

**REFLEXIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE**

EDUARDO SANMIGUEL MARIN

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA-CEDEDUIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004**

**REFLEXIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE**

EDUARDO SANMIGUEL MARIN

**Trabajo de Grado para optar al título de
ESPECIALISTA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Directora
RUBY ARBELAEZ DE MONCALEANO
Magíster en Evaluación**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA-CEDEDUIS
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
BUCARAMANGA
2004**

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL APRENDIZAJE	2
2. FORMACIÓN INTEGRAL	7
2.1 CONCEPTOS BÁSICOS	7
2.2 FORMACIÓN INTEGRAL	7
2.3 FORMACIÓN TECNOLÓGICA	9
2.3.1 De cara a la globalización	11
2.3.2 Aprender a Aprender	12
2.4 FORMACIÓN PROFESIONAL	14
2.5 FORMACIÓN DE LA DIMENSIÓN DEL DESARROLLO HUMANO	17
2.5.1 El Desarrollo Humano	17
2.5.2 Desarrollo Humano en la dimensión del ser integral	18
2.5.3 En la dimensión del ser evolutivo	18
2.5.4 En la dimensión del ser sociable	20
2.5.5 En la dimensión del ser histórico	20
2.5.6 En la dimensión del ser trascendente	21
2.5.7 Currículo Oculto	22
2.6 EL APRENDIZAJE DESDE LA TAXONOMÍA DE OBJETIVOS “BENAJMIN BLOM”	23
3. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN	26
3.1 CONSIDERACIONES GENERALES	26
3.1.1 Concepto Actual	27
3.2 FORMACION EN COMPETENCIAS	30

3.2.1 Competencias Generales	30
3.2.2 Competencias Académicas	32
3.3 LA REALIDAD Y EL DEBER SER SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO	33
3.4 CREATIVIDAD EN LA EMPRESA	41
3.4.1 El concepto de creatividad	41
3.4.2 La personalidad creativa	42
3.4.3 Creatividad y atención	43
3.5 CONCLUSION	45
4. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DEL APRENDIZAJE	46
4.1 CONCEPTOS BASICOS	46
4.1.1 Aprender	46
4.1.2 Enseñar	46
4.1.3 Estrategias	47
4.2 ALGUNAS ESTRATEGIAS BASICAS	48
4.2.1 Estrategias centradas en problemas o vivencias	48
4.2.2 Estrategias que hacen énfasis en el diálogo reflexivo	49
4.2.3 El diálogo reflexivo	49
4.2.4 La comunidad de indagación	50
4.2.5 La indagación crítica creativa	50
4.2.6 El seminario investigativo	51
4.2.7 Aprendizaje basado en analogías	52
4.2.8 Variación de la clase magistral	52
BIBLIOGRAFIA	53

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1 Ambitos de la Función Integral	23
Figura 2 Educación y Trabajo	37

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1 Conceptos de Competencia	28
Cuadro 2 Habilidades y Competencias para un Alto Desempeño en el Trabajo en los Estados Unidos	39

RESUMEN

TÍTULO: REFLEXIONES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE *

AUTOR: SANMIGUEL MARIN, Eduardo **

PALABRAS CLAVES: Formación, Formación Integral, Competencias, Enseñanza y Aprendizaje, Estrategias de Aprendizaje.

DESCRIPCIÓN:

Una reflexión permanente frente a las transformaciones educativas que hoy exige la dinámica universitaria permite ubicarse al frente de la responsabilidad de repensar el trabajo docente y obliga a analizar y construir una enseñanza para la educación superior más contextualizada y que se traduzca en el desarrollo de habilidades didácticas y pedagógicas acordes a las necesidades actuales.

En esta búsqueda se accede en el primer capítulo a una visión del aprendizaje desde el conductismo hasta las pedagogías activas, en un intento por desarraigar de nuestra práctica docente las viejas costumbres. En el segundo capítulo se expone la necesidad de una formación integral que abarque: Una formación en lo ético-moral profunda que deje de lado el paternalismo dependiente económico social. Una formación no solo en procesos cognitivos de índole verbal-gráfica numérica, sino también cinético-corporales y afectivo-motivacionales. Una formación cognoscitiva actualizada de las diferentes áreas del conocimiento, en relación con sus tópicos o contenidos cruciales vistos desde la controversia, la motivación, la comprensión, la aplicación y con pertinencia al momento y la tradición histórica. En el tercer capítulo se aborda el tema de las competencias como complemento a la formación de seres humanos dentro de los procesos de la acción educativa como el resultado de un proceso de integración de habilidades y conocimientos; y en el capítulo cuarto se desarrollan algunas estrategias favorecedoras del aprendizaje, haciendo un comparativo entre los procedimientos didácticos convencionales y las nuevas opciones pedagógicas.

Lo anterior servirá de base para responder interrogantes como: ¿Cuáles son los principales tópicos alrededor de los cuales debe ocurrir la acción educativa para lograr una formación de calidad? ¿Que medios se deben emplear para lograr un mejor aprendizaje? ¿Cuál debe ser el papel del docente y del estudiante para que ocurran procesos más significativos? Se trata entonces de lograr una educación de calidad.

* Trabajo de Grado.

** Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS -, Especialización en Docencia Universitaria, CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia.

ABSTRACT

TITLE: MEDITATION AROUND THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING *

AUTHOR SANMIGUEL MARIN, Eduardo **

KEYWORDS Formation, Integral Formation, Competences, Teaching and Learning, Learning Strategies.

DESCRIPTION

A permanent reflection in front of the educational transformations demanded by the university dynamics allows to be located in front of the responsibility of re-thinking the educational job and it forces to analyze and to build a teaching for higher education which is deeply involved in a contextual frame and that it is translated in the development of didactic and pedagogic abilities according to the needs of the current society.

In this search the first chapter leads to a vision of the learning from the behaviorism to the active pedagogies, in an intent to eradicate old customs from our educational practice. In the second chapter the necessity of an integral formation is exposed. This integral formation consist of: a deep ethical-moral formation that gets rid of the social economic dependent paternalism. a formation not only on knowledge processes of numeric verbal-graphic nature, but also kinetic-corporal and the ones related with affection and motivation-. an up-to-date cognitive formation of the different areas of the knowledge, in connection with their topics or crucial contents seen from the controversy, the motivation, the understanding, the application and with relevancy to the moment and the historical tradition. In the third chapter it is approached the topic of the competitions like complement to the formation of human beings inside the processes of the educational action as the result of a process of integration of abilities and knowledge; and in the fourth chapter some strategies in favor of the learning are developed, making a comparative between the conventional didactic procedures and the new pedagogic options.

The above-mentioned will serve as base to respond queries like: Which the main topics are around which it should happen the educational action to achieve a formation of quality? What means should be used to achieve a better learning? Which the paper of the teacher should be and which the one of the student so that more significant processes happen? It is then to achieve an education of quality.

* Research paper

** Center for Teaching Development – CEDEUIS, Specialization program in University Lecturing. CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia.

INTRODUCCION

El facilitar y acompañar los procesos de aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a crear, en concomitancia con aprender el saber y construirlo en función del desarrollo humano y cultural, configuran en esencia la tarea del quehacer docente.

En cualquier acto de enseñanza o aprendizaje, consciente o inconscientemente se opta por una orientación pedagógica y por unos estilos didácticos determinados y ellos de hecho, tanto los modelos como los estilos didácticos asumidos son conducentes o contraproducentes a facilitar determinados procesos de aprehensión del conocimiento.

Se pretende en el presente trabajo, pasar una mirada en torno a los procesos que acompañan el aprendizaje y la enseñanza, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad respecto de una estructura vigente de formación, pertinente y ajustada.

Así, se parte de una reflexión desde el modelo tradicional de enseñanza, se aborda el concepto de formación y competencia hasta las metodologías y estrategias favorecedoras del aprendizaje permitiendo reconocer la necesidad de formación de profesionales íntegros en el ser y en el hacer, autónomos, reflexivos, críticos, que sepan escuchar, cuestionar y disfrutar. Con capacidad de construir conocimientos en una relación intersubjetiva, de buscar y analizar la información, así como de utilizar adecuadamente los recursos. Finalmente que sean buenos ciudadanos, éticos, con capacidad para trabajar interdisciplinariamente y que tengan en cuenta la cultura universal y singular.

1. VISION CRITICA SOBRE EL APRENDIZAJE

A través de los tiempos se han venido haciendo aportes significativos a la discusión y reflexión sobre el aprendizaje, la enseñanza, modelos pedagógicos, didácticos, conceptos científicos, conductismos, constructivismo, en fin temas de discusión de las ciencias sociales. Durante muy largo tiempo igualmente el aprendizaje ha venido siendo identificado como la asimilación memorístico de conocimiento, y la reproducción de los mismos. Es el resultado de un modelo que ha tenido sus raíces en corrientes de pensamientos del conocido como “conductismo” del que han surgido muchas acepciones, como el conductismo puro o natural, hasta el apoyado por corrientes que lo han podido teorizar.

“Estos modelos en nuestros días desde el aprendizaje los docentes contribuyen a fortalecerlos pretendiendo exigir que sus estudiantes asimilen una serie de información previamente elegida por ellos y que la reproduzcan con mayor exactitud a la hora de los exámenes”¹, también se le han denominado como positivistas lógicos, skinnerianos, taylorianos entre otras acepciones.

En este sentido de aprendizaje de información preelegida por el docente y que no es fruto de las necesidades del estudiante, que no se preocupa por producir procesos mentales, que es pasivo, acrítico, donde la mente del estudiante se considera como una tabula rasa, donde lo importante es la conducta que se puede observar en el estudiante, producirá entonces en nuestro caso “educación superior” unos profesionales de mantenimiento que nunca serán capaces de desarrollar sus disciplinas objeto de los aprendizajes sino reproducirlas tal como le fueron entregadas.

Pero desde otra visión constructivista para algunos, en buen momento para la educación se ha venido aportando a la discusión y reflexión desde las teorías de los psicólogos cognitivos, avances muy significativos que han enriquecido la educación, sus metodologías desde los aportes en Piaget, Vygotski, Novak, Ausubel entre otros. Se dice se ha enriquecido la educación ya que las corriente conductista (puras o teóricas), aplicadas en la educación con aprendizaje repeticionista, pasivo, transmisionista, acrítico, e irreflexivo nos han venido haciendo considerar y mostrar a un estudiante carente de cerebro para pensar, carente de expectativas, de proyectos de vida que los motive al conocimiento; en fin una “tabula rasa” a la que solo se le deben acumular información, por que su cerebro es incapaz de producir procesos de pensamientos.

¹ CALLEJAS, María Mercedes. Seminario teorías del aprendizajes. CEDEDUIS. Bucaramanga. 1995

Esta se convertirá entonces en la propuesta del conductismo metodológico implícitas en J.I Pozo, desde el conductismo como programa de investigación.

La reflexión apunta sustentar el conductismo desde la historia de los conceptos. Aclarar esto es bien interesante, para el conductismo, neoconductismo y los psicólogos cognitivos.

La metodología para esta discusión es desarrollada desde las teorías en “Lakatos”. Esta metodología delimita un núcleo central en la temática que para el conductismo es el asociacionismo. ¿Qué es el núcleo central? Es como aquella idea central que es más común a todas las ideas del conductismo. Esa idea central es protegida por un cordón de ideas que la protegen denominadas ideas auxiliares. Estas ideas se rebaten unas con otras. En los términos de Lakatos en un programa de investigación como el planteado para el conductismo, en la medida que se debiliten las ideas auxiliares se puede romper su núcleo central debilitando entonces la teoría fuerte “conductismo” pero centro mi discusión en algunas ideas de este tipo “auxiliares” y en el núcleo central para establecer una mejor comprensión de este enfoque metodológico.

El asociacionismo como núcleo central plantea que el conocimiento humano esta constituido exclusivamente de ideas e impresiones. Las impresiones serian entonces los datos primitivos producidos a través de los sentidos, mientras que las ideas son copias que recoge la mente de esas impresiones. Por lo tanto el origen del conocimiento serian las sensaciones, o sea el conocimiento se alcanza mediante las asociaciones de ideas, pero estas ideas no tendrían valor en si mismos entonces somos una tabula rasa y todo lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos. ¿Será que la mente humana no es capaz de procesar la información?

Son ideas auxiliares en esta discusión: el reduccionismo antimentalista, desde este concepto se plantea la negación de los estados y procesos mentales. Se niega la existencia de la mente, igualmente el principio de la correspondencia niega la eficacia causal de los estados mentales.

Otro rasgo del conductismo es que es una teoría **E.R= estimulo respuesta** (determinado estimulo produce una respuesta) damos una calificación a los estudiantes para que estudien, damos un regalo al niño para que haga su tarea (condicionamiento operante).

El ambientalismo aparece como otro de los rasgos atribuidos al conductismo desde el programa de investigación en “Lakatos” es el aprendizaje siempre iniciado y controlado por el ambiente, en este sentido el sujeto del conductismo es pasivo, el aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que necesita ser impulsado desde el ambiente. O sea el individuo no piensa, por que no tiene cerebro. Su mente solo recibe, no procesa información. Estas

enunciaciones anteriores caracterizan visto así someramente el enfoque conductista contrapuesto a los enfoques constructivistas que se apoyan en las teorías cognitivas desarrolladas también como programa de investigación, estas teorías irían frente al conductismo al que como se expresó solo les interesaban los productos externos de la conducta humana y no los procesos mentales. El programa de investigación recurrió a los trabajos de Pavlov sobre los reflejos condicionados y es aquí donde se establece el condicionamiento como paradigma experimental del conductismo. No sobra decir además en esta reflexión que el conductismo extremo o radical negaba la existencia de la conciencia y el conductismo metodológico creía que no podía estudiarse la conciencia con métodos objetivos, aunque ni el uno ni el otro fueron capaces de producir una teoría de la conducta.

Retomando el condicionamiento operante es preciso decir en esta reflexión que la educación que se está impartiendo a los niños, jóvenes y adultos es desde este "modelo". *Si haces algo..... bien hecho, te doy algo: una calificación, juguete, comida etc.;* el individuo comienza a actuar por un estímulo que se le ofrece (calificación) para el caso de la educación formal, no por el enriquecimiento de su espiritualidad (Platón) se aprende para ganar una calificación "visión Kantiana": medios para fines". Este enfoque individualmente ha hecho daño a la educación porque como se planteó anteriormente produce para el caso de la educación superior profesionales de mantenimiento, conservando los *status quo*, sin producir transformaciones ni en las mentes de los individuos, ni para la sociedad. Negar los estados y procesos de la mente es hablar del antimentalismo en el conductismo. Y desde esta idea asociacionista de aprender se podrá decir que solo existe entonces una sola forma de aprender, este es uno de los cimientos del conductismo, razón bien equivocada y sustentada por los psicólogos cognitivos. Es indudable entonces que el conductismo ha despreciado las diferencias individuales (todos aprenden de la misma manera) todos son tabulas rasas. Se sustenta entonces que el conductismo ha caído en crisis, pero se puede afirmar que los educadores no lo hemos notado y se siguen desarrollando modelos en la educación que no permiten al estudiante pensar por su propia cuenta, se le sigue considerando como un estudiante que no es capaz de valerse por sus propios medios necesita de un tutor o mejor que le diga que es lo que tiene que hacer (aprendizaje pasivo y de mantenimiento). El aprendizaje deberá entonces producir actitudes nuevas en los términos de Ausubel; actitudes cognitivas (hacia el conocimiento) (aprendizaje desde las relaciones con el otro) y actitudes Yoicas (desarrollo de la autoestima, la personalidad y el crecimiento individual y colectivo). Esto producido desde una formación integral que no prefiriese sino que se integren holísticamente.

El individuo no puede ser solo conocimiento los aprendizajes no se pueden dar por estímulo respuesta debe producir procesos de pensamiento en las personas. Teóricos han afirmado entonces que los días de vida del conductismo depende de

la capacidad de la psicología cognitiva de desarrollar su propuesta la que comienzo a abordar en esta reflexión.

Las teorías del aprendizaje dadas desde Vygotski, Novak, Ausubel, Piaget, aclaran el panorama de la discusión. ¿Cómo se aprende desde las teorías psicológicas cognitivas?

Se aprende conocimientos, actitudes y procedimientos. Ya fue expresado desde Ausubel (actitudes). Pero como es que se aprenden conocimientos, actitudes y procedimientos. Estos psicólogos y biólogos dan las pautas para su comprensión.

En Piaget el aprendizaje se produce por descubrimiento, este valora las experiencias como la fuente fundamental, aprender es un proceso autónomo en el que tiene gran importancia la observación, la experimentación y el valor motivacional que genera la experiencia directa y el descubrimiento por sí mismo, se descubren conocimientos se construyen actitudes y se aprenden procedimientos. Aprender es también un proceso activo (proceso de mente) de diálogo personal, es así como el sujeto de manera activa, autónoma y creativa se compromete consigo mismo en la tarea de aprender y crea las condiciones para lograrlo. El educando no copia, no es pasivo, tiene cerebro, transforma, construye algo propio con los datos de la realidad que le son entregados. El docente deberá en este modelo producir las condiciones para el aprendizaje, el estudiante produce sus propios esquemas mentales (procesos de pensamiento) reflexiona analiza, construye, apropia en sus estructuras mentales. El conductismo no permitirá lo anterior, un docente de este modelo seguirá pensando que hay que llenar la mente de los estudiantes de información y conocimientos ya elaborados.

En Vygotski, el aprendizaje se da por interacción social, aprender es una construcción social de carácter dialógico, interactivo, Inter e intrasubjetivo. El aprendizaje se da por la relación activa con el medio ambiente, el mundo social será fuente vital para desarrollar competencias. El estudiante aprende poniendo en juego la inteligencia práctica y la inteligencia reflexiva haciendo, argumentando y conceptualizando.

En esta propuesta teórica el docente se debe considerar como un mediador decisivo, su función es la de guiar, estimular y potenciar la zona de desarrollo próximo, esto significa que el profesor se ubica desde el punto de vista del conocimiento muy cerca del estudiante, lo que favorece la comunicación y por consiguiente el aprendizaje, el docente gradúa las dificultades de los contenidos que ofrece y proporciona al educando el apoyo que necesita para realizar las tareas con éxito. En este enfoque entonces estudiantes y profesores interactúan y comparten responsabilidades en el proceso de aprendizaje. Se logra así una construcción compartida del conocimiento se propicia y consolida el aprendizaje cooperativo, se favorece el desarrollo de la competencia comunicativa.

También hacer alusión a los trabajos de Ausubel que fortalecen esta reflexión desde el “aprendizaje significativo”. En esta propuesta aprender es adquirir significados nuevos con sentido, es apropiarse de los conceptos e integrarlos a los esquemas cognoscitivos previos, es reestructurar activamente los conceptos y esquemas (oposición al conductivismo), mentales el estudiante se considera como un procesador activo de información, (procesos mentales, posee cerebro), descubre hechos, establece relaciones y construye conocimientos. Desde esta perspectiva la predisposición y actitud del estudiante para aprender es fundamental: “actitudes cognitivas, asociativas y Yoicas en Aussubel referenciadas anteriormente en esta reflexión”.

Para concluir deseo plantear en esta reflexión como el conductismo produjo indudablemente una visión reduccionista sobre lamente y el cerebro, sobre el individuo y la educación, sobre la enseñanza y los aprendizajes; enfoque que ha sido difícil de superar por educadores y docentes del país, modelos arraigados en las formas tradicionales y convencionales de “enseñar” en otro sentido se diría entonces que los planteamientos de la psicología cognitiva y del aprendizaje vienen produciendo una desestabilización del paradigma conductista con miras a fortalecer y producir mejor calidad de la educación.

2. FORMACIÓN INTEGRAL

2.1 CONCEPTOS BASICOS

El término *formación* es utilizado en expresiones tales como:

- Formación de una cultura
- Formación de un acervo de recursos bibliográficos
- Formación de un concepto
- Formación de docentes, personas, ciudadanos, otros.

Como una primera precisión hay que señalar que las tres primeras expresiones están referidas a objetos (físicos o simbólicos), mientras que la cuarta está referida a individuos, este último sentido es el que se asume en forma genérica en el planteamiento conceptual que nos ocupa: el término *formación* designando un proceso propio del ser humano.

Hecha esta primera aclaración es necesario un señalamiento más, aún refiriéndonos al hombre como sujeto de la formación, suelen agregársele al término algunos adjetivos o ciertas finalidades, por ejemplo, se habla de formación crítica, formación reflexiva, o bien de formación para el desempeño de una profesión, formación para la creatividad, formación para la investigación, formación en valores, otros.

Esclarecer el significado de cualesquiera de las expresiones anteriores demanda un trabajo previo de conceptualización de la formación, para ello partiremos de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución, en constante transformación, lo que permite, hacer referencia a la formación como "**función humana de la evolución**", pero de una evolución orientada de acuerdo con ciertos fines que tanto el individuo como la colectividad de la que forma parte han considerado relevantes, por su posibilidad de aportar a un desarrollo de las diversas potencialidades del ser.

Así, la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos, por ello se afirma que las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos.

Apuntando a una caracterización de ese proceso denominado formación, se genera una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto: "la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad". En otros términos, el proceso de formación se da en una dinámica **exterioridad-interioridad-exterioridad**, que transforma no sólo a los individuos, sino a la colectividad de la que forman parte y a la cultura que construyen.

Justamente desde una visión de la formación en la que el hombre recibe "saberes" del exterior que interioriza y resignifica, para luego exteriorizarlos nuevamente, se entiende que el concepto de formación está íntimamente vinculado al de cultura., así se expresa en el planteamiento de Díaz Barriga (1993), cuando afirma que **"la formación es una actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura"**.

Si la cultura supone la construcción de significados compartidos, y la formación implica la resignificación de los mismos, es posible entender cómo la formación posibilita al hombre la re-creación de la cultura.

LHOTELLIER (citado por Honore, 1980)., señala que "la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos..., en el horizonte de un proyecto personal y colectivo"., luego, la formación no es algo que se adquiere de una vez por todas, que es posesión de algunos, o que se consigue sólo con un título profesional., es una especie de función propia del ser humano, que se cultiva y puede desarrollarse, que no está sujeta a temporalidades o edades específicas.

Al llegar a este punto, son importantes varias consideraciones:

- La amplitud de la dimensión del concepto de formación, que parece involucrar prácticamente la esencia de la vida del hombre: se trata del proceso mediante el cual se da el desarrollo global de sus potencialidades en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización.
- El énfasis en el proceso o en las acciones. Aunque algunos autores parecen aportar hacia una visión coincidente de la formación, unos centran el significado del concepto en la formación como "función o capacidad del hombre", otros en la formación como "actividad", unos ponen el énfasis en lo que se vive en el proceso de formación, mientras que otros lo ponen en las acciones que generan dicho proceso.

El señalamiento anterior nos lleva a establecer, como parte de la construcción conceptual, una distinción entre formación y actividades de formación. Mientras que la formación alude al proceso evolutivo que el hombre vive, orientado hacia el ejercicio de sus potencialidades en una dinámica como la descrita en párrafos anteriores, las actividades de formación son la mediación que genera y dinamiza dicho proceso.

Aunque, en estricto sentido, prácticamente la totalidad de las experiencias vividas por el hombre pueden constituirse en actividades de formación, únicamente se designarán como tales, aquéllas en las que medie la intencionalidad explícita de ser realizadas para propiciar una dinamización del proceso de formación, aquí es donde tiene sentido la aparición del concepto de "formador", aplicado tanto a los sujetos que desempeñan la función de propiciadores de los procesos de formación, como a las experiencias o acciones que son diseñadas a propósito del ejercicio de la función antes mencionada.

- Los múltiples ámbitos de la formación. En contraposición a la idea muy generalizada de que el hombre es sujeto de formación sólo en tanto tiene que estar preparado para un desempeño profesional, surge, con base en los planteamientos que se han descrito, un concepto de formación que compromete todas las dimensiones de la vida del hombre: el desarrollo personal, las relaciones sociales e institucionales, el trabajo, la cultura, otros, en tanto que, en todos estos ámbitos, el hombre encuentra y/o puede propiciar experiencias formativas.

Es a partir de la reflexión sobre la experiencia personal y compartida (inter-experiencia), que se abre la posibilidad de convertir las vivencias cotidianas en experiencias de formación, esa unión de la acción con el pensamiento por vía de la reflexión, resulta mediación fundamental en los procesos de formación.

2.2 FORMACIÓN INTEGRAL

La Formación Integral puede ser entendida como "un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: **ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política**, otras, a fin de lograr su realización plena en la sociedad".

Por qué *Formación*?

Porque efectivamente forma, da-forma, tiene una intencionalidad y busca orientar y desarrollar claramente esas dimensiones.

Por qué *Integral*?

Porque abarca el desarrollo de la totalidad del ser humano. El reto es formar no para reproducir el "status quo" sino para evolucionar como seres, hombres y mujeres plenamente auténticos, que piensen como ellos mismos, que sean críticos, que actúen en coherencia con sus principios.

Se desea en este contexto humano, formar integralmente pensando más en el SER que el TENER o el SABER para PODER. La pretensión es SER MÁS-SERVIR MEJOR, para aportar de manera efectiva a la transformación de nuestra sociedad., pasar de una sociedad deshumanizada a una sociedad constituida por excelentes ciudadanos.

El lograr la Formación Integral está en la actitud que se tenga respecto de la apertura al conocimiento, a la interdisciplinariedad, al saber que no se sabe de todo, a la seguridad de que siempre hay algo nuevo por conocer, al necesitar a los otros. No es la cantidad de información y conocimiento (saber) el que llena y satisface, sino el sentir y gustar de las cosas internamente.

La Formación integral se logra a través del Currículo y junto al Plan de Estudios. El Currículo debe estar inserto en la realidad nacional y regional, en contacto vivo y directo con los otros ciudadanos y favorecido por una cultura organizacional propia.

Los actores del proceso son todos los miembros de la Comunidad Académica: Directivos, estudiantes, profesores, padres de familia, egresados, personal administrativo y operativo.

Entre los actores, es definitivamente la estrecha relación que pueda existir entre el docente y los estudiantes para alcanzar la Formación Integral, porque juntos de manera evolutiva construyen conocimiento y crecen como personas. Lo expuesto exige una condición, a saber: si queremos egresados formados integralmente, necesitamos docentes formados integralmente.

2.3 FORMACIÓN TECNOLÓGICA

La formación tecnológica se ocupa de la educación para el ejercicio de actividades y disciplinas tecnológicas. Los estudios tienen una duración promedio de seis periodos académicos y conducen al título de Tecnólogo en la rama correspondiente, en nuestro país.

La formación tecnológica pertinente de estudiantes y egresados, consecuente con las necesidades del entorno de las **IES** (instituciones de educación superior), será la clave de la competitividad en nuestra sociedad, donde su dinámica se produce en las 'sociedades' de la información y del conocimiento.

La escasez de formación tecnológica pertinente y de calidad en las **IES**, la dificultad de acceso a la sociedad de la información y la falta de personal cualificado en informática y telecomunicaciones son cuestiones que, sin lugar a dudas, preocupan a los gobiernos en el siglo XXI.

El acceso de la juventud a la era digital y la formación tecnológica en tecnologías de punta son algunas de las cuestiones claves para lograr desarrollo en el mundo globalizado.

2.3.1 De cara a la globalización. La creciente globalización, y el rapidísimo desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación, así como la evolución social y económica de la sociedad industrial hacia una sociedad científica e informática, repercuten en los procesos de formación e instrucción que se desarrollan en las comunidades académicas y en el mercado laboral. Cada vez surgen nuevas exigencias de calificación y competencia.

Por lo tanto es cada vez más necesario generar, organizar e implementar proyectos curriculares que posibiliten el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, centrados en la educación tecnológica y en la formación tecnológica, con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa (**IES**) y la sociedad.

Estas acciones propician de manera permanente la reflexión sobre los procesos y métodos de **aprender en y con tecnología**, a través del desarrollo de estrategias y recursos didácticos, de nuevos modelos de capacitación docente, de formas de aprendizaje no tradicional (a distancia y semipresencial). Asimismo, integra los soportes y los lenguajes que las tecnologías de la información y la comunicación hoy permiten.

Todo este trabajo se orienta a las áreas de: la cultura tecnológica básica, de las tecnologías específicas y de las demandas y requerimientos de la Educación Múltiple.

2.3.2 Aprender a aprender. Si queremos que las **IES** tenga la función social a la que hemos aludido, hay que proponerse que en los procesos que se desarrollan en la Educación Superior, además de transmitir conocimientos, ha de desarrollar en los estudiantes capacidades y actitudes, cimentadas en principios y valores consistentes. Porque los conocimientos, con ser importantes, lo son menos que las destrezas o capacidades y que éstas a su vez, lo son menos que las actitudes.

¿Por qué?.

Porque muchos de los conocimientos que se adquieren durante los estudios en lo superior están en permanente evolución, de tal modo que al salir de la **IES**, fácilmente están desactualizados. Además, de que la necesidad de cambiar de actividad en la vida profesional, obligará a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. Así, o los estudiantes desarrollan la capacidad de actualizarlos por sí mismo (es decir, **aprenden a aprender, en vez de limitarse a archivar datos**), o se verán perdidos en un mundo que cada día cambia a mayor velocidad. Además, no hay que olvidar que los conocimientos y destrezas o capacidades no sirven para nada (o incluso pueden ser dañosos) si se ponen al servicio de contravalores.

Si se quiere conseguir que la necesidad de aprender a aprender, no quede en una frase vacía, los profesores en las **IES** han de cambiar sus planteamientos pedagógicos, tanto en sus objetivos formativos como en la metodología que emplean en sus clases. Por ejemplo, no tendría sentido que las clases se conviertan en un dictado de apuntes o de "rollos" más o menos desconectados de la realidad, o proponer en los exámenes preguntas que no responden a los objetivos proclamados en los programas de las asignaturas. Por lo tanto, parece necesario que los profesores al concretar los objetivos, contenidos y metodología de sus disciplinas se pregunten sobre qué conocimientos, capacidades y actitudes desean que sus estudiantes adquieran, para adaptar su plan académico a esos requisitos.

Esto, supone una tarea continua de investigación e innovación permanente, por parte de los profesores, que se deben replantear al comienzo de cada curso, teniendo en cuenta los resultados del curso anterior.

Pero para aprender a aprender, resulta necesario ayudar a los alumnos a mejorar sus métodos de estudio, ya que no es raro encontrar estudiantes de segundo ciclo

que ignoran las operaciones intelectuales básicas que se requieren para saber estudiar. En este sentido resulta importante recordar el significado del término "estudio" según la Real Academia: "esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose en conocer alguna cosa, y en especial trabajo empleado en aprender una ciencia, una tecnología o un arte". Por lo tanto, estudiar requiere esfuerzo, dedicación, un plan exigente, regular y prolongado en el tiempo, que permita asimilar y entender bien y poco a poco, lo que se estudia. Además, **para saber estudiar es preciso saber leer, saber pensar, dialogar y saber escribir.**

Saber leer implica saber informarse selectivamente, buscando respuestas a los interrogantes con los que siempre debemos acudir a una lectura, a un libro, a un artículo, a una "comunicación", ya sea oral (la que se da en las clases, por ejemplo), ya sea escrita (la que debiera ser más abundante). Para leer, hay que esforzarse siempre por comprender lo que se lee: lo que en más de una ocasión, hará necesario consultar un buen diccionario, general o especializado. No existe un mayor error en el estudio, que tratar de retener ideas y conceptos o informaciones, que no se hayan llegado a comprender con toda claridad.

Es bien sabido que la lectura de buena literatura enriquece en muchos sentidos, como por ejemplo en la mejora del vocabulario, que se pone de manifiesto en la expresión oral o escrita. Sin embargo, la lectura relacionada con las disciplinas que forman parte de los diferentes planes de estudio, requieren otra actitud muy diferente a la lectura de una novela o de un periódico. Pero la lectura no puede imponerse. Hay que leer con libertad, por propia iniciativa, con el convencimiento de que el esfuerzo y la dedicación que supone leer, vale la pena. En esto, el profesor puede desempeñar una tarea de gran importancia, como es la de asesorar a los alumnos sobre las fuentes que se necesitan explorar y descubrir en el área de conocimiento que les corresponde y en las áreas afines o más alejadas, que puedan contribuir a su mejor y más completa formación. En este sentido, un factor clave es ayudar y estimular a los alumnos a la utilización de la biblioteca, consultar los documentos y libros disponibles, las bases de datos, otros, así como la utilización de Internet para buscar y seleccionar los documentos realmente valiosos y útiles.

Saber pensar., dialogar es otro de los aspectos claves para saber estudiar. Se trata de pensar, es decir, de pararse a pensar, sobre la información obtenida por los medios que sean (clases, conferencias, seminarios, reuniones con otros colegas, otros., y por supuesto, la bibliografía y otras fuentes escritas, sin olvidar Internet).

Hay que saber, hay que informarse, comprendiendo siempre lo que se aprende. Pero hay que dar un salto hacia arriba, superando la simple información, el simple "saber de" una cosa, y ponerse a reflexionar, a pensar sobre lo aprendido. Eso es lo propio del estudio en lo superior, lo que le distingue del estudio y aprendizaje escolar.

Pensar, reflexionar personalmente es lo que importa. Pero no cabe ninguna duda que el pensamiento personal puede encontrar, y de hecho encuentra la mayoría de las veces, una ayuda importante en el diálogo con otros, incluido el profesor, que estudien el mismo tema o temas relacionados. La conversación amistosa, que es el auténtico diálogo, se presta a suscitar el propio pensamiento, a revisar los personales planteamientos y opiniones sobre una cuestión determinada, y reafirmarse en ellos o modificarlos a la vista de la verdad que nos hace ver nuestro interlocutor. El diálogo está en la base de un buen número de técnicas de aprendizaje, y que cada vez se valoran más en la formación: seminarios, asesoramiento académico entre profesor y estudiantes, asesoramiento entre estudiantes, jornadas, coloquios sobre temas monográficos, trabajos en equipo, las clases participativas, otros., todas ellas formas diversas de trabajo cooperativo, cuya base es la conversación, el diálogo.

Saber escribir es otra operación elemental para saber estudiar, pero que resulta tremendamente difícil ejercerla con perfección y en un nivel superior. Esta operación encuentra su mejor y más acabada expresión en la elaboración de un trabajo escrito que obedezca, dentro de un amplio margen de creatividad y libertad, a unos cuantos criterios explícitos tales como su mensaje o idea rectora, su estructura en torno a un hilo conductor, el acierto o selección de contenidos sólidos y pertinentes respecto del mensaje o idea principal comunicada, la calidad y profundidad del razonamiento y la argumentación, y una expresión escrita que, además de corrección gramatical, demuestre soltura de estilo, dominio de los términos y sello personal.

Cabría preguntarse si no es más necesario saber hablar que saber escribir. Ciertamente que la expresión oral es importante, especialmente en algunas actividades profesionales. Sin embargo, la teoría se decanta por darle prioridad a fomentar la expresión por escrito, una expresión en la que domine la claridad y la precisión del pensamiento hasta llegar a ser un hábito adquirido: sin esa exigencia previa del lenguaje escrito, mucho más riguroso que el oral, seguiremos educando jóvenes de expresión poco clara, imprecisa, ambigua, cuando no absolutamente incoherente y balbuceante, llena de inseguridades y de grave deterioro de nuestro vocabulario más usual, por no cargar las tintas con la sorprendente ignorancia, en demasiados casos, del vocabulario cultural más conocido.(González - Simancas, 1992).

2.4 FORMACIÓN PROFESIONAL:

Este nivel de formación se caracteriza por su amplio contenido social y humanístico, por su énfasis en la fundamentación científica e investigativa. La

duración de estos programas es de diez a doce periodos académicos en nuestro país, que conducen al título en la respectiva profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica, o en el área de las humanidades, las artes o la filosofía.

La relevancia de la formación, al interior de los sistemas de relaciones laborales, es hoy un hecho indiscutible. Basta para ello considerar los antecedentes de pactos o acuerdos nacionales o sectoriales tripartitos sobre empleo, productividad, relaciones laborales que introducen propuestas sobre formación, el creciente número de convenios colectivos que explícitamente incorporan a la formación y a la capacitación dentro de las cláusulas acordadas.

Los vínculos de la formación con temas como productividad, competitividad, salarios, salud ocupacional, condiciones y medio ambiente de trabajo, seguridad social, empleo y equidad social, hacen que ella sea cada vez más un elemento clave dentro de los actuales sistemas laborales en la región.

Otro tanto es posible afirmar de la importancia de la formación como un componente central y estratégico dentro de los procesos de innovación, desarrollo y transferencia de tecnología. Muchas de las instituciones de formación profesional, así como otras instancias surgidas más recientemente y que actúan en este campo, no se limitan a desarrollar una oferta formativa pura.

A lo largo y ancho del país ya es frecuente encontrar diversas experiencias de centros o servicios tecnológicos que estas mismas entidades montan para ofrecer una gama de servicios más amplia e integral, tanto a las empresas como a la comunidad en general: laboratorios de ensayos de materiales, servicios de certificación de productos y procesos, eventos de divulgación tecnológica, publicaciones especializadas, bancos de datos de recursos tecnológicos y de consultores en diversas áreas, servicios de asistencia técnica y consultoría, entre otros.

De otra parte, algunos institutos tecnológicos han pasado de centrarse en la problemática de la investigación desarrollo y adaptación de tecnología "dura", como materiales, herramientas y equipos., y "blanda" como la información y los programas informáticos a considerar también todo lo relativo a la gestión, desarrollo y formación de recursos humanos. Dicha confluencia no es en absoluto resultado de la casualidad. Resulta ya parte del sentido común en la esfera productiva que el "capital humano" es un componente central y definitorio dentro de las estrategias de productividad y competitividad de las empresas y sectores económicos. La formación aparece entonces, en este escenario, como una herramienta fundamental tanto para desarrollar esta nueva tecnología como para aprovechar y utilizar eficazmente cualquiera otra.

Cuando se observa el accionar actual de diversas entidades de formación de la región se comprueba, entre otros aspectos, que se ha venido desarrollando una amplia y flexible oferta de formación. Es dable encontrar, dentro de la oferta curricular de estas instituciones, desde cursos de formación inicial, pasando por cursos medios y superiores, y llegando a ofertas de actualización que pueden interesar incluso a profesionales universitarios. Y, como si esto fuera poco, surgen innumerables ejemplos de cooperación con otros organismos públicos, como el Ministerios de Educación en los campos de la enseñanza media técnica, tecnológica no universitaria, y la educación de adultos, con empresas y entidades colaboradoras, con organizaciones no gubernamentales, y tantas otras variantes imposibles de ser consignadas de forma exhaustiva en este documento.

Vale decir, entonces, que la formación profesional ha venido reforzando un componente educativo que siempre tuvo, tanto a través de la propia oferta de las instituciones especializadas como mediante la búsqueda de una mayor articulación y cooperación con otras entidades, organismos y modalidades de enseñanza que trabajan en esta esfera.

Por lo tanto, relaciones laborales, tecnología y educación son dimensiones fundamentales de la realidad actual de la formación profesional y, además, espacios donde ésta juega un rol decisivo. Para analizar más en profundidad dichas dimensiones y campos de actuación de la formación, se abordan seguidamente cada uno de ellos: formación y relaciones laborales., formación y procesos de innovación, desarrollo y transferencia tecnológica., formación y educación a lo largo de toda la vida.

Se define como el instrumento básico para conseguir identificar y satisfacer las necesidades y demandas de cualificación del sistema productivo y del mercado de trabajo. Esta estrategia se concibe y entiende con una perspectiva global e integrada de las cualificaciones y la Formación Profesional. Esto significa que la planificación debe conjugar todas las necesidades, demandas y medidas de cualificación y formación, comprendiendo tanto la formación inicial como continua, y estando dirigidas las medidas y acciones formativas a toda la población, bien sean jóvenes escolares, jóvenes sin titulación que buscan su primer empleo, trabajadores desempleados, trabajadores ocupados, otros.

Así mismo, la Formación Profesional parte de una visión amplia y anticipatoria, respecto de los problemas de relación entre educación, formación y empleo, en el marco de un sistema productivo, una economía y una sociedad sometida a constante y acelerado cambio, y sistémica, superadora de los enfoques basados en la suma de reformas parciales al que habitualmente se tiende.

Esto significa que la Formación Profesional en todas sus modalidades, tiene un único referente profesional común de competencias, que oriente las acciones

formativas hacia las necesidades de cualificación de los procesos productivos y del mercado de trabajo.

A su vez el sistema es capaz de evaluar y reconocer las diferentes formas por las que las personas, hoy día adquieren competencia y progresan en su cualificación profesional, integrándolas en las certificaciones del sistema.

2.5 FORMACION DESDE DE LA DIMENSIÓN DEL DESARROLLO HUMANO

2.5.1 El Desarrollo Humano. El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de las personas. Esa ampliación de opciones se logra a través del aumento de las capacidades y los funcionamientos humanos. El ingreso es uno de los muchos medios de ampliar las opciones y el bienestar, pero no lo es todo.

En todos los niveles del desarrollo las tres capacidades esenciales para el desarrollo humano consisten en:

Que la gente viva una vida larga y saludable, que tenga conocimientos, y que cuente con acceso a recursos necesarios para tener un nivel de vida decente.

Pero el ámbito del desarrollo humano es algo más. La población valora en gran medida las oportunidades políticas, económicas y sociales, **de ser creativos y productivos hasta el respeto por sí mismo**, la potenciación y la conciencia de pertenecer a una comunidad.

Se reafirma que el desarrollo está centrado en la población como un derecho universal y determinando por dimensiones adicionales, tales como:

El derecho a la seguridad, a la participación, a la libertad de asociación, a la no discriminación y a la inclusión al desarrollo.

Bienestar colectivo, los derechos, opciones y oportunidades no son ilimitadas. El bienestar individual y colectivo están entrelazados y el desarrollo humano requiere una fuerte cohesión social y la distribución equitativa de los beneficios del progreso.

Equidad, el desarrollo humano hace hincapié en la equidad en cuanto a capacidad básica y oportunidades para todos, equidad de acceso a la educación, a la salud, a los derechos políticos y no sólo al ingreso.

Sostenibilidad., el mejoramiento debe concebirse para las generaciones actuales como para las futuras sin sacrificar beneficios de la otra. El desarrollo humano no es un concepto separado del desarrollo sostenible, pero puede ayudar a rescatar el desarrollo sostenible de la concepción errada que implica sólo la dimensión ambiental del desarrollo., a saber:

2.5.2 Desarrollo humano en la dimensión del ser integral. El ser humano viene al mundo con un conjunto de potencialidades que pueden o abortar o tomar forma en función de las circunstancias favorables o desfavorables en las que el individuo esta llamado a evolucionar y el desconocimiento de ese rico potencial y de los posteriores desajustes es una de las contradicciones más significativas que sufre el sistema educativo: al no precisar la "fuente básica" y activar su desarrollo, se establece un sistema alienador que poco responde a los tensionamientos, vacíos, bloqueos, impotencias, inseguridades, complejos y otros, que padece el hombre moderno.

La educación sigue un camino equivocado en la medida en que no respeta la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria, para él y para los demás. El desarrollo equilibrado de todos los componentes de la personalidad exige efectivamente el pleno despliegue de las actitudes complejas del individuo, que la educación tiene como finalidad suscitar y formar.

“Se encuentra poco interés en la formación de la persona (del estudiante y del profesor), casi ningún esfuerzo por el desarrollo del potencial humano que no esté en su relación con su habilidad de "homo faber". Son pocas las oportunidades de expresión del estudiante; no se ven claros el sentido ni los procedimientos válidos para la formación y desarrollo global de las personas, por una visión distorsionada del ser humano, las **IES** no están siendo el ambiente propicio para la preparación para la vida, para llegar a "ser más y mejor" como personas plenas y realizadas”².

La mediocridad se manifiesta en un rendimiento académico orientado a la simple aprobación de las materias, estudiar para "pasar" los exámenes, trabajos con el menor esfuerzo que se plasman en contenidos pobres y una presentación mediana, consultas (cuando las hay) plagiaras, negligencia en la investigación, indiferencia ante la necesidad de complementar los contenidos educativos, ausencia de "talleres" y "seminarios" en donde la persona se exprese y manifieste su creatividad, sus ideas, sus sentimientos, sus intereses, otros.

² Comité curricular Tecnología en Telecomunicaciones, Análisis del programa, UTS. Bucaramanga, 2003

Profesores conformistas, estancados en lo poco o mucho que saben, casi nula actualización, ningún deseo de abandonar la comodidad de la repetición, vacíos en la didáctica, rutina y monotonía en las técnicas de enseñanza, falta de creatividad para mostrar aplicación del conocimiento, casi nula aportación a la investigación y experimentación pedagógica.

2.5.3 En la dimensión del ser evolutivo. Indudablemente no es realista esperar la realización humana en la mayoría de las sociedades de tipo moderno y mucho menos, esperarla como consecuencia de las estructuras y condiciones educativas actuales. En ella el hombre se halla expuesto por todos lados a factores de división, de tensión, de competencia y de discordia. La educación tal como ella funciona, la enseñanza tal como se imparte a los adolescentes, la formación que los jóvenes reciben, la información a la cual el hombre no puede sustraerse, todo contribuye, quierase o no, a esta obra de disociación de los elementos de la personalidad. Para las necesidades de la instrucción se ha destacado arbitrariamente una dimensión del hombre, la dimensión intelectual bajo el aspecto cognoscitivo, y se han olvidado o descuidado las otras dimensiones, que se encuentran reducidas a su estado embrionario o se desarrollan de una manera anárquica.

Un tensionamiento que vive el sistema educativo es que sin reforma de la gestión educacional "codificadora", sin modificación de los procedimientos educativos, sin personalización del acto educativo, no se tocará ni se comprometerá al hombre concreto, al hombre viviente, en sus dimensiones reales y en la multiplicidad de sus necesidades.

El intelectualismo se manifiesta en la confusión entre educación e instrucción, formación y aprendizaje, alineación y elaboración del pensamiento, esto se expresa en el esfuerzo prioritario por comunicar datos, por el énfasis en la transmisión de información, y en algunos pocos por la búsqueda de la erudición mediante la memorización y repetición de conceptos, juicios y razonamientos ajenos. Esto se agudiza por la imposición de criterios, por el dogmatismo de creer que somos depositarios de la "verdad" y que lo correcto es que el alumno opine como nosotros le deseamos.

Los jóvenes aborrecen las poses academicistas de los profesores que centran su quehacer en "la tarea" y creen que lo principal del proceso enseñanza-aprendizaje son los contenidos olvidándose que su principal función es ser "facilitador" de un proceso de formación de personas, en donde él mismo está inmerso.

La falta de compromiso de los profesores con su propio crecimiento como persona genera actitudes de indiferencia ante la problemática juvenil, tratando a los jóvenes como objetos. La verdad es que si el profesor no se interesa en los

asuntos de los jóvenes, los estudiantes terminan por asumir un rechazo en los asuntos ("materia") del profesor.

2.5.4 En la dimensión del ser sociable. "En el hecho educativo, el acto de enseñar debe ceder el paso al acto de aprender".

Sin cesar de ser enseñado, el individuo puede ser cada vez menos objeto y cada vez más sujeto de su propio proceso de desarrollo: Ya no recibe la educación como un don, un servicio social ofrecido a él por potencias tutelares, se asimila al precio de una conquista sobre el saber y sobre sí mismo que le convierte en el dueño, no en el recipiente, de los conocimientos que adquiere. Las **IES** del porvenir deberán hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación, del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo, de la educación del otro, a la educación de sí. Este cambio fundamental en la relación entre seres, al programar un trabajo creador permanente del hombre sobre él mismo, es el problema más difícil que se plantea a la enseñanza para el siglo XXI.

2.5.5 En la dimensión del ser histórico. Otra de las contradicciones profundas que vive el sistema educativo es la masificación, la cual se expresa en la producción de "hombres en serie", por los pocos instrumentos de personalización y de concientización y casi ningún espíritu crítico. Se padece perplejidad, desconcierto y desorientación ante los rápidos cambios que se suscitan a diario en el mundo, producto del lento progreso humano en comparación con las aceleradas transformaciones sociales y culturales y los vertiginosos avances científicos y tecnológicos.

El hombre de hoy no es educado para estar interpretando el mundo, ni para discernir sobre lo que le conviene o le perjudica, ni mucho menos para enfrentar el futuro, por estar haciendo "arqueología del saber". Esto es la consecuencia de un esquema de educación cíclico, repetidor de "productos" elaborados por otros y ni siquiera asimilados por los participantes del proceso educativo.

Poco esfuerzo por sustentar la originalidad del individuo, se combate la singularidad, las expresiones genuinas y hay burla de la genialidad cuando no es comercial. Se castiga a quien se sale de los "rieles" y de los esquemas imperantes.

Actitud domesticadora: la 'escuela' como reforzadora de los principios, dogmas, moldes de sustento de la sociedad de consumo, "enseñando" a comportarse y "aprender" las falsas ilusiones y utopías del progreso en el mundo, del "éxito del tener más" como máximo ideal de la sociedad.

Valoración del hombre por su poder de acumulación material ("cuanto tienes, cuanto vales") sin ver que por ahí deambulan miles de seres, con sus casas llenas de lujos y sus cuentas bancarias repletas pero sin saber para que viven, llenos de infelicidad, de amargura, de frustraciones, de traumas y de complejos, recurriendo a salidas falsas y destructivas.

Se ejerce casi ninguna acción de contención de la rápida absorción de las mentes de los jóvenes y casi ninguna formación efectiva sobre las diversas formas de esclavitud social y mucho menos sobre la esclavitud psíquica.

2.5.6 En la dimensión del ser trascendente. La educación está llamada a devenir, cada vez más, una empresa que trate de liberar todas las potencialidades creadoras de la conciencia humana. En nuestros días, centenares de millones de hombres se encuentran paralizados en los componentes de su praxis creadora: la acción y la reflexión. Una visión deformada del hombre y del universo, la ignorancia, la violencia, la corrupción y la psicosis colectiva de que son objeto, la impotencia, el miedo a la libertad, desarrollan en ellos una interacción mutuamente destructiva de la acción y de la reflexión crítica.

Es claro ver en el sistema educativo colombiano un gran divorcio entre los contenidos de los programas y la vida de la persona.

Una constante de la psique humana es su "alergia" a las contradicciones desgarradoras y su intolerancia ante las tensiones excesivas, el esfuerzo del individuo hacia la coherencia, la búsqueda de una felicidad identificada no con la satisfacción de sus apetitos elementales, sino a la realización concreta de virtualidades y de la idea que él se hace de sí mismo en cuanto hombre reconciliado con su destino, el destino del hombre completo. He aquí una dramática contradicción de lo que el hombre ha organizado como sistema educativo: la formación, una meta por vocación del ser humano, convertida en una necesidad económica.

Esta contradicción se expresa en la falta de sentido y visión histórica del quehacer pedagógico: falta tomar conciencia de lo que es estudiar, conocer, investigar, experimentar para la búsqueda de la sabiduría. La educación no es producto del análisis de la realidad humana, ni un instrumento de auto realización. Por ello, es un mal necesario que se impone desde afuera y que se tiene que aceptar si se quiere "progresar en el mundo". No se practica la autogestión, constatándose por los resultados obtenidos, de que las formas educativas empleadas no suscitan cambios de vida en los educandos, que los capacite para hacer opciones válidas ante la crisis de valores.

Todo esto ha generado indiferencia y conformismo, vivir con superficialidad: como "humanoides" (seres que no llegan a la concreción de ser personas humanas en lo que su dignidad representa, "muecas" de lo que es vivir la existencia de acuerdo a la excelencia y magnificencia que un ser humano puede lograr).

En los estudiantes se observa desmotivación y falta de visión: la formación no se toma como algo que acontece dentro del ser, que, él es quien asimila y decide, que es algo que se desarrolla como parte de la expansión de su propio ser y que por lo tanto requiere de su propio impulso. Inconciencia de que el hombre es el artífice de su crecimiento personal y que solo podrá llegar a la plenitud ejerciendo su auto conducción.

2.5.7 Currículo Oculto. Según Kirk (citado por Rexach, 2001), este currículo es una serie de habilidades sociales básicas que son necesarias para la supervivencia en el ambiente. Jackson lo considera como "las normas y valores que están implícitos, pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores". Se puede decir que este currículo oculto es un conjunto de normas y valores inconscientes de conductas aprendidas en la primera infancia y perpetuadas en la escuela a través de los contenidos y, sobre todo, a través de los comportamientos, actitudes y gestos del profesorado, e incluyen, además de las normas y valores, actitudes en general y la forma del manejo de las relaciones interpersonales.

Lo mencionado nos lleva a valorar la importancia de lo que hemos aprendido inconscientemente y cuáles son aquellos elementos negativos de nuestro comportamiento que quisiéramos volver a cambiar, es decir, desaprender para volver a aprender algo más positivo. La Figura 1 resume los ámbitos de la formación integral.

Figura 1. Ambitos de la formación integral



2.6 EL APRENDIZAJE DESDE LA TAXONOMIA DE OBJETIVOS EN “BENJAMIN BLOM”

La educación plantea los objetivos de aprendizaje como consecuencias educacionales esperadas de cursos o unidades particulares de estudio. Estos pueden variar en especificidad desde los objetivos de las simples lecciones, hasta objetivos de un curso completo. En este sentido se dirá que siempre que el profesor sea capaz de expresar lo que desea que los estudiantes aprendan; se está tratando con objetivos de aprendizaje y sin embargo se debe decir que la forma como los objetivos de aprendizaje deben ser expresado ha sido tema de bastante debate. Como quiera que las categorías de los objetivos de aprendizaje reflejan las formas en que se conceptualizan nociones, tales como el conocimiento y el aprendizaje, el rango de objetivos es tan amplio como el rango de concepciones de conocimiento y aprendizaje. En el pasado y hoy en día cuando los psicólogos educacionales escribían acerca de los objetivos, utilizaron términos

como “cognitivo”, “afectivo” y “psicomotor” “motoras”, “información verbal”, “estrategias cognitivas”, “habilidades y “actitudes” dicho por GAGNE en 1997.

Según Benjamín Bloom, quien escribió el primer volumen de taxonomía de objetivos en educación en 1956 propone tres dominios de objetivos: Cognitivo, afectivo y psicomotor.

El dominio cognitivo son aquellos objetivos que tratan con la evocación o el reconocimiento del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y destrezas intelectuales, en Bloom se describen seis clases de objetivos cognitivos y su orden reflejan su complejidad los que me permito enunciar:

- **Conocimiento:** Reconocimiento de ideas, material o fenómenos.
- **Comprensión:** Entendimiento de mensajes en una comunicación
- **Aplicación:** Saber cómo y cuando utilizar una abstracción en una nueva situación o problema.
- **Análisis:** Descomposición del “material en sus partes constituyentes” y dirección de las “relaciones de las partes y de la forma en que ellas se organizan”.
- **Síntesis:** Reunir elementos y partes con el fin de formar un todo.
- **Evaluación:** Hacer juicios valorativos, para algún fin, de ideas, trabajos, soluciones, métodos, material, etc.

Críticamente se podrá decir que la taxonomía del dominio cognitivo ha ganado mucha fuerza en la enseñanza y la evaluación que hacen los maestros esta dirigida en un alto porcentaje a encontrar resultados de éste nivel, la educación no se puede seguir considerando y reconociendo solamente desde la **información**, ¿Debe seguir la educación solo valorando conocimientos?

El dominio afectivo es utilizado y aceptado menos que el dominio cognitivo. Este se relaciona con intereses, actitudes, valores y apreciaciones. Es organizado en cinco niveles crecientes de asimilación que van desde: Nivel 1: Solo escuchar una idea. Nivel 2: Responderla. Nivel 3: Desarrollar valores y compromisos con la idea. Nivel 4: Desarrollar un sistema de valores basado en la idea. Nivel 5: Ser caracterizado por un valor o por un complejo de valores.

Sería bueno decir entonces que la clasificación de los objetivos en dominios cognitivos y afectivos separados distorsionen la educación; las acciones de pensar y de sentir no pueden separarse en forma razonable.

El dominio sicomotor pretende cuando se construyen objetivos de esta dimensión el desarrollo de habilidades y destrezas en los educandos para hacer las cosas. Se debe ser hábil para escribir, leer, pintar, hasta para memorizar. Este dominio desarticulado de los demás igualmente dificulta procesos de aprendizaje integrales. Este modelo de objetivos desde Bloom es visto como una perspectiva tradicional. La construcción de objetivos de enseñanza que hace el maestro (sobre todo los cognitivos), lo que hacen es transmitir la herencia cultural; desde la perspectiva del educador los objetivos es todo aquello que se espera que las personas aprendan como consecuencia de ser estudiantes en una institución educativa.

Los objetivos de aprendizaje se vienen caracterizando como: a) Objetivos Generales: Considerados como un conjunto de enunciados que representan los comportamientos más complejos y los contenidos más amplios que se pretende que logren los estudiantes al finalizar un programa de estudio. Estos tienen funciones como: Dar una visión amplia y breve de lo que se espera del estudiante al terminar el estudio de cada tema o del curso completo, igualmente establecer y comparar metas de un curso o programa educativo.

Los objetivos específicos se deben derivar de un objetivo general. Por esta razón reciben también el nombre de objetivos intermedios; se enuncian explicitando la o las conductas a lograr y teniendo en cuenta que enuncien el contenido de la unidad temática. Estos planteamientos permiten entonces hacer propósitos desde los docentes quien es el que los construye y no desde los estudiantes. Por eso se podrá decir que es importante no solo reflexionar a Bloom sino también a GAGNE, RYLE, JOHNSON, TYLER, POSNER, entre otros para establecer una mejor comprensión temática.

3. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION

3.1 CONSIDERACIONES GENERALES

La noción de “competencia” tiene utilizaciones diversas. Para tal fin resulta útil distinguir dos de ellos: Una el origen y la utilización que tiene al interior de algunas disciplinas científicas o de algunas elaboraciones teóricas; y otra que tiene que ver en los procesos de elaboración curricular.

Dentro de algunas disciplinas científicas, como la Lingüística o la Psicología, diversos autores plantean la noción de “competencias”, como una categoría utilizada para fines descriptivos o explicativos de algunos fenómenos. En estos contextos dicha noción adquiere el carácter propio de cualquier discusión académica disciplinaria, y se convierte en un instrumento útil para abordar asuntos prácticos en la medida que el desarrollo conceptual lo permita.

Por otro lado se ha utilizado en contextos relacionados con diseños curriculares y la evaluación educativa, en este sentido, si bien está de moda no hay un acuerdo unánime en cuanto a su significado y su forma de utilización. Dentro de este ejercicio la noción de “competencias” se empezó a utilizar desde la década de los ochenta, dentro de una discusión bien delimitada:

Primaba en las décadas del sesenta y setenta en las discusiones educativas de nuestro medio, un enfoque con énfasis en la formulación de objetivos instruccionales, como objetivos conductuales, que exigía la descripción precisa de lo que el estudiante podía hacer al terminar cada período educativo (unidad, ciclo, año o curso). Así al aplicarlo al diseño de currículos universitarios se generalizó el término de “perfil profesional”, para significar la descripción del conjunto de características que tendría un estudiante al terminar una carrera. Este concepto de perfil estaba tomado del contexto de la producción industrial y era una adaptación, al caso educativo, del termino industrial de “especificación del producto”.

Como reacción a este intento de aplicar a la educación términos y conceptos del contexto industrial, se acuñaron al interior de los ejercicios de diseño curricular, los términos de “intencionalidades formativas” (para reemplazar el término de “objetivos conductuales”), y de “competencias formativas” (para reemplazar el término de “perfil profesional”), este último bajo las siguientes razones:

- El término competencia se adecua mejor a la formación de seres humanos, pues no es posible manipularlos como para asegurar de antemano que van a adquirir ciertas características precisas, como resultado de la acción educativa.
- El término competencia sugiere un proceso (y no solo un resultado), que puede convertirse en un proyecto de vida. Se propone a alguien que trabaje cada hacerse cada día más competente, en su campo disciplinar o profesional.
- El término competencia incluye no solo a los estudiantes sino a los profesores; se argumentaba que solo con profesores competentes puede pensarse en formar estudiantes competentes.

En síntesis, el concepto de competencia formativa era más pertinente para orientar procesos educativos.

3.1.1 Concepto Actual. Las discusiones anteriores han permitido a lo largo de varias décadas que la educación vaya elaborando su propio lenguaje, y los conceptos y términos de objetivos, competencias y perfiles se utilizan como descriptores en los procesos de desarrollo curricular, como conceptos funcionales y útiles, y sin el trasfondo de las discusiones que los originaron.

En tal sentido, el concepto de competencia ha estado sometido recientemente a una discusión explícita, en los ámbitos educativos; por ello resulta adecuado precisar la manera como se ha caracterizado este concepto en los diferentes escritos que hoy lo abordan y así ilustrar las diferencias en el significado que se le atribuye en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Conceptos de Competencia.

INSTITUCION	NOCION DE COMPETENCIA
Secretaría de Educación de Bogotá (1998)	<p>La competencia se entiende como un “saber hacer” frente a una tarea específica cuando el sujeto entra en contacto con ella. Supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea.</p> <p>Es decir, las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana.</p>
Sistema Nacional de Evaluación. ICFES, Universidad Nacional. Carlos Augusto Hernández y otros	<p>El conocimiento “no solo es concebido como la suma de principios y contenidos que deben ser aprehendidos para su transmisión sino como aquellas reglas de acción que nos garantizan su manejo”.</p> <p>Aquí, la competencia es entendida “como un saber hacer” o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, “una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”.</p> <p style="text-align: center;">CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se separa la mente del contexto cultural. • Se enfatiza en las herramientas culturales como el lenguaje hablado y escrito y las formas de representación gráfica, las cuales sirven de instrumentos mediadores en la actividad social. • Se reconoce un saber ligado a las acciones, donde la apropiación de una gramática implícita está mediada por el contexto cultural. • Explícita la importancia del contexto cultural y la puesta en acción de las competencias.

“La noción de competencia conlleva el resultado de un proceso de integración de conocimientos y habilidades (saber, saber hacer, saber ser, saber emprender y saber servir)”.³

Como guía para abordar la noción de competencia, especialmente en procesos de revisión curricular conviene establecer una serie de criterios respecto de su concepto, su utilización y su formulación.

Criterios referidos al concepto de competencia:

- La competencia es un saber hacer con sentido
- Ellas están referidas a los desarrollos propios de las comunidades disciplinares y profesionales, como un ideal de formación.

³ Vicerrectoría Académica. Procesos de reflexión y autoevaluación curricular, Bogotá: U. Javeriana, 2000

- Son un marco conceptual que se elabora con el fin de justificar las actuaciones de los sujetos en contextos específicos, siendo suficientemente flexibles.
- La competencia pueden ser entendida como un proyecto de vida, centrado en el potencial de formación y no como un producto acabado. Desde esta noción se resalta la competencia como un proceso, en el cual se pueden ubicar diferentes niveles de logro de acuerdo con la formación.

Criterios referidos a la utilización:

- La competencia puede ser entendida como un término genérico y práctico que da soporte conceptual, al interior de las áreas de conocimiento específico.
- La competencia tiene un sentido funcional y práctico que articula los componentes centrales de un currículo.
- La competencia puede ser entendida como un organizador curricular que diferencia los saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que los estudiantes desarrollan en su área de conocimiento, para un desempeño profesional de calidad.
- La competencia es la proposición de un ideal de formación para el desempeño profesional.

Criterios referidos a la formulación:

- En el abordaje de las competencias es necesario diferenciar la formulación de la evaluación.
- La evaluación de las competencias implica la delimitación de niveles de desempeño e indicadores de logro.
- La formulación de las competencias implica enunciados de carácter general, con la mayor claridad posible. Dichos enunciados constituyen un marco de referencia que delimita el sentido formativo de la disciplina y la profesión, pero a la vez es lo suficientemente flexible para ajustarse a nuevos desarrollos conceptuales.

El concepto de competencia es complejo y puede tener los siguientes componentes:

- Un conjunto de comprensiones referidas a problemas teóricos o prácticos.
- Un conjunto de conocimientos disciplinares o profesionales.
- Un conjunto de habilidades y destrezas.
- Un conjunto de actitudes.
- Una forma de relacionarse con la información escrita dentro del campo disciplinario o profesional.

Una persona puede considerarse competente académicamente, cuando dispone de comprensiones sobre los problemas, de conocimientos especializados y diferenciados, de habilidades y destrezas que le permitan un quehacer especializado, de actitudes positivas sobre su quehacer, y que se relacione permanentemente con la información especializada de su campo disciplinario o profesional.

3.2 FORMACION EN COMPETENCIAS

Es la práctica mediante la cual se potencializa el desarrollo de habilidades operativas de diferentes niveles, propias de los requerimientos y las tareas laborales inmediatas. (saber como).

En este sentido también implica el fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de los estudiantes para acceder a diferentes formas de conocimiento y de acción en forma comprensiva reflexiva y crítica, mediante diversos medios, lo que equivaldría a generar en el sujeto una articulación entre “el saber que” y el “saber como” en diferentes contextos. Esta formación trasciende y articula tanto en el desarrollo de competencias cognitivas como en el de las socio-afectivas, superando de esta forma la reducción de la formación orientada al desarrollo de las competencias académicas, o al desarrollo de las competencias operativas para el campo laboral.

3.2.1 Competencias generales. Competencias Comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva:

Entendidas como aquellas que establecen un vínculo general esencial a través del lenguaje en la medida en que este determina el modo en que el hombre se

relaciona y construye la realidad. Analistas del lenguaje desde la Psicología (Vigostky, Gardner, Bruner), desde la Filosofía (Wittgenstein, Austin, Searle), desde la Sociolingüística (Hymes) y de la teoría Psicológica de Habermas que enfatizan en el carácter situado o contextualizado de la producción de conocimiento y de las formas y alternativas de construcción de la realidad social. En este sentido la competencia comunicativa será entendida en términos del dominio del lenguaje que circula y articula el contexto. El lenguaje es un modo de ser propio del hombre y está presente en su relación con el mundo, formando parte inherente de los comportamientos que otorgan sentido y transforman la realidad. Por lo tanto es importante y necesario propiciar espacios que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa ya que ella forma parte inherente de las acciones que históricamente el hombre ha desarrollado en su proceso de identificación, apropiación y transformación de su contexto.

El acto de interpretar implica relaciones y confrontaciones del sentido de un texto o situación, este dialogo le permite al interprete recorrer y tomar posición en una compleja red de significados. La competencia interpretativa o hermenéutica hace referencia a la capacidad de un sujeto de comprender los significados diversos en cualquier campo o dimensión.

La competencia argumentativa o ética, tiene que ver desde la teoría social comunicativa, con el diálogo autentico que explícita las razones y motivos que dan cuenta y sentido a situaciones o textos. Reconoce la participación y existencia del contrario y caracterizada por el respeto y la tolerancia mutua. El eje central de esta competencia se encuentra en la acción del fortalecimiento de la intersubjetividad, es decir, en las decisiones de carácter "moral" que implican la ampliación de los lazos sociales.

La competencia propositiva o estética se caracteriza por ser una actuación crítica y creativa en el sentido que plantea acciones o alternativas ante una problemática o discurso.

En resumen la formación y desarrollo de competencias debe favorecer:

- La reflexión sistemática y crítica sobre el aprendizaje de conocimientos y de prácticas, que incluyan la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- La interpretación permanente del aprendizaje en situaciones contextualizadas.
- El desarrollo de la capacidad de someter a juicio los argumentos racionales.
- La capacidad de apertura a diferentes formas de análisis, conocimiento, argumentación e investigación.
- La capacidad de apertura al diálogo permanente.

- La capacidad de aprender por si mismo
- La capacidad de analizar las implicaciones sociales, políticas y económicas de su profesión, y asumir posturas críticas.
- Capacidad de comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.
- Capacidad de ajustar sus acciones para la búsqueda de un entendimiento y respeto mutuo.
- Capacidad para comprender y aceptar normas, establecer acuerdos y para convivir.

3.2.2 Competencias Académicas. Son aquellas capacidades, habilidades y potencialidades de desempeño en la academia. Está relacionada con unos ordenamientos básicos (gramáticas generales y específicas) que permiten formular los discursos en la academia.

Las gramáticas generales tienen que ver con la capacidad de interpretar textos, esquemas y gráficos, capacidad de exponer comprensivamente un punto de vista oral o por escrito y de argumentar racionalmente, predecir, calcular y proyectar.

Las gramáticas específicas son aquellas que corresponden a un área determinada del conocimiento, sus conceptos básicos y las teorías que enlazan esos conceptos. Es el conjunto de conceptos, teorías, métodos, procedimientos, formas de comunicarse y validar el conocimiento que se establece entre los miembros de una comunidad, y que se le denomina “paradigma”.

3.2.3 Competencias de desempeño laboral. El término empleabilidad puede suscitar controversia ya que hoy se habla de formación para el trabajo y no para el empleo, por ello es mejor hablar de competencias para el desempeño que aplicadas al caso colombiano podría dividirse en:

- **Competencias intelectuales:** Capacidad del individuo de desenvolverse en su trabajo con facilidad de comunicación, alto nivel de disposición para nuevos aprendizajes y habilidad de pensamiento que le permita ser crítico y creativo.
- **Competencias de comportamiento:** Actitud positiva, responsabilidad, adaptabilidad al cambio y personalidad.

- **Competencias generales:** Trabajo en equipo y colaborativo, orientación al servicio, conocimiento en tecnología informática y responsabilidad en la administración de recursos. Capacidad de negociación.

3.3 LA REALIDAD Y EL DEBER SER SOBRE LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO

En los sistemas educativos actuales es común encontrar una serie de problemáticas que afectan la correspondencia esperada entre la educación y el trabajo. En primer lugar, está la creciente preocupación de los gobiernos locales por solucionar el problema, solo enfocando sus acciones hacia el grado de cobertura, sin hacer los esfuerzos necesarios para analizar y promover los mejores niveles de la calidad educativa. A esto se suma la brecha entre los diversos tipos de educación en los estratos sociales y las razones que alientan a los jóvenes a su deserción temprana de la escuela. Estos aspectos dificultan la formación de personas con características flexibles que permitan una adecuada inserción al mundo del trabajo:

La racionalidad de la formación actualmente exige una mayor flexibilidad a ambas racionalidades, y el objetivo de formar trabajadores polivalentes con capacidad de trabajar en grupo y tomar decisiones autónomas acerca de los fines de la organización educativa y laboral.

En los procesos productivos de cualquier sector, las tareas del control de calidad en cada fase, el seguimiento a la óptima operación de las tecnologías, la atención al cliente, la incursión en sistemas exigentes en alta productividad, la comunicación en todo nivel y la integración de equipos de trabajo exigen de competencias adquiridas a través de una mayor escolaridad. Esto por lo tanto deja mucho que desear en quienes acuden a cursos muy cortos con el fin de acceder de una manera muy informal al mundo del trabajo.

Algunas competencias implican una escolaridad mayor, no se pueden aprender en un curso corto, exigen habilidades básicas que solo se adquieren en períodos largos de escolaridad gradual ⁴.

De otro lado, es inadecuado implantar ofertas educativas técnicas que no responden a las necesidades del sector productivo. En otros casos, aunque la educación técnica se ciñe a las necesidades de la demanda de trabajo, no se hace el debido seguimiento para estar actualizando los currículos. En este sentido, la

⁴ GALLART, María Antonia. 126 p.

mano de obra semi-calificada no encuentra cabida en los mercados formales de trabajo y se ve obligada a recurrir a los sectores informales: .

La literatura plantea una crítica a la educación técnica y a la formación profesional tradicional, centrada en considerarlas formaciones diseñadas desde la oferta de instituciones educativas que tienden a separarse de las verdaderas demandas del sector productivo, quedan retrasadas frente a los cambios tecnológicos y en consecuencia no cumplen su rol de incrementar la empleabilidad de sus egresados. La tendencia opuesta a dejar la capacitación únicamente a la oferta del mercado puede ser una respuesta pasiva a una demanda manifiesta⁵.

En cuanto a los sistemas de formación, ya no es posible limitar la oferta a secos programas de instrucción en oficios u ocupaciones concretas. La razón de ello se encuentra en que las tecnologías están cambiando constantemente y la actualización en su manejo la están haciendo las empresas. A la población es preciso entregarle unas competencias básicas para que se inserte adecuadamente en el mundo del trabajo:

La formación en un oficio o una ocupación ya no es suficiente para el desempeño en un mercado de trabajo cambiante y difícil; tanto en el sector formal de la economía como en las inserciones más productivas del sector informal es necesario dominar ciertas competencias básicas que hacen al individuo empleable. Sobre estas competencias se construyen las calificaciones específicas que sufrirán procesos de reaprendizaje a lo largo de la vida⁶.

La formación para el trabajo tiene que incluir la capacitación ocupacional específica, pero también debe incluir dentro de sus objetivos el fomento al desarrollo de las competencias transversales (iniciativa, creatividad, capacidad de trabajo en grupo, disciplina), la complementación de la educación básica (refuerzo en matemáticas, lecto - escritura, técnicas de expresión oral) la provisión de habilidades específicas según el área ocupacional, la promoción del espíritu empresarial y el fortalecimiento de la autoestima.

Finalmente, aquellos países que aun ignoran la importancia de fijar políticas de educación, con el fin de formar jóvenes con bases sólidas para ingresar al mundo del trabajo, vivirán en muy poco tiempo crisis sociales y económicas altamente catastróficas. Esto ya ha sucedido en países africanos, donde la formación básica de calidad ⁷ es privilegio para los altos estratos de la sociedad.

⁵ GALLART, María Antonia. 126 p.

⁶ Ibid.. 131 p

⁷ RAMÍREZ GUERRERO, Jaime. Hacia una política de formación para el trabajo y el desarrollo productivo de los jóvenes de Colombia. Viceministerio de la Juventud, República de Colombia, Santafé de Bogotá, marzo de 1.998

Conceptualización básica sobre la educación en Colombia

Es un hecho la relación directa y cada vez mucho más estrecha entre la educación y el trabajo. Es muy importante destacar los conceptos que se relacionan con educación, capacitación y formación para obtener claridad de su ubicación en el contexto del desarrollo del recurso humano.

En el caso de Colombia, el sistema de la educación formal básica primaria, la educación básica secundaria y la educación media se encargan de entregar la formación en las habilidades fundamentales como la lecto - escritura, la lógica y las matemáticas, la estructuración del razonamiento y el fortalecimiento de las cualidades personales.

Por su parte, la educación formal superior entrega las instrucciones para obtener competencias que serán incorporadas al trabajo, como el manejo de recursos, las relaciones interpersonales, el manejo de la información, el entendimiento de los sistemas y las organizaciones, y la operación de tecnologías básicas.

En un todo, la educación de las personas la entrega el sistema de educación formal general: educación básica primaria, básica secundaria, media y superior. Todo lo anterior está consagrado en la Ley 115 de 1.994, o Ley General de Educación:

Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, o conducente a grados y títulos (artículo 10).

La educación formal a que se refiere la presente ley, se organizará en tres (3) niveles:

- El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio.
- La educación básica en una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos, la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria en cuatro (cuatro) grados, y
- La educación media con una duración de dos (2) grados... (artículo 11).

Posteriormente se encuentra el concepto de la capacitación, el cual en el ámbito local corresponde a la denominación de Educación No Formal⁸. Su objetivo es

⁸ Hay que hacer la siguiente aclaración: la capacitación también puede impartirse a través de la educación media por medio de la enseñanza en la manipulación de tecnologías básicas.

instruir al recurso humano en la manipulación de tecnologías y técnicas específicas. Para que un proceso de capacitación arroje los mejores frutos se requiere de la mejor aprehensión y aplicación de las habilidades básicas que entrega el sistema educativo general:

La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley (artículo 36).

La capacitación puede darse en dos vías, o bien a través de la capacitación técnica que ofrece el sistema educativo no formal, o también a través de la experiencia que se va adquiriendo a lo largo del mundo del trabajo. Por eso, es primordial que la fuerza de trabajo y los empresarios tomen conciencia de la importancia que guarda la constante formación y capacitación a lo largo de la vida.

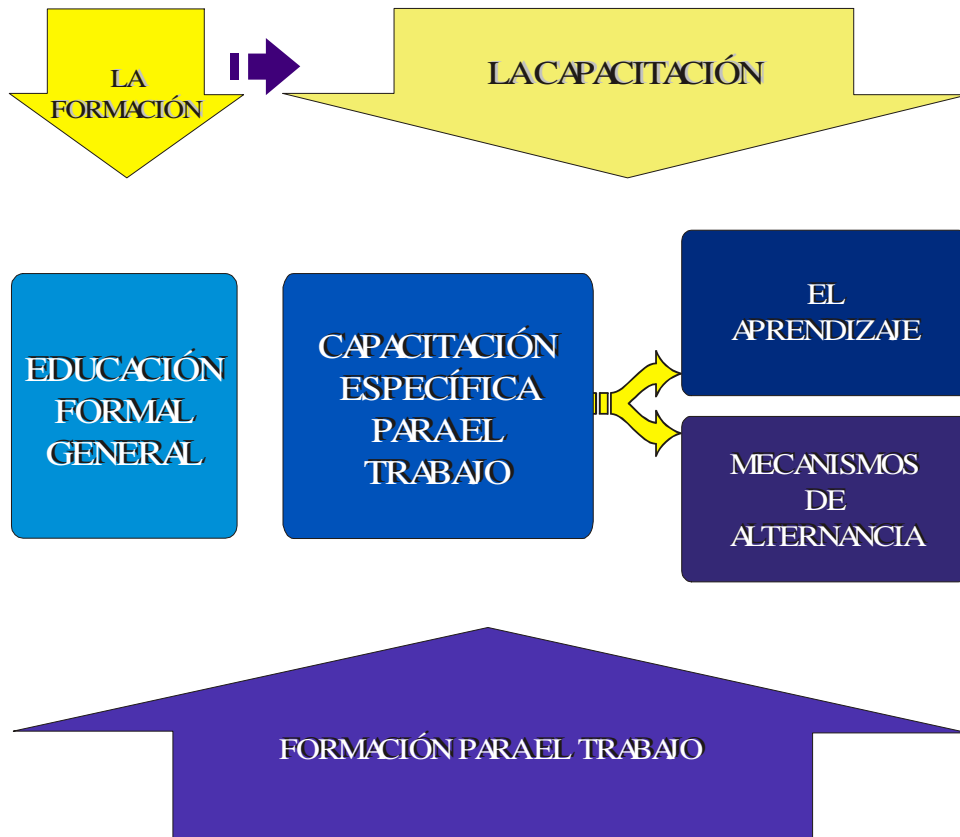
En este contexto, y como condición universal, la formación para el trabajo reúne todas las etapas del desarrollo humano, las cuales comienzan por la educación preescolar, básica, media y superior; continúan por la capacitación en ocupaciones, a través de programas, cursos y formación en el puesto de trabajo; y finalmente se extienden a través del ejercicio del mismo trabajo de toda la vida de la persona:

La formación para el trabajo es un “*mix*” original en cada trabajador, de educación formal general, capacitación y aprendizaje en el trabajo. La propia existencia de este proceso de aprendizaje apunta a la necesidad de articular educación y trabajo. El paso por el mundo del trabajo es un espacio que permitirá afianzar en las personas sus habilidades y competencias, bajo la experiencia y la constante formación y capacitación a lo largo de la vida⁹.

Los mecanismos de alternancia se definen como formas de integrar un aprendizaje sistémico en el puesto de trabajo en una organización productiva, con la enseñanza de los fundamentos teóricos y las competencias generales en una institución educativa. La forma más conocida e institucionalizada es el sistema dual, común en varios países europeos, tales como Alemania, Austria y Suiza (Véase Figura 2).

⁹ Ibid. 130 p

Figura 2. Educación y trabajo



- Las habilidades y las competencias en lo laboral

La globalización tampoco da tregua en la diferenciación de las habilidades y las competencias que debe tener la mano de obra aspirante a posiciones competitivas en el mundo del trabajo.

Para alcanzar el más alto desempeño en el mundo del trabajo, se requerirá un recurso humano que esté provisto de las principales habilidades supremas que se adquieren desde el vínculo familiar y la educación básica. En este sentido, sobresale el dominio de la lecto-escritura, las matemáticas, la expresión oral y el saber escuchar. Pero, además, también será fundamental tener habilidades del pensamiento como la creatividad, la capacidad para solucionar problemas y el razonamiento. Algo supremamente valorado será la gente que refleje cualidades personales como la responsabilidad, la autoestima, la sociabilidad, el autocontrol y la honestidad.

A las habilidades supremas deben añadirse las competencias para el trabajo, las cuales pueden adquirirse desde los sistemas educativos generales, pero también desde el mundo del trabajo. Las más destacadas son la administración de los recursos como el tiempo, los financieros, los materiales y elementos de trabajo, y por supuesto, del recurso humano. Seguidamente se encuentran las competencias interpersonales como el trabajo en grupo, la aptitud para enseñar a otros, el servicio al cliente y el liderazgo. En otro frente de las competencias está el saber manejar la información desde su adquisición, para qué utilizarla, saberla clasificar y además, ayudarse del computador. También es muy importante comprender cómo funcionan las organizaciones, los sistemas, cómo se entrelazan y cómo se pueden diseñar. Finalmente está, la debida selección, manejo y mantenimiento de las tecnologías que se incorporan al trabajo (Véase Cuadro 2).

En algunos países como México, Costa Rica, Chile, Perú y Estados Unidos, el desarrollo del recurso humano en las habilidades fundamentales y las competencias se han signado como derroteros de las políticas nacionales de educación y trabajo, con el compromiso de ser desarrolladas desde la escuela primaria, pasando por todo el sistema educativo y siguiendo por el entrenamiento del recurso humano en las empresas. El ideal supremo es que estas habilidades y competencias se alcancen a aprehender y aplicar por la mano de obra en el más alto nivel posible. En este ejercicio es vital el trabajo mancomunado de los gobiernos nacionales y locales, el sistema educativo general, la clase empresarial y la familia.

Su adopción ha implicado el diseño de ambiciosos planes de desarrollo educativo acompañados de cuantiosas inversiones sociales que incluyen la modernización de la clase profesoral y de la pedagogía del aprendizaje, la implementación de subsidios para favorecer el acceso a la escuela de la población en desventaja económica, la adecuación de nuevas tecnologías para el aprendizaje como la multimedia, la Internet, los computadores y los videos y manuales. En este proceso estará la base del desarrollo humano del futuro que entrará en disputa por alcanzar la cúspide de las regiones más competitivas del mundo.

Cuadro 2. Habilidades y competencias para un alto desempeño en el trabajo en los Estados Unidos

LAS HABILIDADES

HABILIDADES BÁSICAS

- Lectura: localizar, interpretar y entender información escrita en documentos tales como manuales, gráficas y planes de trabajo
- Escritura: de ideas, comunicados, mensajes, cartas, manuales, reportes, interpretación de gráficas y flujogramas
- Aritmética – Matemáticas: dominio y selección de las principales técnicas matemáticas para la solución de problemas.
- Escuchar: recibir, atender, interpretar y tener elementos para responder a mensajes verbales y otras señales

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

- Creatividad: generar nuevas ideas
- Toma de Decisiones: distinguir entre metas y limitantes, generar alternativas, considerar riesgos y evaluar las mejores alternativas en el trabajo
- Resolver problemáticas: reconocer problemáticas e implementar de inmediato planes de acción
- Deseo de aprender: usar técnicas del aprendizaje para adquirir y aplicar nuevos conocimientos y destrezas
- Razonamiento: interpretación de la funcionalidad individual de los elementos y su integración bajo un sistema.

CUALIDADES PERSONALES

- Responsabilidad: con demostración de un gran esfuerzo en el trabajo y el compromiso por alcanzar metas.
- Autoestima: creer en sí mismo y en una aptitud positiva
- Sociabilidad: a través del entendimiento, la amistad, la adaptabilidad y la empatía
- Ambición: establecimiento de metas personales, seguimiento y auto-control
- Honestidad: aplicación de la ética

Continuación cuadro 2.
LAS COMPETENCIAS
<p>EL MANEJO DE LOS RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tiempo: priorizar las actividades y ceñirse a los planes de trabajo • Financieros: usar los presupuestos, hacer pronósticos, mantener registros de ejecución. • Materiales y bienes: ceñirse al buen manejo y uso de los recursos del trabajo • Recurso humano: distribución de funciones acordes a los niveles de habilidades y destrezas y evaluación del desempeño
<p>INTERPERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo: contribuir al esfuerzo del grupo y trabajar sin distingo de razas. • Instrucción: Actitudes y aptitudes para enseñar a otros nuevas competencias • Servicio al cliente: trabajar para satisfacer las expectativas del cliente • Liderazgo: asumir responsabilidades, comunicar nuevas ideas • Negociación: resolver divergencias, llegar a acuerdos para el intercambio de recursos
<p>DE LA INFORMACION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir y evaluar información • Organizarla y mantenerla e interpretarla y comunicarla • Usar el computador para los procesos de la información
<p>DE LOS SISTEMAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fundamento: entender cómo los sistemas sociales, organizacionales y tecnológicos trabajan integralmente • Seguimiento y correcto desempeño: distinguir y predecir tendencias e impactos en la operación de los sistemas, corregir problemas y diagnosticar desviaciones en los sistemas • Diseño y mejoramiento de los sistemas: sugerir modificaciones a los sistemas existentes y desarrollar nuevas alternativas para mejorar el desempeño
<p>TECNOLOGICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar tecnologías: seleccionar procesos, herramientas o equipos. • Aplicar tecnologías: conocer el manejo de los procesos, las herramientas y los equipos • Mantenimiento y reparación de equipos: prevenir, identificar, o resolver problemas con los equipos, incluyendo computadoras y otras tecnologías

Fuente: Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS): Final Report Available.

3.4 CREATIVIDAD EN LA EMPRESA

Parece que Jacob Getzels y Philip Jackson hicieron, en los años 60, un estudio comparativo entre niños con elevado cociente intelectual (CI) pero discreto resultado en un test de creatividad, y niños con elevada puntuación en el test de creatividad pero modesto CI. Observaron que los niños del primer grupo (los más inteligentes) eran más convencionales y su motivación más extrínseca, y que los del segundo (los más creativos) eran más rebeldes y su motivación más intrínseca. Obviamente, los profesores preferían al primer grupo. Nosotros no sabemos si el estudio se ha hecho también para adultos, pero nos atrevemos a pensar que los jefes se quedarían asimismo, muy probablemente, con el primer grupo. Sin embargo, la creatividad es un valor al alza, y además, hemos de admitir que el CI no es tan buen predictor del éxito como el CE (cociente emocional).

Cuando Peter Drucker -hace casi 50 años- nos hablaba del marketing y la innovación como funciones básicas de la empresa, nos alertaba sobre la contribución de la misma a las novedades que el mercado demanda, espera o celebra. En la empresa, la innovación apunta, por consiguiente, a nuevos productos y servicios que ofrecer al mercado; aunque también a nuevos métodos o procedimientos que permitan mejorar la productividad. Y la generación de nuevos productos o nuevos procedimientos pone a prueba nuestra creatividad. Podemos crear como consecuencia de un trabajo de investigación, de un descubrimiento casual o de una buena idea -o de todo a la vez y alguna cosa más- por eso los directivos han de impulsar o propiciar la investigación y el brote de buenas ideas en sus organizaciones. Goran Ekvall, de la Universidad de Lund (Suecia), que durante años ha estudiado la relación entre la innovación y el clima organizacional, sostiene que la mayor parte de los catalizadores de la creatividad en la empresa (reto, apertura, debate interno, buen humor, asunción de riesgos, etc.) están directamente relacionados con el comportamiento del líder. Es como si el potencial creativo de las personas estuviera esperando que alguien lo alentara o, tal vez, que alguien levantara el tradicional bloqueo.

3.4.1 El concepto de creatividad. Recordemos brevemente que el interés por la creatividad creció sensiblemente en la segunda mitad del siglo XX, con Joy Paul Guilford -que ya entonces relacionó la creatividad con el pensamiento divergente- como iniciador del fenómeno; pero, sin detenernos en su historia, avancemos en el concepto. Al intentar definir la creatividad -capacidad de generar novedad valiosa-, nos alineamos con su concepción sistémica. No basta con que nuestro hallazgo o nuestra idea nos parezca valiosa a nosotros mismos: hablaremos de creatividad cuando nuestra aportación al campo correspondiente sea reconocida e incorporada por el sistema (la organización y su entorno). Así, la

sanción de nuestra creatividad corresponde a las autoridades del campo en que trabajamos. El hecho es que, vinculado en la empresa el concepto de creatividad con el de innovación, no cabe detenerse en considerar que una idea es creativa si no se implanta y funciona.

3.4.2 La personalidad creativa. También conviene recordar que hay individuos creativos por naturaleza, como los hay pragmáticos, resolutivos, conciliadores, calculadores. Un estudio de Mihaly Csikszentmihalyi viene a concluir que los creativos son individuos de personalidad compleja, presentando opuestos rasgos de personalidad en diferentes momentos. Este prestigioso psicólogo americano, de origen húngaro y residente en California, habla de los creativos como individuos a la vez, y según el caso, agudos e ingenuos, extravertidos e introvertidos, humildes y orgullosos, agresivos y protectores, realistas y fantasiosos, rebeldes y conservadores, enérgicos y pausados, integrados y diferenciados. Son personas que en sus reflexiones cotidianas no sólo se preguntan el qué y el cómo: también se preguntan por qué, incluso varias veces.

Aunque el estudio se desarrolló sobre personas socialmente reconocidas como creadoras, cabe admitir, por la experiencia, que los trabajadores de perfil creativo se caracterizan igualmente por la complejidad y constituyen generalmente una cierta pesadilla para sus jefes. Naturalmente, es más sencillo dirigir personas sumisas, previsibles y disciplinadas; pero los nuevos directivos asumen el reto de gestionar a cada colaborador conforme a sus características y a su momento, en beneficio de su contribución. Hablando ya con lenguaje empresarial, Mitchell Ditkoff apunta rasgos de comportamiento de los más creativos:

- Suelen cuestionar el statu quo.
- Investigan nuevas posibilidades.
- Se automotivan.
- Se preocupan por el futuro.
- Ven posibilidades en lo imposible.
- Asumen riesgos.
- Tienden al movimiento y la interacción.
- No temen parecer tontos o infantiles.

- Ven conexiones ocultas.
- Se concentran en retos y problemas.
- Se muestran perspicaces.
- Resisten la ambigüedad y la paradoja.
- Aprenden continuamente.
- Concilian la intuición y el análisis.
- Se comunican de forma efectiva.
- No se desalientan fácilmente.
- Su individualismo no les impide trabajar en equipo, si se les deja espacio.

Características de comportamiento de los más creativos, según M. Ditzkoff

3.4.3 Creatividad y atención. Aunque hay, efectivamente, personas más creativas que otras, todos podemos elevar nuestra creatividad, mediante la mejora de todos o algunos elementos facilitadores de la misma: imaginación, información/formación, automotivación, tesón, y concentración. Cabe pensar que es difícil mejorar la imaginación, aunque algo puede hacerse; pero en los otros facilitadores hay bastante más capacidad de maniobra. Así es: por mucha imaginación que tengamos, si se nos oculta información o se nos impide concentrarnos, poco podemos hacer. La concentración supone focalizar la atención y no dispersarla. Vale la pena detenernos en el tema de la atención.

Podemos entender la atención como aplicación del entendimiento (“estar atentos”); pero, interpretando la atención más activamente como “toma en consideración de algo, reflexionando sobre ello”, observemos que unas personas tienen tendencia a distribuir o dispersar su atención y otras a concentrarla; unas personas tienen tendencia a centrar su atención en las cosas positivas y otras en las negativas; unas personas atienden a detalles o matices que resultan inapreciables para otras. Pues, como la atención determina lo que aparece en nuestra conciencia -y los optimistas son probablemente más felices que los pesimistas-, cabe recordar, por ejemplo, que nuestra felicidad depende, en alguna medida, de cómo manejamos la atención. De ello nos habla igualmente el profesor Csikszentmihalyi, que identifica la atención con la energía psíquica, y que, también en su libro *Creativity*, nos recuerda que muchas de las personas creativas concentran su atención en un campo determinado. La atención es un recurso

limitado: cuando prestamos atención, también la restamos; hemos de restar atención a unos campos para prestársela en mayor dosis a otros.

Aunque suene a comentario digresivo, es cierto que los individuos creativos, muy atentos a su campo pero poco al resto de cosas, son a menudo considerados raros, extraños e incluso egoístas. Algo parecido puede suceder a muchos directivos que, condicionados por su responsabilidad, se muestran extraños a los ojos de los trabajadores. El hecho es que personas que orientan su atención a destinos bien distintos, se ven bien distintas unas a otras y ello afecta a las relaciones.

El papel de los directivos

Nos parece que, en la empresa, la creatividad pasa más por personas especialistas que por personas generalistas. De aquellas y de estas necesita la empresa, pero, crear en un campo, exige dedicarle mucha atención y concentración. Hay algunos directivos que piensan que la creatividad es cosa suya y no de sus colaboradores; que no consideran buena ninguna idea que no se les haya ocurrido a ellos. Pero, lógicamente, también hay directivos que alientan, y no sofocan, la creatividad de sus colaboradores, y son bien conscientes del papel que, como directivos, les corresponde en la innovación (sin descartar la propia generación de buenas ideas): lo recogemos así:

- Creación de climas propicios.
- Informar y desarrollar a los colaboradores.
- Difusión de la creatividad como valor.
- Receptividad a las sugerencias.
- Identificación de focos de innovación.
- Análisis y definición de problemas.
- Atención a la deseada alineación y sinergia.
- Evaluación de las propuestas innovadoras.
- Puesta en práctica de las ideas valiosas.
- Reconocimiento de los esfuerzos creativos.
- Consolidación de la experiencia innovadora.

3.5 CONCLUSIÓN

Los beneficios de la innovación (podría quizá hablarse más propiamente de los perjuicios de la complacencia y el inmovilismo) se manifiestan cuando se apuesta por ella con autenticidad, desde un proyecto de empresa compartido por todas sus personas. A partir de esa disponible reserva de energía emocional y motivación intrínseca, pueden surgir ideas que añadan sensible valor a la empresa. Surgirán, si la Dirección establece y mantiene los cauces convenientes, y desarrolla el potencial intelectual de la organización, tanto en la capacidad creadora como en el resto de dimensiones competenciales. Guardábamos una frase leída en *The Daily Telegraph*, para los lectores que nos hayan acompañado hasta aquí: “Creatividad significa cuestionar lo establecido, y buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas, en beneficio de la organización”. Nos sirve para recordar a esos empleados que se plantean repetidamente el porqué de las cosas dentro de las empresas: primero son identificados como críticos y quizá “puestos en observación”, pero, antes o después, se reconoce su vena creativa.

4. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DEL APRENDIZAJE

4.1 CONCEPTOS BASICOS

El nuevo paradigma cognitivo, permite contrastar dos formas de enseñar y de aprender que se sintetizan en los procedimientos didácticos convencionales y en las nuevas opciones pedagógicas.

4.1.1 Aprender. La interpretación tradicional del aprendizaje se basa en la psicología conductista en la cual prima el estímulo, la respuesta y el esfuerzo. El papel del profesor se centra en el manejo de los estímulos para propiciar una respuesta; en ofrecer un esfuerzo positivo, gratificante, que estimule las conductas esperadas; o negativo que desestime las conductas no esperadas. También se ofrecen estímulos neutros. El papel del alumno consiste en tratar de lograr la respuesta esperada propuesta previamente. La principal característica de este enfoque es la preocupación por la eficiencia: el profesor diseña, organiza estímulos, evalúa y hace ajustes de acuerdo a lo previsto.

La nueva opción de aprehender se basa en la psicología cognitiva que hace el énfasis en los procesos intelectuales, a partir de los esquemas mentales que trae el alumno. Se trata de hacer translúcido el pensamiento para poderlo analizar, estimular y hacerle seguimiento.

El nuevo enfoque educa en la formación de valores, en el desarrollo de aptitudes y actitudes de los alumnos, con una dimensión intersubjetiva; en la autodirección, en la autodisciplina, en el desarrollo del pensamiento, en como lograr que el estudiante se apropie de los conceptos y principios de las distintas áreas del saber, y construya sus propios esquemas mentales.

4.1.2 Enseñar. El enfoque tradicional se preocupa por formar personas disciplinadas, respetuosos de las normas y de la autoridad. Se enseña para lograr expertos en el manejo de los contenidos y receptores ágiles y reproductores de la información en relación con un saber determinado.

En este enfoque convencional la didáctica se centra en el método expositivo, magistral, porque se parte de la premisa que el profesor es el poseedor del saber

y el especialista en el contenido que se debe transmitir. Del alumno se espera que se apropie de ese conocimiento de una manera receptiva. Existen las preguntas y los grupos de discusión pero siempre orientados a la memorización y acumulación de saber.

La docencia innovadora (Letelier SM, 1999) hace énfasis en la capacidad de razonamiento del alumno, en la auto-construcción del conocimiento con base en esquemas previos, en el desarrollo de habilidades para la búsqueda y procesamiento de la información, en los procesos de aprendizaje crítico reflexivo. Utiliza metodología variadas que parten del respeto y el estímulo de los preconcepciones y las preteorías que trae el alumno. El profesor diseña el ambiente, provoca, pero no enseña directamente. Esta es la posición de J. Brunner. Sin embargo la posición de Ausubel permite una situación intermedia. Este último propone que el aprendizaje “por recepción” es válido, siempre y cuando la mente del alumno trabaje durante la recepción. Para ello es necesario que los conocimientos que se presenten sean “significativos” para el aprendiz. Esta significación tiene que ver con sus esquemas previos y con la disponibilidad actitudinal del alumno.

Ausubel se refiere a la estructura cognitiva que ya posee el alumno. A la identificación de los conceptos organizadores, esenciales de lo que se va a enseñar, y a su presentación por parte del profesor, de tal manera que despierten en el estudiante disposición para el aprendizaje.

Las estrategias didácticas de este segundo enfoque generalmente parten de problemas y de vivencias del estudiante, estimulan la formulación de hipótesis, la consulta y la verificación. Aunque las exposiciones del profesor son válidas, estas deben ofrecerse solo en momentos determinados, para hacer síntesis, aclaraciones, o para motivar pero nunca para presentar el conocimiento elaborado.

4.1.3 Estrategias. Las estrategias que se operacionalizan en el enfoque cognitivo de aprendizaje, no son nuevas. Se denominan estrategias activas porque están centradas en el alumno y se fundamentan en el autoaprendizaje. Aunque la escuela activa surgió desde fines del siglo antepasado, la implementación de esta metodología por fuera del ámbito de sus creadores, estuvo revestida de las características propias del modelo tradicional de enseñanza con sus consecuencias de receptividad, acopio de información, memorización del conocimiento y entrega del conocimiento elaborado.

El nuevo enfoque pedagógico retoma, amplía y enriquece estas metodologías activas reiterando su sentido original. Aunque la esencia de estas estrategias

metodológicas se basa en el desarrollo del pensamiento y en razonamiento crítico, por sus características procedimentales se pueden clasificar en dos grandes categorías: unas centradas en procedimientos alrededor de problemas o vivencias, y otras con énfasis en el diálogo y la discusión.

4.2 ALGUNAS ESTRATEGIAS BASICAS

4.2.1 Estrategias centradas en problemas o vivencias. Se caracterizan porque parten de una idea, situación, interrogante o tema, en el cual el estudiante se involucra desde el principio. Debe formular, reestructurar y analizar la situación o caso. Algunas veces planteará hipótesis formales para poner a prueba y en otras ofrecerá interpretaciones con base en sus esquemas mentales y previos.

En todos los casos consultará el estado del arte, los últimos aportes científicos para solucionar el problema o resolver el caso y tendrá oportunidad de aplicación teórica y/o práctica y de ampliación teórica. En esta categoría se incluye el Aprendizaje basado en problemas (ABP). En términos generales la metodología que se aplica en esta categoría puede sintetizarse así:

- Formulación problemática, delimitación, reestructuración o vivencia de la situación o caso.
- Interpretación de la situación para formular hipótesis o posibles soluciones.
- Indagación teórica y/o práctica sobre la temática.
- Verificación de hipótesis con base en el análisis y valoración de la literatura consultada y ampliación de la indagación si es necesario.
- Conclusiones, comprobaciones y aplicaciones.

El modelo Didáctico Operativo (MOD) también se incluye en esta categoría. Su variación metodológica consiste en que parte de una vivencia real o simulada, situación que se aborda en primer término con base en las experiencias, preconceptos y preteorías que el alumno trae consigo. Aunque no es necesario elaborar hipótesis formales, si se elabora una primera interpretación que luego se confronta con la teoría. El resto de pasos es similar.

Las estrategias incluidas en esta categoría se caracterizan porque la indagación teórica y empírica del estado del arte se realiza solo después que el estudiante haya abordado el problema, diferencia esencial con la enseñanza tradicional.

4.2.2 Estrategias que hacen énfasis en el dialogo reflexivo¹⁰. En esta categoría se incluyen, entre otras, las estrategias de aprendizaje crítico reflexivo y creativo, el seminario investigativo y el aprendizaje basado en analogías.

La esencia del aprendizaje crítico reflexivo y creativo es la indagación. En esta clase se incluyen metodologías como el diálogo reflexivo, la comunidad de indagación y la indagación crítico creativa. Algunas características básicas de estas metodologías, presentadas por González A. (1999) son las siguientes:

- Clima de aceptación mutua y receptividad.
- Diálogo argumentado y construcción conjunta.
- Espacio para la elaboración individual.
- Exploración e indagación temática multilateral.
- Normas de debate no impositivas, ni manipulativas
- Autocrítica y autocorrección para promoción de aprendizajes de más alto orden.

Desde el punto de vista procedimental estas metodologías cumplen en esencia los siguientes criterios:

- a. Se parte de una temática convenida que puede haber sido consultada o investigada previamente.
- b. Se hace énfasis en el diálogo como fase previa al pensamiento, en la indagación, en la reflexión crítica y en la participación activa.
- c. Se aplican procedimientos no directivos con base en juego de roles.

4.2.3 El Diálogo Reflexivo. Se trabaja con una temática conocida, convenida o consultada previamente. También puede ser una temática no convenida pero cautivadora por su actualidad o interés. Se introduce el diálogo con un esquema, afirmación o pregunta. Se permite la participación espontánea pero teniendo cuidado que ella pertinente, constructiva, que lleve a la reflexión y al desarrollo de la temática. Cuando ello no sucede, el profesor interviene con preguntas que permiten la reflexión y la reorientación de la discusión si es el caso. Estas preguntas deben conducir a la autoevaluación del aporte de cada cual y a la autocorrección si es necesario.

En esta estrategia se estimula la participación de todos. Se favorece la escucha crítica, y el encontrar los aspectos débiles en el razonamiento de otros. Eventualmente se hacen pequeñas síntesis y puede llegarse o no, a alguna conclusión. Si la audiencia desarrolla inquietudes o tensiones positivas a través de

¹⁰ GONZÁLEZ, A., y D'ANGELO, O. Seminario taller, Programa de desarrollo Pedagógico docente de la U. de A. 1999

la temática, que no se pueden resolver en la sesión, esto no importa, porque lo fundamental es que la mente siga trabajando.

4.2.4 La comunidad de indagación. En ella el papel del profesor sigue siendo de orientador, de estimulador, de cuestionador en sentido positivo, sin ser protagonista. Eventualmente interviene cuando es necesario reorientar el proceso.

Si se va a desarrollar una temática indagada o estudiada previamente, se puede organizar la discusión a través de simulaciones como: debates (a favor o en contra), audiencias (juez, fiscal, defensor), etc. También en esta modalidad se hace énfasis en la participación y en la escucha crítica.

La comunidad de indagación permite hacer inferencias apropiadas, argumentar con razones y evidencias, autocorrección de juicios y construcción del conocimiento con base en aportes colectivos (González, A., 1999).

4.2.5 La Indagación Crítica Creativa. Es una estrategia que aunque conserva los principios fundamentales de la comunidad de indagación, se orienta más a procedimientos pedagógicos que permitan abordar en mejores condiciones el aprendizaje de las disciplinas, es decir se centra en los contenidos de aprendizaje de un curso dado. Ofrece dos modalidades, una abierta y otra estructurada.

Los pasos metodológicos específicos presentados por González A. (1999) para ambas son los siguientes:

- Asegurar las estructuras mentales previas a la temática que se va a trabajar.
- Orientación hacia los objetivos de aprendizaje.
- Realización del proceso de indagación sobre el material objeto de estudio.
- Elaboración por parte del estudiante, de preguntas para responder al material.
- Discusión y respuesta a las preguntas planteadas.
- Evaluación de las preguntas a partir de los criterios de una apropiada indagación.
- Transformación creativa de las preguntas para que puedan servir como complemento al texto.

- Cierre y evaluación final.

Este último punto es de carácter metacognitivo, es decir se analizan los procesos mentales que desarrolla el estudiante durante el proceso.

La segunda modalidad, es más estructurada, especialmente en lo que se refiere a la formulación de objetivos de aprendizaje, porque con base en ellos se realiza el estudio de la temática y la indagación crítica creativa.

4.2.6 El Seminario Investigativo. Hace énfasis en la investigación temática, en la discusión formal, en la síntesis de los aportes de los participantes y los productos sistematizados. Los elementos del seminario investigativo son: la relatoria, la correlatoria, la discusión y el protocolo.

Siempre hay un tema para investigar, preseleccionado o escogido en conjunto. La revisión bibliográfica debe ser asesorada por el profesor. La temática es el eje central del trabajo y puede abordarse desde diferentes puntos de vista: esclarecimiento del texto, comparación de autores, fundamentación de la teoría filosófica, científica, tecnológica; reflexión personal y creativa.

La relatoria es una exposición corta alrededor de la cual gira la jornada de trabajo y está dirigida al grupo, y no al profesor. Esta debe ser sugestiva y científica; informativa o argumentativa; de carácter bibliográfico, textual, como una exposición propia para la discusión.

La correlatoria es un análisis crítico de la relatoria. Debe evaluar la exposición y su forma de presentación; debe aclarar, disentir, destacar la importancia.

La discusión es el verdadero trabajo de grupo, como cada miembro viene preparado para ser relator, esto garantiza una participación activa. Se trata de un diálogo abierto en el cual se aclaran puntos de vista, ideas y se encuentran soluciones.

El protocolo es el producto escrito de cada una de las sesiones. Debe recoger fielmente lo sucedido en la sesión. El protocolante debe tomar posición crítica y plasmar sus aportes. Todo participante recibe copia del protocolo. Cada sesión se abre con la lectura del mismo.

4.2.7 Aprendizaje basado en analogías. También llamado aprendizaje por transferencia analógica, A.T.A (González A. 1999). Las analogías consisten en relaciones de semejanza, son comparaciones entre relaciones similares. Los

estudiantes utilizan con frecuencia analogías y aunque lo hagan en forma ingenua el concepto de analogía resulta novedoso para el aprendiz.

La forma en que el estudiante utiliza por su cuenta la analogía para aprender un concepto o una información nueva, es extrayendo ideas o esquemas que ya posee en su intelecto, por eso el presentarle el nuevo conocimiento con base en analogías le facilita este proceso cognitivo. Este es un principio básico del aprendizaje basado en analogías. La eficacia de la analogía depende entonces del grado en que exista una estructura coherente en la mente del alumno.

4.2.8 Variación de la clase magistral. La clase magistral puede variarse para que tome o adquiera características de pedagogía activa, por ejemplo:

- Presentación de la situación para que el alumno trate de resolverlo con sus propios preconceptos o teorías. Se privilegia la discusión en grupo
- Guiar la consulta bibliográfica sobre la temática, con base en documentos escritos previamente seleccionados y otros seleccionados por el alumno. Trabajo individual o por parejas.
- Presentación síntesis del profesor. Con base en su experiencia, sus investigaciones y sus propias estructuraciones. Clase magistral para un grupo mayor de estudiantes (80 a 100)
- Grupos de discusión con base en preguntas guías de hasta 6 estudiantes, en grupos medianos. (25 a 35 alumnos)
- Conclusiones y recomendaciones, síntesis colectivas por grupos de trabajo y luego en grupo total.
- Ampliación de la información, consulta bibliográfica.

BIBLIOGRAFIA

DIAZ, M. La formación académica y la práctica pedagógica. Santiago de Cali: U del Valle. 1998.

GALLEGO BADILLO, Rómulo. Saber pedagógico. Bogotá: Magisterio 1990.

GIRALDO, A. Diseño de ambientes de aprendizaje. Serie de manuales autoinstructivos. Programa de desarrollo Pedagógico docente. Medellín: U de A. 1995/1999

GONZALEZ, A. Métodos de Indagación. Programa Pycrea. La Habana: 1999.

GONZALEZ, Luis José y otros. Reflexiones sobre bienestar universitario. Bogotá: M.E.N ICFES, 2002.

GUALDRON, Lucila. Construcción de materiales de autoaprendizaje. Bucaramanga: UIS, 1992.

HERNANDEZ, C y ROCHA, A. Exámenes de estado: Una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES, 1998.

MORIN, Edgar. Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: UNESCO, 1999.

PORLAN, Rafael. Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla: Diada, 1997.

POZO J.I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata. 1989.

RESTREPO G., Taller sobre aprendizaje basado en problemas, Vicerrectoría de Docencia. Medellín: U de A. 1998.

TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar, en Competencias y proyecto pedagógico. Bogota: Univ. Nacional, 2000

VYGOTOSKY LEV. Pensamiento y lenguaje. Paidós 1995.