estructura y funcionamiento del sistema educativo superior colombiano. Estos cambios entrañan, entre otros aspectos, repensar la propuesta y desarrollo curricular en algunos campos de la educación superior puesto que la estructura social, los sistemas de producción en particular y los sistemas económicos en general, exigen en estos tiempos, a los profesionales que egresan de las instituciones de educación superior, el cumplimiento de tareas que requieren de la demostración de variadas competencias, que debieron ser fundamentadas en dichas instituciones.

Sin embargo, la preocupación por estas problemáticas no solamente involucra al sector educativo, sino también a las agremiaciones que congregan a facultades, profesionales, entidades del gobierno y empresarios, las cuales convergen en su interés por las calidades y competencias que deberán tener los técnicos, tecnólogos y profesionales que egresan del sistema.

Teniendo en cuenta que las tendencias del contexto inciden en el sistema educativo, se hace necesario señalar algunos de los factores que tradicionalmente han determinado la formulación y desarrollo de reformas educativas: La modernización de los procesos productivos, los avances tecnológicos, los cambios en la estructura del empleo, la aparición de entornos laborales inciertos, con nuevas exigencias para el desempeño en el trabajo y para el ejercicio profesional, el uso de las TIC, la globalización de la economía, la cultura y la educación —especialmente la superior—, la internacionalización de los procesos sociales que exigen apertura mental, la integración de esfuerzos y recursos, el

valor agregado del conocimiento en la producción de bienes y servicios y la generación de nuevas relaciones entre los miembros de la sociedad.

Estos factores, además, han determinado transformaciones estructurales en la sociedad, tales como las ocurridas en la organización geopolítica: la integración económica de bloques de naciones, la emergencia de nuevas potencias mundiales y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, que constituyen, sin duda, aspectos influyentes en las transformaciones estructurales y funcionales de los sistemas educativos.

En razón de lo anterior, se entiende que las grandes tendencias mundiales propuestas para impulsar el desarrollo de las comunidades, le suponen a los procesos curriculares de la educación superior considerar los siguientes aspectos:

- Actualización permanente del currículo.
- Articulación entre los procesos formativos y las demandas de la sociedad contemporánea.
- Atención, desde la universidad, a los retos de la sociedad contemporánea, como una estrategia que le permita ser pertinente y mantenerse como institución social que contribuye con el desarrollo.
- Valoración y exaltación de la diversidad material y humana.
- Análisis de los múltiples escenarios de desempeño laboral.
- Valoración, exaltación y aceleración del cambio.
- Exaltación de la sostenibilidad ambiental como valor universal.
- Reconocimiento de la dimensión humana en los individuos.
- Definición de los contenidos, desempeños y aptitudes esenciales en la formación de los sujetos, en el marco de una sociedad cada vez más cambiante, exigente, globalizada y competitiva.

Todo ello indica que cada día se hace necesario que las Instituciones de Educación Superior (IES) se articulen más al progreso de las comunidades y a las dinámicas de cambio de la sociedad, como una estrategia para atender a la pertinencia académica y la pertenencia social del currículo en las IES. En este sentido, se requiere que ellas asuman de manera decidida y comprometida las siguientes tareas, para atender a cada una de sus funciones centrales en relación con el desarrollo social de las comunidades:

- Ajustarse a las tendencias internacionales, respetando las particularidades de cada proyecto formativo.
- Proveer una formación básica, genérica y profesional sólida, que le permita al estudiante y egresado participar de manera autónoma, responsable y eficaz en la vida social y cultural.
- Reforzar la fundamentación ética y la búsqueda de una conciliación entre desarrollo y equidad en los ciudadanos.
- Elevar los niveles de exigencia y calidad en todos los procesos de formación universitaria.
- Crear y/o atender a indicadores de calidad de los procesos educativos planteados, a nivel nacional e internacional.

La incorporación en el sistema de todos los elementos antes mencionados, ha determinado y determina en la actualidad cambios relacionados con la forma como se asumen los propósitos educacionales, de modo que mientras en el pasado prevalecía una formación y titulación que habilitaba para el ejercicio de la profesión, hoy en día existe, como premisa básica, la educación vitalicia, que relieves el desarrollo de capacidades, habilidades, valores y destrezas en permanente construcción, para hacer del individuo como persona y el profesional un ser humano formado para resolver eficientemente problemas propios de su entorno laboral y personal.

La educación superior en el mundo se ha visto presionada por las transformaciones sociopolíticas,

económicas, científicas y tecnológicas que el nuevo orden mundial ha impuesto. Esta presión se ha reflejado en las decisiones tomadas por las instituciones en relación con el ofrecimiento de nuevos programas, en respuesta a las necesidades educativas generadas por estas transformaciones, así como al acervo investigativo en las IES, lo cual ha significado, según los aportes de Hargreaves (2003), el direccionamiento de la formación universitaria en tres tendencias: la primera se enfoca hacia la producción de conocimiento nuevo, para lo cual ha sido clave su desarrollo investigativo, teniendo en cuenta que hoy por hoy el país que tiene mayor y mejor conocimiento posee mayor “poder” –hemos pasado a vivir la “sociedad del conocimiento”–. La segunda tendencia, asociada a la primera, está referida a los procesos de innovación que institucionalmente se vienen presentando y que deben continuar, lo cual hace a las instituciones más competitivas en este mundo globalizado. Y la tercera tiene que ver con el aprendizaje que han tenido que realizar las IES en el marco del proceso de globalización, lo cual ha significado la apertura de programas especializados en nuevas áreas del conocimiento, como la biotecnología y las ingenierías, entre otras.

Por otra parte, la integración y definición de acuerdos curriculares básicos entre las instituciones y países, la flexibilización curricular, los cambios paradigmáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la incorporación cada vez mayor de los valores y áreas humanísticas en la formación, la relevancia de la formación integral de la persona, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son, además, entre otras, transformaciones que se han dado en la educación, de manera articulada con las tendencias planteadas en este campo y que constituyen la evidencia de los cambios introducidos en algunos sectores de la educación superior, para articularse con las nuevas tendencias planteadas para la sociedad.

Enfoques y tendencias curriculares en educación superior

La educación como función social ha de responder a las necesidades que la sociedad tiene, en la búsqueda de su transformación. Esto supone realizar cambios en el sistema educativo, tal como lo señala Mora (2004), al precisar que el cambio de contexto en que se ve envuelta la educación superior (sociedad global, sociedad del conocimiento, universalidad, etc.) exige realizar cambios en el sistema educativo de ese nivel, para dar respuestas a los nuevos retos planteados. Esas transformaciones deben direccionarse en dos sentidos: 1. Un cambio de paradigma educativo, desde un modelo basado casi con exclusividad en la transmisión del conocimiento, a otro sustentado en la formación integral de los individuos, y 2. El aumento de la flexibilidad del sistema, tanto en un sentido temporal (facilitando la formación a lo largo de la vida) como operativo (facilitando el paso del sistema educativo al mercado laboral o entre programas dentro del mismo sistema educativo).

Por su parte, los procesos curriculares, en el contexto de las reformas educativas, se constituyen hoy por hoy en la materialización y explicitación de los fundamentos, principios, contenidos y metodologías para la formación de los estudiantes en las instituciones; por eso muestran su pertinencia académica y pertenencia social en la medida en que se articulan con las tendencias mundiales y responden a los intereses de la sociedad.

A pesar de lo anterior, en educación abundan críticas en relación con la implementación de enfoques pedagógicos y curriculares centrados en la enseñanza, que no relieves el papel del estudiante en el proceso en tanto sujeto activo de aprendizaje, sino que crean relaciones de subordinación, que poco favorecen la producción conceptual, el desarrollo de competencias propias de las dimensiones del ser humano y el desarrollo de la autonomía. Frente a estas circunstancias y necesidades educativas, ha venido acreditándose en el ámbito social y educativo un enfoque curricular centrado en competencias para el

pensamiento, los valores y las actitudes que debe potenciar el ser humano en el contexto de la formación integral, para su aplicabilidad en el entorno educacional, personal y laboral. El diseño curricular con un enfoque basado en competencias se ha convertido en una tendencia educativa que pretende estar a tono con las exigencias planteadas para la sociedad a nivel mundial, en relación con la pertinencia académica, la pertenencia social y las calidades del profesional que egresa del sistema educativo, como condiciones básicas para valorar el nivel e impacto de los procesos de formación en las distintas esferas y sectores de la sociedad.

En este orden de ideas, se hace pertinente presentar a continuación, a manera de ilustración, algunas características de un currículo por competencias derivadas del “Encuentro Internacional de Currículo Fundamentado en Competencias”, realizado en la ciudad de Barranquilla en el año 2006. La valoración y análisis que se realice sobre esta tendencia educativa se constituirá en un punto de partida para promover la reflexión sobre cuáles podrían ser algunos de los elementos fundamentales para la construcción de una necesaria y mejor educación:

- Formación para resolver problemas en el entorno.
- Aplicabilidad del conocimiento para el impulso de nuevas iniciativas.
- Construcción de nuevo conocimiento válido para el avance de las organizaciones sociales, económicas, culturales, políticas.
- Inclusión de los valores como pilar transversal en la formación de la persona.
- Desarrollo del pensamiento sistemático y crítico, producto de la visión que se tiene sobre el mundo.
- Desarrollo de la autonomía.
- Reforzamiento de la conciencia histórico-cultural.
- Impulso del pensamiento investigativo, para estimular el interés hacia la generación de

nuevo conocimiento sistemático y riguroso, asociado a los problemas propios del campo profesional y el contexto de acción laboral y social del sujeto en formación.

- Eficacia en la competencia comunicativa, capaz de generar disensos y consensos productos de la interacción de los seres humanos participantes y comprometidos con el medio social.
- Razonamiento estratégico para la toma de decisiones.

Sin duda, el currículo diseñado con estas características posibilita la articulación con las grandes tendencias planteadas entre bloques de países con intereses comunes, a nivel de la formación en educación superior; un ejemplo claro de ello es el caso de la Unión Europea con el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, el cual se constituye en el soporte de las transformaciones de lo que se ha llamado *espacio europeo de educación superior*. En el caso Latinoamericano y el Caribe, el *Proyecto 6X4 UEALC* (Unión Europea y América Latina y el Caribe), igualmente, se convierte en un referente importante para la búsqueda de la convergencia y cooperación de los países de esta región en materia de educación superior.

Dada la pertinencia e importancia de estos proyectos para las tendencias y reformas en la educación superior, y considerando la ilustración que se puede brindar para la articulación de los mismos con los procesos curriculares de las IES colombianas, consideramos prudente dedicar algunas líneas a la explicitación de aspectos esenciales de cada uno de ellos, con base en los planteamientos presentados en el informe final del proyecto: *Tuning Educational Structures in Europe* (González, Julia; Wagenaar, Robert, 2003), y el proyecto 6X4 UEALC, presentado en el año 2000.

Reformas curriculares para la educación superior en Europa.

América Latina y el Caribe

El proyecto *Tuning*, formulado para “*afinar*” en las universidades de Europa las estructuras, contenidos de estudio, competencias genéricas, competencias específicas, sistema de acumulación y transferencia de créditos y resultados del aprendizaje, a partir de un debate que tiene como meta identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia en la educación superior, se constituye hoy en un referente para las IES en el mundo, de tal manera que las instituciones que pretendan avanzar en materia de internacionalización, pertinencia, flexibilidad y calidad en sus procesos curriculares podrían articularse a este proyecto, para generar comunidad académica alrededor del tema y trascender en los procesos de formación que desarrolla.

De manera general y con el propósito de precisar los alcances del proyecto *Tuning*, se plantean a continuación sus objetivos:

- Impulsar a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química), mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación.
- Crear redes europeas capaces de presentar ejemplos de prácticas, innovación y la calidad.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas.

- Crear una estructura curricular modelo, expresada por puntos de referencia para cada área.
- Crear puentes entre esta red de universidades y otras entidades apropiadas y calificadas, para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

En lo particular, el proyecto *Tuning* aporta muchas ventajas para la formación, en tanto: contempla la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia; fomenta transparencia en los perfiles y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados del aprendizaje; permite el desarrollo de un nuevo paradigma de educación centrado en el estudiante, al tiempo que propicia la gestión de nuevo conocimiento; favorece el aprendizaje permanente en la sociedad y la flexibilidad en la organización del aprendizaje; busca mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía, así como impulso a la dimensión europea de la educación superior y el suministro de lenguajes más adecuados para el intercambio y el diálogo con los interesados. Es de resaltar que este proyecto facilita el desarrollo de competencias comparables, la flexibilidad, la autonomía en la construcción del currículo y las bases para formular indicadores de alto nivel, que pueden ser comprendidos y elaborados conjuntamente.

Otro rasgo significativo de *Tuning* es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y, particularmente, en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

Entre los desempeños más importantes para desarrollar las competencias desde la clasificación realizada por *Tuning* se tiene: competencia general (lo común), competencia genérica (lo diverso) y competencia específica (lo dinámico).

En la competencia general se encuentran: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de comunicarse de forma oral y escrita con claridad y

precisión, las destrezas para manejar la información, la capacidad de trabajar autónomamente y en grupo y la formación de una cultura general básica.

En la competencia genérica se desarrollan las capacidades de aprender, de diseñar proyectos y de adaptarse a situaciones nuevas; las destrezas administrativas, la habilidad para resolver problemas, colocar la información nueva y la interpretación en su contexto; demostrar que se comprenden la estructura general de la disciplina y la conexión con sus subdisciplinas; que se entienden y se es capaz de implementar los métodos de análisis crítico y desarrollo de teorías; implementar con precisión los métodos y técnicas propios de su disciplina; demostrar que se comprende la investigación relacionada con su disciplina y que se entienden las pruebas experimentales y de observación de las teorías científicas.

La competencia específica evidencia la capacidad para aplicar el conocimiento, la preocupación por la calidad, las destrezas de investigación y un buen dominio de un campo de especialización en su disciplina a nivel avanzado. Esto significa, en la práctica, estar familiarizado con las últimas teorías, interpretaciones, métodos y técnicas; ser capaz de seguir e interpretar críticamente los últimos adelantos en la teoría y en la práctica; tener suficiente competencia en las técnicas de investigación independiente y ser capaz de interpretar los resultados a nivel avanzado, de hacer una contribución original –si bien limitada– dentro de los cánones de su disciplina; mostrar originalidad y creatividad con respecto al manejo de su disciplina; haber desarrollado competencia a un nivel profesional; mostrar capacidad para tomar decisiones y voluntad para tener éxito. Estos desempeños son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones.

Por su parte, el *Proyecto 6X4 UEALC* se asume, por sus alcances, como la construcción del Espacio Común de Educación Superior de Europa, América Latina y el Caribe y, al mismo tiempo, se constituye en una oportunidad de los países que lo integran

para avanzar en los procesos de convergencia, comparabilidad y compatibilidad de la educación superior en el ámbito internacional. Este proyecto pretende facilitar el intercambio y cooperación entre instituciones de educación superior, a través de seis *profesiones o carreras* (Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química, Historia y Matemáticas), las cuales trabajan en el análisis de *cuatro ejes* (competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación y formación para la investigación y la innovación), que permiten una amplia y profunda discusión en las prácticas de la enseñanza superior, la cooperación interuniversitaria y la movilidad de docentes y estudiantes, lo cual sin lugar a dudas contribuye a la armonización de sistemas educativos más pertinentes y coherentes con el desarrollo de la sociedad.

Los resultados esperados con este proyecto, según los planteamientos de Ceneval y Columbus (2005), son los siguientes:

- Un acercamiento común a la evaluación de las competencias académicas y de aprendizaje a lo largo de la vida, y un marco de trabajo que facilite la pertinencia y el reconocimiento de los perfiles de egreso.
- Un marco conceptual y operativo para la acumulación y transferencia de créditos académicos, que facilite la movilidad de estudiantes en el interior de América Latina y el Caribe y entre éstos y la Unión Europea.
- Un conjunto de criterios para la incorporación de competencias y créditos académicos en los procesos de evaluación y acreditación para programas e instituciones.
- Un esquema de trabajo para estrechar la colaboración entre la sociedad y la educación superior, para el desarrollo y reconocimiento de las competencias de investigación e innovación.

Los resultados esperados con estos proyectos suponen para las instituciones de cada país la

flexión-acción sobre el desarrollo de nuevos enfoques, dinámicas, cambios y/o adecuaciones en los procesos curriculares de cada una de las carreras, con el fin de sintonizar sus proyectos curriculares educativos con las nuevas tendencias educativas y las exigencias de la sociedad contemporánea, en el marco de la autonomía institucional y de las características sociales y académicas del contexto educativo en particular.

El desarrollo curricular en el marco de los enfoques y tendencias educativas

Frente a las actuales situaciones políticas, culturales, científicas, sociales y tecnológicas, los procesos formativos se han soportado en estructuras curriculares y prácticas pedagógicas innovadoras; sin embargo, algunas instituciones están aún distantes de los requerimientos de la sociedad, en tanto sus enfoques educativos poco responden a las exigencias del contexto.

En el desarrollo curricular predominan por lo menos dos grandes enfoques: por un lado, el denominado clásico, tradicional, tecnológico e instruccional, en donde prevalece la fragmentación y separación de procesos como la docencia, la investigación, la proyección social y la internacionalización en la formación de los profesionales; por otro lado, se encuentra el enfoque alternativo, que considera la formación como el “conjunto de reglas y principios que generan diferentes clases de prácticas que producen diferentes desarrollos en los sujetos de sus competencias y desempeños” (Díaz, 2002; en: López, 2005). Los enfoques crítico, integral, integrado y por competencias se encuentran en la misma línea de este enfoque de pensamiento. No obstante esta clasificación, debemos reconocer que en materia educativa, por la naturaleza misma del saber, no existen últimas palabras al momento de significar el enfoque predominante para un determinado contexto educativo.

La autonomía de las IES se constituye en el principal elemento diferenciador y potenciador de los procesos curriculares en la educación superior, pues-

to que es a partir de su ejercicio que instituciones avanzan a mayor ritmo en sus procesos de calidad institucional. Por ello, no es posible seguir favoreciendo la existencia de prácticas fragmentadas, descontextualizadas, segmentadas, transmisionistas, sino, por el contrario, el fortalecimiento de procesos abiertos, investigativos, flexibles, integrados, pertinentes y coherentes, que favorezcan la participación y el crecimiento autónomo con calidad.

En algunos sectores de la educación en Colombia ha predominado el pensamiento de que a partir de la formulación de decretos, resoluciones y demás actos administrativos se logran los cambios y ajustes pertinentes para el sistema educativo en materia de cobertura, calidad, eficiencia, eficacia; ello responde, quizás, a la cultura y crisis moral desarrollada durante mucho tiempo en relación con el comportamiento de las personas en la sociedad, para alcanzar el bien común y la práctica del buen vivir. En este sentido, durante un tiempo tomó fuerza la creencia respecto a que con la formulación de normas era posible lograr transformaciones en la sociedad. Hoy los planteamientos de Sabater en *Ética para Amador* y las experiencias de Antanas Mockus sobre ley y moral, demuestran que es necesario lograr una combinación de los elementos de ley y moral para avanzar hacia una sociedad más consciente y con prácticas más coherentes con el desarrollo de la autonomía.

En relación con lo anterior, vale la pena, a manera de reflexión, formularse las siguientes preguntas: ¿Cómo asumir cambios en la educación superior en el país a partir de una concepción ética y autónoma de la sociedad? ¿Qué enfoque curricular favorece el cambio educativo hacia un modelo de calidad? ¿Cómo responder desde el *curriculum* a las tendencias en educación superior? ¿Cómo abordar el desarrollo curricular institucional, desde la práctica pedagógica?

Desde luego que reflexionar sobre estas preguntas implica asumir con criterio decidido la evaluación crítica de las políticas educativas y de los pro-

cesos de formación en cada institución, con el fin de determinar los avances y dificultades que posibiliten la toma de decisiones pertinentes en relación con el Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes y estudiantes. Estas decisiones deben estar orientadas hacia la definición de un determinado enfoque curricular para la transformación de las instituciones, sustentado en la autonomía institucional y articulado (que no necesariamente implica la estandarización de la educación superior, sino, por el contrario, la definición de acuerdos generales que faciliten y promuevan el desarrollo curricular autónomo de las instituciones en el mundo) a las tendencias planteadas para la educación superior. En este sentido, para Amaya (2005), "Cualquier reforma curricular lleva consigo un proceso de autoevaluación que recoge los aciertos del pasado y propone acciones de mejoramiento frente a las debilidades o carencias detectadas".

En definitiva, el cambio en algunas instituciones de educación superior en el país no podrá derivar, solamente, de las múltiples y casi esquizofrénicas formulaciones de normas y decretos para la educación, sino también de la acción comprometida de las comunidades académicas y educativas por mejorar sus niveles de calidad de la educación que ofrecen, en relación con los propósitos y alcances definidos a través del proyecto de la institución, los criterios de excelencia y el cumplimiento de altos indicadores de calidad formulados a nivel nacional e internacional, para la acreditación de los programas y el reconocimiento de una formación de calidad. En este sentido, se plantea la autoevaluación y la evaluación como acción reflexiva, consciente, permanente y sistemática de la comunidad sobre los distintos aspectos que hacen parte de la vida institucional, del programa y de sus prácticas; esto contradice el planteamiento de la autoevaluación y la evaluación como requisitos y acciones obligadas para cumplir con una formalidad institucional, del Consejo Nacional de Acreditación y del Ministerio de Educación Nacional, en correspondencia con

las normas que rigen el registro calificado, la acreditación de alta calidad y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES).

Un modelo institucional centrado en este tipo de autoevaluación y evaluación, y el desarrollo de la autonomía como principio para la orientación de las acciones educativas, se corresponde con el enfoque crítico o alternativo de la educación, en tanto que permite aproximarnos al desarrollo de propuestas curriculares coherentes con las necesidades del país y de las instituciones. En este orden de ideas, favorecer “una nueva gestión curricular, que involucre procesos de construcción permanente y colectiva, participación, flexibilidad, practicidad, interdisciplinariedad, evaluación formativa y de procesos... investigación, emancipación, diálogo, relación biunívoca entre teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, y asumir al docente como un investigador... (Henríquez, 2001)”.

Enfoque curricular y práctica pedagógica

En la institución, asumir el currículo como un proceso de investigación crea la posibilidad de comprender de manera clara que pensar, hacer y evaluar currículo no es un asunto acabado, de eventos, de coyunturas, de acciones individuales, de actos impositivos o modelos importados; por el contrario, es un proceso sistemático y riguroso, que exige la problematización, seguimiento, evaluación y reconstrucción permanente de cada una de las acciones que se llevan a cabo en la institución, para avanzar de manera autónoma hacia procesos de calidad y excelencia. Por ello, para deconstruir, construir o reconstruir el desarrollo curricular en una institución se debe atender de manera seria y responsable cada una de las acciones que hacen parte de ella. Sobre esto, Magendzo (2005) señala que “Elaborar currículo es una tarea bastante más compleja hoy de lo que fue en el pasado”; por tal razón, en este sentido, se recomienda desarrollar currículos consensuados, que muestren un equili-

brio entre la dimensión ético-valorativa y los comportamientos de la sociedad moderna.

En la misma línea de pensamiento se entiende que avanzar en la propuesta de construir un currículo desde este enfoque implica tener claro el desarrollo curricular de la institución y la manera como, desde la práctica pedagógica, se puede llevar a cabo. En este orden de ideas, se plantean dos momentos: el primero, sobre el proceso de indagación general e institucional que se hace de los procesos curriculares, a partir de las siguientes preguntas: “¿Qué características y/o condiciones presenta el contexto institucional donde se desarrolla el proceso curricular? ¿Cómo se encuentra la situación curricular, a partir del análisis diagnóstico? ¿Cuáles son las necesidades de tipo curricular existentes?... ¿Qué acciones a corto, mediano y largo plazo se requiere planear para contribuir al proceso de transformación curricular en la institución? (Henríquez, 2001). El segundo, sobre los tópicos o preguntas específicas que se plantean de las asignaturas y los microdiseños curriculares, los cuales encuentran sentido a partir de los siguientes aspectos y preguntas, sustentadas en los aportes de Flórez (1999): propósitos de formación (¿hacia dónde y por qué?, ¿qué aspecto?, ¿qué se busca?), contenidos curriculares (¿qué contenidos?), metodología (¿qué acciones desarrollar y como llevarlas a cabo?), recursos (¿con qué materiales, mediaciones y ayudas didácticas?), actores (¿cómo potenciar el desarrollo individual y colectivo y quiénes participan en el proceso curricular?) y evaluación (¿se cumplió?).

El docente, en esta perspectiva curricular, se asume como investigador de su propia práctica y de la de los demás, lo cual significa reflexionar conjuntamente sobre los fines y medios del curso y de la actividad institucional. Con esto se afirma que “No hay desarrollo curricular, sino desarrollo del profesor” (Stenhouse, citado por Elliott, 1995); y además se deja en claro que existe la necesidad de elaborar currículos apropiados para que los docentes se desarrollen con ellos, “porque la calidad de la educación de los niños depende de la

calidad de las personas que les enseñan” (Elliott, 1995). En estos términos, el desarrollo curricular significa “la continua reestructuración de las formas de representar los profesores el saber en las aulas en colaboración con sus alumnos cuando reflexionan sobre su enseñanza. Aquí el aula constituye más un laboratorio de experimentación pedagógica que un lugar para la implementación de normas externas” (Elliott, 1995). Todo lo anterior conduce a inferir que abordar el desarrollo de las preguntas antes formuladas y tener presente esta perspectiva del docente permite avanzar en la construcción de procesos curriculares institucionales y de cada asignatura o curso desde una perspectiva problematizadora, investigativa y autónoma. Sin embargo, se hace necesario definir el enfoque propuesto para el desarrollo curricular en la institución, puesto que ello determinará la manera como se abordarán los contenidos curriculares en cada uno de los momentos presentados anteriormente.

Implicaciones de un enfoque curricular integral basado en competencias para los procesos de formación en la educación superior

Referirse a un enfoque de desarrollo curricular integral basado en competencias para la educación superior supone analizar tanto los fines planteados para cada uno de los ciclos del sistema educativo colombiano bajo este tipo de formación, como el sentido que tiene la educación superior para cada uno de los contextos de formación y su articulación con las tendencias mundiales planteadas para la sociedad y la educación en general.

En Colombia, el desarrollo de la educación superior ha estado sujeto a las directrices formuladas por el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y la Ley 30 para la educación superior, que son los espacios desde donde se han emitido distintos actos administrativos y legales para la formula-

ción de políticas, lineamientos, estándares, indicadores y procedimientos para mejorar la calidad en la educación superior. Sin embargo, y a pesar de los resultados demostrados por diversas universidades colombianas en materia de registro calificado, acreditación de programas en el ámbito nacional e internacional, la acreditación institucional y los resultados de las pruebas ECAES, no ha sido posible avanzar en materia de calidad en las instituciones al ritmo que el país y el mundo exigen por sus dinámicas. Frente a esta situación valdría la pena preguntarse: ¿Qué situaciones o aspectos han afectado la calidad de la educación en el país? ¿Cuáles han afectado la calidad de la educación en la institución educativa donde laboro? ¿Qué acciones se podrían desarrollar para favorecer el logro de la calidad de la educación en la institución donde laboro?

No obstante esta situación, es de reconocer que encontramos algunas instituciones y académicos que han planteado iniciativas de modernización curricular, con el fin de articular los procesos curriculares de sus organizaciones o experiencias académicas con las tendencias planteadas a nivel internacional en esa materia, a fin de responder de mejor manera a los retos y tendencias para la formación en el siglo XXI. Dentro de los proyectos de modernización del currículo se encuentran experiencias de desarrollo curricular basadas en competencias, las cuales han exigido el estudio y definición sobre la manera de abordarlas en términos conceptuales. El concepto de competencia generalmente ha estado asociado a las siguientes interpretaciones:

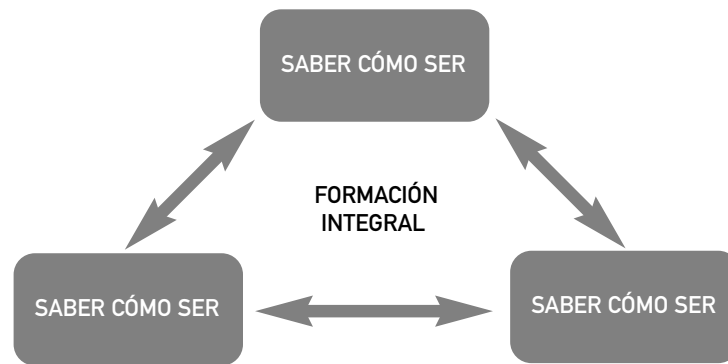
- Pista de carreras, que destaca como mayor preocupación establecer escenarios de comparación y medición permanente entre los participantes, en su afán de destacar a los primeros, en detrimento del resto del grupo.
- Capacidad cognitiva que desarrolla un sujeto ante situaciones problema en el campo laboral o educativo.

- Alto desempeño laboral o académico que alcanza una persona en un contexto determinado.

Estas interpretaciones distan del enfoque que en este capítulo se quiere dar a las competencias, puesto que él se plantea desde una visión integral del ser humano, indistintamente del ciclo o nivel de formación académica en el cual se encuentre el sujeto en cuestión. El ser humano por naturaleza posee tres dimensiones —pensar, sentir y actuar—, que lo hacen un ser excepcional entre los demás de su especie. Este planteamiento cobra validez a través de los pilares de la educación formulados por la Unesco (1998), entre los cuales se destacan el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, como base esencial para la formación de los individuos en la sociedad.

Esto significa que la competencia de los individuos se deriva del dominio de un conjunto de atributos, como conocimiento, valores, habilidades y actitudes, que se utilizan en combinaciones distintas para desempeñar diferentes tareas. Por lo tanto, la definición de una persona competente se toma como aquella que posee los atributos (conocimiento, habilidades, actitudes y valores) necesarios para el desempeño de un trabajo según la forma apropiada. La competencia, entonces, es una “combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo (Proyecto *Tuning*, 2003)”.

El siguiente gráfico ilustra la concepción de competencias desde una visión integral de los procesos de formación:



La combinación de los elementos señalados en el gráfico posibilita una mejor comprensión del enfoque integral de las competencias; además, supera varias de las objeciones planteadas por las comunidades académicas en relación con ellas. Este enfoque de las competencias desde una visión integral permite incorporar acciones éticas y de valores, elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas, la importancia del contexto/cultura y el desarrollo de prácticas

competentes. En la misma línea, Tobón (2005) precisa que las competencias deben ser abordadas desde un diálogo entre tres ejes centrales: (1) Las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, (2) los requerimientos de la sociedad y (3) la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto ético de vida.

Lo anterior indica que la naturaleza del concepto de competencia es correlativa y vincula diferentes

aspectos, atributos y tareas dentro de una estructura conceptual y formativa, de modo que va más allá de las conceptualizaciones más tradicionales, que se concentran únicamente en las tareas que se necesita desempeñar, o bien en los atributos genéricos o las capacidades que, se dice, la sostienen, sin tomar en cuenta la forma en que estas necesidades se aplican a diferentes contextos y de manera integral.

En razón de lo anterior, resulta pertinente plantear, como señala Pinto (1999), que “un modelo curricular por competencias no es hacer planteamientos desde los parámetros de una propuesta técnica, sino que es la ubicación que se hace del enfoque de formación ante un escenario que va más allá de la modernización de la escuela y que nos obliga a entrar en la discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar”. Esta concepción debe llevarnos a superar el carácter operativo o procedimental de ese “saber hacer”, y apropiarnos de una integral, puesto que, como ya se dijo, el saber humano requiere abordar todas las dimensiones desde un modelo curricular y formativo basado en competencias.

La implementación del modelo de competencias en las tres dimensiones referenciadas se podría hacer explícito a través del desarrollo de la siguiente caracterización, propuesta por Maldonado (2003):

- **“La competencia técnica:** hace referencia a aspectos del conocimiento, destrezas y aptitudes; trasciende los límites de la profesión, la profundiza y la amplía e incluye la relación con la empresa.
- **La competencia metodológica:** abarca procedimientos de trabajo variable, solución adaptada a la situación, resolución de problemas, pensamiento sistémico, trabajo en equipo, planificación estratégica, realización y control autónomo y capacidad de adaptación.
- **La competencia social:** se desarrolla desde dos tópicos: a) formas de comportamiento individual, que integra la disposición para el trabajo,

capacidad de adaptación e intervención y la relación interpersonal, y b) disposición a la cooperación, que integra honradez, rectitud, altruismo y espíritu de equipo.

- **La competencia participativa:** asociada a las formas de organización, entre ellas: coordinación, organización, relación, convicción, decisión, responsabilidad y dirección.
- **La competencia de fundamentación básica:** abarca tres tópicos: **habilidades básicas:** lectura, escritura, pensamiento lógico, expresión y capacidad de escuchar; **aptitudes analíticas:** pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar todo tipo de información, saber aprender y saber razonar, y **cualidades personales:** responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad”.

En estos términos, se comprende que el desarrollo curricular basado en competencias se plantea como una alternativa para posibilitar el avance de la sociedad, en tanto que desde su visión de integralidad se facilita el logro de mejores desempeños, de acuerdo con las características del contexto.

Así mismo, el desarrollo de una estructura general para el diseño curricular basado en competencias se fundamenta en la explicitación que se hace de los componentes de la estructura curricular y su articulación con los lineamientos, resultados y competencias que se derivan de la estructura tridimensional del ser humano.

Lo anterior se aprecia a través de los siguientes componentes de la estructura curricular: propósitos de formación (¿hacia dónde y por qué?, ¿qué aspecto de la competencia?, ¿qué desempeños se buscan?), contenidos curriculares (¿qué competencias desarrollar según los contenidos programados?), metodología (¿qué acciones permitirán al estudiante desarrollar la competencia?), recursos (¿con qué materiales y ayudas didácticas potenciar habilidades, destrezas y capacidades en los estudiantes?), actores (¿cómo

potenciar competencias individuales y colectivas en los estudiantes y el docente?), evaluación (¿cómo puede mostrar el estudiante que aplica ese aspecto de la competencia?). Este diseño contribuye al fomento de una formación integral basada en competencias.

Estos elementos de la estructura posibilitan el desarrollo de los siguientes lineamientos para la formación: visión y formación general, comunicación, investigación, contexto, conectividad y toma de decisiones. También favorecen el logro de los siguientes resultados: desarrollo del pensamiento general sobre la realidad, autonomía, interacción entre los actores y capacidad para manejar disensos y consensos, generación de conocimiento riguroso y sistemático, ubicación del conocimiento en el contexto, manejo de lenguajes simbólicos e informáticos, formulación y resolución de problemas, entre otros.

Los resultados alcanzados a partir de estos lineamientos posibilitarán el desarrollo de las siguientes competencias: pensamiento crítico, pensamiento autónomo, contextualización de la realidad, interactividad, eficacia comunicativa, pensamiento investigativo, estratégico y toma de decisiones.

En este sentido, para el currículo en la educación superior se plantean los siguientes desafíos, que deberán alcanzarse a partir de procesos pertinentes y coherentes de selección, organización y distribución, realizables desde un enfoque curricular basado en competencias:

- Formación general.
- Formación básica o fundamental sólida.
- Formación profesional de alta calidad apoyada en procesos disciplinares e interdisciplinares.
- Formación investigativa.
- Formación en una segunda lengua.
- Formación para la creación de empresas y para el mundo del trabajo, incluyendo las necesarias competencias de empleabilidad.
- Formación para incidir positivamente en el entorno.

- Fácil movilidad entre niveles y áreas del conocimiento.
- Comparabilidad internacional.

Consecuencialmente, para la implementación de un proyecto curricular basado en competencias se recomiendan, entre otras, las siguientes acciones, que deben desarrollar los docentes y que implican, a su vez, el compromiso de los estudiantes para hacer de estas iniciativas experiencias exitosas:

- Evidenciar un nuevo desempeño docente, caracterizado por el trabajo interdisciplinario, la continua formación, el dominio informático, la aplicación de didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, actividades tutoriales, entre otros) y el ejercicio investigativo como pilar de su quehacer educativo o como práctica pedagógica.
- Hacer parte de una institución en búsqueda permanente de la excelencia y de la calidad educativa articulada a los referentes nacional e internacional.
- Contar con sistemas de información versátil y ágil.
- Hacer parte de un modelo donde haya apertura en la gestión.
- Desarrollar gestión eficiente y ágil.
- Mostrar alta disposición para el desarrollo de la creatividad y el diseño de estrategias para favorecer el aprendizaje.
- Tener una gran dimensión y compatibilidad con lo internacional.
- Estar comprometido con el proyecto de universidad para el siglo XXI.
- Ser capaz de liderar proyectos para la docencia, la investigación y la extensión.
- Manifestar con apertura para el cambio y la innovación.
- Tener alta formación humana en valores.

La formación sobre la base de estas características creará mejores condiciones al docente para alcanzar el dominio de un conjunto de atributos indispensables a su naturaleza personal y profesional, entre los cuales se mencionan: conocimientos, capacidades, valores, habilidades y actitudes, que se utilizan de manera diferente para desempeñar distintas tareas en el contexto de acción y la práctica pedagógica.

A manera de conclusión

El desarrollo curricular en la educación superior en Colombia, a pesar de los avances que ha tenido, es insuficiente en relación con los retos y tendencias planteados. Esto obedece, básicamente, al predominio de enfoques de administración legalistas, carencias de seguimiento y concertación con las instituciones, y al poco desarrollo logrado en la articulación con las grandes tendencias a nivel mundial.

Colombia requiere avanzar hacia un proyecto serio y comprometido de modernización curricular, autónoma y articulada con las tendencias mundiales en materia de educación superior.

En los actuales momentos, los cambios y exigencias apreciados en el contexto exigen a su vez una

revisión de los enfoques, desarrollo curricular y prácticas pedagógicas de las instituciones de educación superior, para estar en sintonía con los requerimientos del entorno, las empresas, la formación profesional y el desarrollo humano de las comunidades.

El currículo como un proceso de investigación permite examinar e indagar de manera permanente y sistemática cada una de las acciones que se realizan durante el proceso de modernización curricular.

Las reformas curriculares planteadas a nivel mundial favorecerán los procesos de internacionalización del currículo y la consolidación de redes académicas para el mejoramiento de la calidad.

El papel del docente en estos procesos de modernización curricular se constituye en uno de los pilares centrales para su construcción y desarrollo.

El enfoque curricular integral basado en competencias tiene implicaciones en el proyecto educativo de la institución, en tanto que depende del tipo de ser humano que se quiere formar y del tipo de sociedad en la cual se quiere impactar. Así mismo, en el enfoque pedagógico, evaluativo, en la calidad de la institución y, lo más importante, en el papel del docente y del estudiante en la práctica pedagógica.

Bibliografía

- Amaya de Ochoa, Graciela. (2005) "Las competencias, el estudio independiente y la virtualidad, como factores que están cambiando los diseños curriculares en la universidad". En: *Revista Internacional Magisterio*, No. 16 (agosto), pp. 38-42.
- Bogoya, Daniel. (2003) *Trazas y miradas: Evaluación y competencias*. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Universidad Nacional de Colombia, Unilibros, 209 p.
- Delors, Jacques. (1998) *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid, 318 p.
- Díaz, Mario. (2002) *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. 2ª. ed. Bogotá, D.C. Colombia. Icfes, 216 p.
- De Zubiría, Julián. (1997) *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. 7ª. ed. Colombia, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Meriño, 4 v., 160 p.
- Flórez, Rafael. (1999) *Evaluación, pedagogía y cognición*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia. Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A., 226 p.
- Ginés Mora, José. (2004) "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35, p. 13.

- Gonzalez, Julia; Wagenaar, Robert. (2003) *Informe final del proyecto: Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen, España, 34 p.
- Henríquez Algarín, Hermes. "El currículum: Un proceso de reconstrucción y construcción teórica a partir de la investigación". En: *Revista Praxis*, No. 1 (Jul. 2001), pp. 22-25.
- Hargreaves, Andy. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. 1ª. ed. Barcelona, España, Editorial Octaedro, 235 p.
- Kemmis, Stephen. (1986) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata, 175 p.
- López Jiménez, Nelson. (2005) "Acerca de la problemática de los enfoques curriculares". En: *Revista Internacional Magisterio*, No. 16, pp. 24-27.
- López, Nelson. (1995) *La reestructuración curricular de la educación superior: Hacia la integración del saber*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, 112 p.
- Linás, Rodolfo. (1995) "Ciencia, educación y desarrollo: Colombia en el siglo XXI". En: *Informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia al filo de la oportunidad*. Colombia, Colección mesa redonda Magisterio, pp. 24-49.
- Magendzo, Abraham. *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia, Cargraphics S.A., 309 p.
- Magendzo, Abraham. "La investigación como práctica pedagógica". En: *Simposio Internacional de Investigadores en Educación* (1999 nov. 8-10: Santa Marta, Colombia), Convenio Andrés Bello, 2000, 244 p.
- Magenzon K., Abraham. "Curriculum y transversalidad: Una reflexión desde la práctica". En: *Revista Internacional Magisterio*, No. 16 (agosto 16, 2005), pp. 28-33.
- Maldonado, Miguel. (2003) *Las competencias una opción de vida: metodología para el diseño curricular*. Santafé de Bogotá, D.C., Editorial Ecoediciones, 173 p.
- Pérez, Ángel. (1995) "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En: F. Alfieri. *Volver a pensar la educación* (Vol. II), Madrid, Morata, pp. 339-353.
- UEALC. (2000) *Proyecto 6X4*. París, noviembre.
- Stenhouse, Lawrence. (1998) *Investigación y desarrollo del currículum*. 4ª. ed. Madrid, Ediciones Morata, S.L., 1998, 319 p.
- Tobón, Sergio. (2005) *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Santafé de Bogotá, D.C., Editorial Ecoediciones, 2005, 249 p.
- Torres, Jurjo (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. 3ª. ed. Madrid, Ediciones Morata S.L., 189 p.