

LAS COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN INTEGRAL: DE LAS POLÍTICAS A LAS ACCIONES EDUCATIVAS

THE COMPETENCE AND THE INTEGRAL FORMATION: FROM THE POLITICS TO THE EDUCATIVE ACTIONS

RUTH DÍAZ BELLO

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

ruthdiazbello01@gmail.com

Fecha de recepción: 15 mayo 2015

Fecha de aceptación: 24 junio 2015

RESUMEN

En el presente artículo se plantea la necesidad de la discusión teórica permanente a fin de que las políticas institucionales y las acciones desarrolladas orienten a los actores de las instituciones educativas hacia el logro de su misión y visión en el marco de los valores establecidos. El análisis realizado se centra en uno de los seis lineamientos estratégicos de la Universidad Central de Venezuela (UCV), definidos en el año 2009 y denominado “flexibilidad curricular”. Para abordarlo, se parte de la discusión del significado de los términos competencia y formación integral, ejes de este lineamiento. Se presentan las acciones llevadas a cabo en la UCV dirigidas a la atención integral, la formación interdisciplinar y experiencias para desarrollar competencias transversales. La discusión realizada persigue diferenciar las potencialidades que nos ofrece una propuesta pedagógica de lo que en la práctica educativa se lleva a cabo y la necesidad de que las acciones realizadas en el marco de las políticas propuestas nos ofrezcan la oportunidad de orientar el cambio.

PALABRAS CLAVE: Competencias, formación integral, políticas educativas, acciones educativas.

ABSTRACT

In the following article is proposed the need of the permanent theoretical discussion for the purpose that the orientation from the institutional politics and the actions developed, guide the actors of the educational institutions to the success of their mission and vision in the framework of the established values. The analysis executed is centered in one of the six strategic guidelines of the Universidad Central de Venezuela (UCV), which were defined in the year 2009 and denominated “curricular flexibility”. To aboard it, it starts from the axis of this lineament which is the discussion of the meaning of the competence terms and integral-formation. In the presented actions developed in the UCV addressed to the integral attention, the interdisciplinary formation and the experiences to develop transversal competences. The made discussion pursue to differentiate the potentialities that are offered in a pedagogic proposal from what in educative practice is implemented, and the necessity that the actions

executed in the framework of the proposed politics offer the opportunity to orientate the change.

KEYWORDS: Competences, integral-formation, educational policies, educational actions.

1. INTRODUCCIÓN

Entrar en la discusión teórica contemporánea no es nada fácil en ninguna disciplina y, en el ámbito educativo, pareciera ser más complejo. La necesidad de construir referentes teóricos, que de manera consistente nos permitan comprender la realidad en la que nos movemos y actuar en ella, se hace perentoria.

La búsqueda de una construcción teórica se mueve entre una realidad permanentemente en cambio y una discusión teórica que debe avanzar entre términos que lucen desgastados y prácticas que no leen la realidad en la cual se desarrollan. Hay que avanzar entre los mitos que dificultan la apertura a una discusión sustentada para aportar a los procesos de cambio del siglo XXI y la búsqueda de la comprensión de la sociedad moderna. Asumir los retos de la sociedad contemporánea nos obliga a la búsqueda de alternativas a partir de la exploración de sus problemas y riesgos (Luhmann, 1996/2007).

Ello se evidencia claramente cuando se trata de promover cambios educativos y las propuestas se mezclan entre significados viejos y nuevos que pretenden, en algunos casos, descalificar términos por su carácter polisémico. Pareciera que las transformaciones educativas se pueden dar solo cambiando nombres o proscribiendo determinados términos por lo que en algún momento pudieron llegar a significar. Lo que se hace necesario es promover la discusión teórica permanente para comprender las perspectivas desde las cuales se pueden hacer aproximaciones, e ir generando consensos respecto a sus significados y usos. La construcción de respuestas debe favorecer la orientación del cambio epocal en el que nos encontramos con fundamentos teóricos y acción práctica, más que la simple adaptación a un cambio sin horizonte.

En este orden de ideas, el término competencia aparece marcado por un origen asociado con el mercado laboral y a la descripción de conductas o funciones de cargos en las organizaciones, que lo amarran a un enfoque conductista y funcionalista. Esto conlleva a grupos de docentes, especialmente a nivel universitario, a proscribir el término del ámbito educativo, debido a que se asume que es necesario, a través de esta demarcación, superar la concepción de la educación superior como formación de empleados para las empresas y las propuestas psicológicas conductistas. Estas posiciones enclavadas en una visión de las competencias laborales, olvidan la importancia de los significados del término en el ámbito educativo, asociados a enfoques interpretativos en que la competencia se entiende como la capacidad de comprender los fenómenos en sus contextos, donde las acciones no pueden expresar su significado sino en el marco del entorno que le da sentido. Es esta condición la que va a determinar la idoneidad del desempeño de un individuo.

La construcción y comprensión del contexto es lo que carga de significados la acción, en palabras de Savater (1991/1997):

La vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra. (p. 31).

2. LAS COMPETENCIAS: PROCESAR INFORMACIÓN O PROCESAR SIGNIFICADOS

Esta perspectiva de las competencias se observa en diversos autores, entre ellos es relevante destacar el trabajo realizado por Marciales, Cabra Torres, Castañeda-Peña, Peña Borrero, Marcipe y Gualteros (2013) desde la visión de las competencias informacionales, se “hace énfasis en el concepto de “competencia” desde la perspectiva de la formación de ciudadanos, a partir de una visión comprensiva que tiene en cuenta tanto el contexto histórico como cultural del sujeto que actúa con fuentes de información”. (p. 4). La propuesta de los autores, según sus palabras, integra los aportes de Greimas y Rengstorf (1976), que desde la semiótica del discurso, han desarrollado el concepto de competencia:

La semiótica del discurso permite aprehender procesos y mecanismos que hacen posible el sentido, al ver los signos en la cultura. De manera que la competencia informacional se enmarca dentro de amplios procesos sociales relacionados con visiones tanto políticas como éticas que construyen una agenda particular de país, así como de discursos específicos de ciudadanía. (Marciales y otros, 2013; p. 5).

Pero, como lo señalamos anteriormente, la comprensión de la competencia, no se demarca en el contexto histórico y cultural del sujeto solo para el ámbito de las “competencias informacionales”, es la adecuación de las competencias a ese contexto, lo que permite determinar el desempeño idóneo de un individuo y así determinar el desarrollo de la competencia en el ámbito educativo. Al destacar la relevancia de la formación por perfiles de competencias Díaz, García y Fernández (2013) señalan:

La preocupación de formar seres humanos competentes está asociada a la necesidad de formar un individuo capaz de moverse en un mundo de múltiples sentidos, donde las palabras y las acciones no tienen los mismos significados en diferentes espacios culturales y momentos históricos vividos. De allí que el individuo competente es el que sabe desarrollarse como profesional, como ciudadano y como individuo en diferentes escenarios de acción logrando que su desempeño sea el idóneo. (Díaz, García y Fernández, 2013)

De esta cita se deduce claramente, visto así, que el desarrollo de las competencias demanda la formación de un individuo integral, donde es igualmente valorado el conocimiento de los contenidos disciplinares, como las capacidades y habilidades que ha desarrollado para ponerlos en práctica como su compromiso moral y ético consigo mismo y con la sociedad en la cual se desenvuelve. De allí que en el documento Tuning Latinoamérica (2008) se destaque que:

La competencia en la educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano en diversas áreas: cognoscitivas (saber), psicomotora (saber hacer/aptitudes) y afectiva (saberes, actitudes y valores). No se puede reducir al ámbito laboral, tampoco a la sola apropiación del conocimiento para saber hacer sino que

abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través del proceso que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales y productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante. (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, Wagenaar, 2008: p. 36).

En este mismo sentido, Díaz y Hernández (2010) destacan de la definición de competencias el carácter situado de la misma y la necesidad de movilización de recursos (Perrenoud, 1999, 2009) e integración de los mismos al momento de enfrentar un problema o tarea. Díaz y Hernández (2010) señalan:

Contra lo que suele pensarse, la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes; aunque incluye dichos recursos, la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. El ejercicio de una competencia implica ejecutar una acción relativamente adaptada a la situación que se enfrenta lo más eficazmente posible. Por eso se habla del carácter situado de la competencia, ya que la movilización de saberes ocurre y es pertinente en un contexto o situación específica, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta. (p. 13).

Reconocer el papel activo del sujeto en la construcción de significados para la toma de decisiones y el desarrollo de la competencia obliga a reconocer el papel activo del sujeto que aprende, de allí que, el proceso de enseñanza debe preocuparse entonces de los significados que quiere compartir con los estudiantes y los que quiere promover en ellos, pero también de los significados previamente construidos por los mismos, a fin de que la comunicación logre darse y el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga el sentido que se espera (Díaz, García y Fernández, 2013). Lo que los educadores hacen para enseñar debe considerar que “No es lo mismo procesar información que procesar significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos” (Savater, 1991/1997; p. 32).

De allí la importancia de la práctica innovadora en la labor docente, de la reflexión crítica sobre la práctica y la discusión teórica. Estas son opciones que los educadores tienen a su alcance para, desde la racionalidad, orientar una acción educativa que responda al escenario cambiante, de crisis e incertidumbre, en el que se desenvuelve. Por ello, la propuesta de desarrollo de diseños curriculares por competencias no puede asumirse como “la” respuesta a los problemas educativos, como en algún momento se pensó que la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) era “la” clave para lograr una educación creativa, desde un enfoque constructivista y muchas propiedades más. Es necesario diferenciar las potencialidades que nos ofrece una herramienta o una propuesta pedagógica de lo que en la práctica educativa se desarrolla. Son las acciones, el sentido de las acciones y la significación del contexto en el cual se desarrollan lo que puede favorecer que con una experiencia educativa se logren los objetivos propuestos.

De acuerdo a lo señalado en publicaciones anteriores (Díaz, 2006), podemos decir que para comprender y realizar la acción educativa

... se hace necesario considerar las relaciones que se establecen entre el contexto, en cuanto a situación significativa construida por el sujeto y el sentido en cuanto significante que orienta el conjunto de relaciones que soportan el acto motivado. Como lo señala Nuttin [1980/1982] "la necesidad de comprensión integral, es al mismo tiempo un esfuerzo del ser humano para encontrar su lugar en el orden real y adecuarse a esta realidad como valor y norma ideales". (p. 125).

Comprendida así, la formación por competencias es una formación integral que ofrece al individuo la oportunidad de conocer y de conocerse, de actuar y reflexionar, de observar la realidad y reinterpretarla, de integrarse a la sociedad desde el reconocimiento de su individualidad y su ciudadanía, de atender a la resolución de problemas desde lo que conoce y lo que debe investigar atinente a todas las dimensiones del problema o por lo menos desde las que es capaz de comprender y asimilar, asumiendo auto selectivamente las decisiones para la "reducción de la complejidad". (Luhmann, 1990).

La realidad del mundo de hoy, demanda de docentes y estudiantes que sean capaces de manejar la incertidumbre que genera la velocidad del cambio permanente. La construcción de sentido y, a partir de allí, la asignación de significados es imprescindible para que los sujetos, convertidos en ciudadanos puedan actuar de manera coherente como profesionales, ciudadanos e individuos de manera integrada.

En el escenario contemporáneo, con una dinámica de transformación permanente, se plantea la necesidad de formar al individuo desde los conocimientos, los valores, las emociones, para asegurar una acción responsable y comprometida consigo mismo y con la sociedad. Carneriro (2006) plantea:

...se trata de reinventar una nueva paideia, vocablo que, en la rica tradición helenista, es sinónimo, simultáneamente, de educación y de cultura. Ahora bien, no existe paideia sin compromiso. Desde luego, compromiso de cada individuo, consigo mismo y con un proyecto claro de vida, para transformarse plenamente en persona. Igualmente, compromiso con sus grupos sociales de pertenencia y con la sociedad como un todo para transformarse en ciudadano de cuerpo entero, en la realización de deberes y de derechos de participación que son irrenunciables a una conciencia cívica bien formada. (p. 8).

En el contexto contemporáneo en palabras de Carneriro (2006) la educación es doblemente interpelada:

...Le piden que capitalice los nuevos insumos de aprendizaje para democratizar el acceso al conocimiento, el flujo de información y el derecho a hacerse oír. Por otro lado, esperan que preserve su patrimonio histórico –o el de los pueblos- para promover un uso de esos nuevos insumos que no implique el fin del sujeto ni la insoportable levedad del ser. No hay fórmulas claras entre lo que es necesario desterrar y lo que se debe preservar, trátase de currículo, didáctica, pedagogía, organización, sistema. En tiempos y espacios de multimedia no hace falta interiorizar la enciclopedia: basta saber buscarla en el monitor. Pero el monitor no enseña a apagar el monitor. (p. 9).

Este es el reto de las instituciones educativas en el mundo de hoy, deben transformarse para poder responder a las demandas que le hace la sociedad. Parafraseando a Lanz (2005), podemos decir que las instituciones educativas son el ambiente simbólico por excelencia para ilustrar una cultura, un escenario donde se pone en evidencia el modo como se piensa el

mundo. De tal manera que, si el mundo ha cambiado, necesariamente las organizaciones educativas deben hacerlo y las instituciones de educación superior deben estar aún más comprometidas en ello.

Se requiere que la acción de la educación se dirija, más que a la adaptación al cambio acelerado e incontenible, a la orientación del mismo para que los individuos organizados en sociedad logren constituir el espacio humano y sustentable que requieren para el desarrollo y la vida.

3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ENTRE LA PLANIFICACIÓN Y LA ACCIÓN

Cuando se considera el hecho educativo, por lo general pensamos en sus dos actores fundamentales como son el docente y el estudiante, pero no se puede descuidar todo lo que rodea el hecho educativo en cuanto acto planificado que se desarrolla en el marco de políticas institucionales, nacionales e internacionales, y además dentro de organizaciones que poseen sus propias lógicas para articular desde las políticas nacionales hasta la actividad del aula.

Es necesario comprender las acciones en sus contextos y, en el caso de las acciones educativas, en el marco de las políticas que le dan sentido, de las instancias organizacionales que se crean para facilitar los procesos formativos, de sus propuestas estratégicas, de apoyo y operativas, y evidentemente desde los sentidos personales, profesionales y jerárquicos que interpretan las políticas y orientaciones propuestas.

Rui (2010), al realizar un estudio comparado de las políticas educativas destaca una aproximación al significado de éstas desde la perspectiva racional y de la teoría del conflicto y señala, como resultados relevantes de las investigaciones, primero que las políticas nunca son estáticas o permanentes, sólo son válidas en ciertos contextos y dentro de determinados períodos de tiempo y, segundo, que las políticas nunca sostienen una opinión consensuada de todos los miembros sociales, aunque a menudo son presentadas como universales y generalizadas.

En relación a estas afirmaciones Rui (2010) destaca el trabajo de Bowe et al. (1992) que enfatiza la importancia del contexto y muestra que las políticas cambian según el contexto, por ejemplo, el autor señala que “la influencia del contexto de la práctica a menudo no es tan notable como la del contexto de influencia.” (Bowe et al 1992, en: Riu, 2010 p.304).

Los profesionales que trabajan con políticas tienen autoridades desiguales en diferentes contextos. Los legisladores que tienen autoridad en el contexto de influencia pueden perder parte de su autoridad en el contexto de la práctica. La autoridad se mueve de contexto a contexto y este es el motivo de que los efectos de las políticas sean a menudo inesperados y diferentes de las intenciones originales. (p. 306).

Señala que al reconocer las políticas como procesos y no como productos definitivos, las ubica en contextos continuos, interrelacionados y recíprocamente influidos.

Esto nos lleva a la importancia de diseñar políticas claras y flexibles para las instituciones educativas, reconociendo que las políticas no van a demarcar una instrucción con líneas de acción que todos los integrantes de la organización van a seguir sin discusión ni interpretaciones personales o posiciones diferenciadas. Una institución universitaria recoge multiplicidad de visiones que a su vez responden a intereses diferentes. Lo que se requiere es

que los términos y acuerdos que dan soporte a las políticas se sustenten en una seria discusión teórica para evitar que la construcción de propuestas, las acciones promovidas y ejecutadas se realice sobre discursos vacíos, elaborados a partir de frases hechas y “homologadas” de las cuáles no se tiene muy claro su contenido y consecuencias institucionales. El diseño de políticas educativas no es sólo un problema de cubrir trámites burocráticos, está orientado a la definición de hacia dónde quiere ir una institución y una sociedad. Para que ese camino se pueda andar, se requieren acuerdos académicos, económicos y políticos para el logro de las metas planteadas y claridad teórica de la propuesta realizada, de tal manera que los ajustes permanentes que se deban llevar a cabo en el desarrollo de un plan de acción no distorsionen la propuesta inicial y la lleven por derroteros que nadie desea recorrer.

En este sentido, en los apartados siguientes ejemplificaremos cómo se han articulado algunas acciones con las políticas institucionales en la Universidad Central de Venezuela (UCV).

4. LAS POLÍTICAS Y LAS ACCIONES EN LA UCV

En el caso particular de la Universidad Central de Venezuela (UCV), se observa que desde 1994 se ha impulsado un proceso de sistematización de la transformación académica con la conformación de la Comisión Central de Currículo (CCC) y la posterior elaboración de las políticas académicas de la UCV para las diferentes gestiones rectorales (UCV-CCC, 2002; UCV, 2004; UCV, s/a). En el marco de las políticas institucionales la propuesta de formación por competencia es integrada a la propuesta académica de la UCV en el 2006 y, al plan estratégico de la Universidad, en 2009, y se señala como parte de una de las seis líneas estratégicas que conforman el plan estratégico de la UCV. Esta línea se denomina “Flexibilidad curricular” y se plantea como objetivo “Rediseñar los currícula por competencias con criterios de flexibilidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para favorecer la formación integral del estudiante a través de diversas modalidades de enseñanza e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. (UCV, s/a).

Como se podrá deducir de la concepción de competencia que se ha expuesto hasta el momento, ésta no puede diferenciarse de la formación integral. Por lo tanto, esta última trasciende con creces el conjunto de contenidos que los estudiantes deben saber para que tengan conocimiento de todos los temas estimados como relevantes en un proceso de formación, y refiere, además, a todas las dimensiones de la vida del futuro profesional que, en cuanto ser humano y ciudadano, deben ser atendidas desde el ámbito de las políticas públicas e institucionales, la estructura organizacional, las propuestas curriculares y la experiencia formativa de manera concreta.

El desarrollo de esta línea estratégica de la política institucional debe evidenciarse tanto en la estructura organizacional como en la acción cotidiana del docente, porque las propuestas curriculares no existen ni se pueden realizar aisladamente.

4.1. La formación integral y la atención integral: proyectos, programas y presupuesto

La UCV se ha caracterizado por ser una universidad orientada a atender de manera integral al estudiante, lo cual se evidencia en políticas y programas permanentes llevados a

cabo tanto para la admisión e ingreso de los futuros estudiantes, así como los dirigidos a asegurar la permanencia y egreso de aquellos que se incorporan como estudiantes a la Universidad.

En el caso de los bachilleres que optan por ingresar a la UCV, la Universidad desarrolló el Programa Samuel Robinson (PSR) dirigido, en sus inicios, a formar a los jóvenes provenientes de liceos de la Región Capital, que por un período de cinco años no habían logrado que ninguno de sus estudiantes ingresara a la UCV. El Programa se define

...como un proceso que contempla no solamente determinar los conocimientos que posee [el estudiante], sino también sus potencialidades y a partir de allí generar un sistema de desarrollo y soporte que le permita al egresado de educación media definir sus intereses vocacionales, su proyecto de vida y adquirir las herramientas básicas que le permitirán ser exitoso en el proceso de formación profesional. (Díaz, Ramírez y Salcedo, 2012; s/p).

El PSR es un programa que atiende las diferentes dimensiones del estudiante y que busca vincular el esfuerzo que va a significar el estudio de una carrera con los proyectos personales, las potencialidades, las habilidades y destrezas que se requieren para el ingreso y la prosecución de los estudios.

Por otra parte, para los aspirantes que ingresan a la Universidad, la formación integral ha comprendido necesariamente la atención integral del estudiante. De acuerdo a lo señalado por Díaz, Ramírez y Salcedo (2013):

En la UCV se comprende como atención integral del estudiante, los esfuerzos institucionales por desarrollar programas que tengan como fin atender las necesidades académicas, económicas, nutricionales, culturales, deportivas, psicológicas, médico odontológicas y de transporte que presentan los estudiantes, además de promover el desarrollo de sus potencialidades, con la intención de brindarle condiciones mínimas para que su tránsito por la universidad no se vea afectado por factores extra académicos que impidan la prosecución exitosa de sus estudios y el desarrollo de la persona. (p.1128).

Entre ambos ejemplos, que se orienta uno al ingreso y otro a la permanencia y egreso del estudiante, se hace necesario destacar la importancia de la coordinación de las diversas acciones que se desarrollan para la atención integral del estudiante con las políticas institucionales y especialmente con las políticas presupuestarias, debido a que si las actividades desarrolladas no cuentan con el respaldo financiero de las instituciones y del Estado, aun siendo viables, no son sostenibles en el tiempo. (Díaz, Ramírez y Salcedo, 2013) (Díaz, Ramírez y Salcedo, 2012).

Una real política educativa dirigida a la inclusión de los estudiantes requiere de la atención integral de los mismos, que independientemente de las vías de ingreso a la educación superior, asegure su permanencia en el sistema y ello demanda un incremento de la inversión del Estado para dar soporte financiero a los sistemas de apoyo académico y a los programas asistenciales que las universidades ofrecen a sus estudiantes.

Todo programa de atención requiere un apoyo financiero y los análisis realizados (Díaz, Ramírez y Salcedo, 2013) permiten evidenciar que la reducción presupuestaria vivida por la

UCV presenta un panorama que atenta contra cualquier política de atención integral al estudiante universitario. Por ello, en esta misma línea, en el trabajo que hace referencia a la atención del abandono estudiantil en la UCV (Díaz, Ramírez y Salcedo, 2012) se concluye:

...un proceso de atención del abandono en la educación superior es todo un reto para las instituciones universitarias y requiere atender a las necesidades de los estudiantes desde antes de su ingreso a la vida universitaria y asegurar los vínculos de las propuestas curriculares, durante el proceso formativo, con sus necesidades y las de sus entorno para que se logre un proceso de inclusión con equidad y calidad. En la UCV se han tomado iniciativas para que ello sea posible, ahora bien su evaluación permanente y su continuidad requiere del acompañamiento de políticas nacionales orientadas a tal fin. (s/p).

Es importante destacar que en las experiencias presentadas se evidencia, como lo señalamos anteriormente, que si bien los actores fundamentales del proceso formativo son el docente y el estudiante, cuando el hecho educativo se realiza en el marco de una institución educativa, el proceso incorpora diversidad de elementos y actores que demuestran lo complejo que es como institución, elaborar, llevar a cabo y mantener una propuesta de formación integral.

4.2. *Las competencias transversales en la dimensión institucional y curricular*

En el marco de la línea estratégica denominada “Flexibilidad Curricular”, del plan estratégico de la UCV, también se observa la relevancia que se da a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad en el rediseño de los currícula por competencias.

Ahora bien, antes de considerar las experiencias que favorecen el logro de competencias transversales y su significación tanto en la dimensión organizacional como en la curricular, es necesario hacer precisiones conceptuales sobre la comprensión de las competencias y su diferenciación en competencias genéricas y competencias transversales. Esta diferenciación es fundamental, puesto que de ello dependerá buena parte de cómo se decida planificar y llevar a cabo la experiencia educativa.

El logro de las competencias definidas en los diseños curriculares demanda un importante esfuerzo de organización institucional y, de manera especial, un compromiso del docente para el desarrollo de estrategias didácticas que favorezcan el logro de las competencias transversales.

Salcedo y Díaz (2013) mencionan:

...el carácter transversal de la competencia se termina de expresar en las particularidades del diseño curricular, en el énfasis que se le da a las competencias en la propuesta institucional y en el desarrollo de las estrategias didácticas de los docentes. De esta manera una competencia genérica en un diseño curricular puede ser elaborada como una competencia transversal a toda la propuesta formativa en otro diseño.

En la medida que las competencias genéricas se hagan transversales, se favorecerá un continuo en la formación del individuo que se orienta al logro de la formación integral del profesional en un área específica. Pero no se debe asumir que una competencia es transversal solo por su calificación como tal en una propuestas curricular. Es la práctica del docente la que realmente permite que se hagan transversales. (p. 12).

Comprendidas así las competencias genéricas y las transversales, las últimas cobran un gran valor en el desarrollo de la experiencia formativa y el docente tiene una gran responsabilidad en su realización.

Se puede desatacar lo señalado por Díaz (2014):

Todo ello nos permite comprender que la condición de transversalidad de las competencias no le pertenece *per se* a una competencia, sino que forma parte de una visión orientadora del proceso formativo, expresado en los documentos institucionales y asumidos por el personal docente. Transversalizar una competencia demanda de una atención especial en el cómo se enseña, a fin de asegurar que la misma se integra como un continuo en los diversos momentos del proceso formativo de los estudiantes. (p. 353).

Díaz (2014) destaca las maneras de favorecer oportunidades para el desarrollo de competencias transversales desde los niveles organizacionales centrales de la UCV y desde las propias cátedras. Se observa que la creación de espacios de acción interdisciplinar orientados por proyectos de responsabilidad social universitaria favorece el desarrollo de las competencias transversales y el aprendizaje tanto en docentes como estudiantes: “Trabajar con situaciones problemáticas de comunidades particulares o de escenarios globales facilita el trabajo integrador desde las diversas visiones profesionales e incorpora la acción ciudadana y el compromiso personal en los procesos formativos”. (p. 353).

Como ejemplo de la creación de estos espacios de intercambio tanto a nivel institucional como interinstitucional, podemos destacar:

a. El Programa Cooperativo Interfacultades (PCI). En el año 2008 se incorporó a la estructura organizacional del Vicerrectorado Académico de la UCV el PCI, que se comenzó a desarrollar en el año 2001 por la iniciativa de tres Facultades que deseaban desarrollar programas conjuntos, a esta iniciativa se fueron incorporando posteriormente otras Facultades de la universidad hasta que finalmente en el año 2010 se extendió a todas las Facultades. El sentido del PCI ha sido el de facilitar un espacio para el desarrollo de experiencias “de integración académica transdisciplinaria y multireferencial, que promueven la flexibilidad curricular, la movilidad estudiantil, la gestión del conocimiento y la formación integral del estudiante que cursa asignaturas ofrecidas desde el programa”. (Aguilera y Castillo, 2012).

Esta oportunidad de intercambio ha favorecido la constitución de redes y mesas académicas que se van articulando de acuerdo a las necesidades del proyecto “Vivir en la ciudad”.

b. El Servicio Comunitario. Así como el PCI ha sido un escenario propicio para fomentar la innovación y promover el trabajo en ejes transdisciplinarios, es necesario destacar también los proyectos de servicio comunitario que desde el año 2007 realizan los estudiantes como parte de los requisitos a cumplir por la “Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior”.

Entre la Comisión Central de Servicio Comunitario (CCSC) y el PCI se han establecido lazos para el trabajo conjunto que permite el desarrollo de proyectos particulares enmarcados en proyectos macro. Ejemplo de ello es la mesa académica “Ciudad Educadora: Formación y Praxis desde el Servicio Comunitario”, que se integra al eje problemático “Vivir en la ciudad”.

En la formulación y ejecución de los proyectos de Servicio Comunitario se ha favorecido la promoción de competencias transversales, y se le ha dado especial énfasis a la necesidad de comprender de manera interdisciplinar la acción en la comunidad y el compromiso involucrado en la misma.

c. Es importante también destacar que desde los espacios organizacionales a nivel institucional, se coordinan actividades de carácter permanente con docentes que integran espacios similares en otras instituciones universitarias. De esta manera se dan experiencias de participación, discusión y producción entre diversas instancias nacionales, regionales e institucionales en las que se integran representantes que trabajan de manera coordinada en la revisión, reformulación y elaboración de orientaciones para el ámbito universitario. Ejemplo de ello son los núcleos de Autoridades (rectores, vicerrectores académicos, vicerrectores administrativos, secretarios), así como los que representan los diferentes niveles de la organización universitaria (decanos, postgrado, comisiones de desarrollo científico, tecnológico y humanístico, de currículo, servicio comunitario, entre otros).

Entre uno de los productos académicos que se han generado en este proceso de intercambio, se puede mencionar el de la Comisión Nacional de Currículo (CNC), las “Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo XXI” (2010), las cuales se generaron integrando los aportes de las comisiones institucionales de currículo a través de las Comisiones Regionales y en el trabajo productivo de la CNC. Estas fueron presentadas al Núcleo de Vicerrectores Académicos quien promovió su reproducción y difusión.

De igual manera es interesante evidenciar el trabajo conjunto realizado entre el Núcleo de Vicerrectores Académicos y el Núcleo de Secretarios a fin de sintetizar las ideas planteadas en ambos núcleo y elaborar una propuesta consensuada para un Sistema Nacional de Ingreso a la Universidad. Esta propuesta se concluyó en 2010 y se presentó al Consejo Nacional de Universidades para su evaluación.

d. Finalmente podemos destacar las experiencias de Cátedra en el esfuerzo de desarrollar competencias transversales. Un ejemplo interesante puede resultar la manera como la Cátedra de Informática y Educación de la Escuela de Educación de la UCV, a través de sus dos asignaturas obligatorias, “Técnicas de Documentación e Información” e “Informática y Educación” ha transversalizado la competencia asociada al manejo de las TIC en una y el de la investigación en la otra.

La transversalización de las TIC se han promovido en la asignatura “Técnicas de documentación e Información” a través del acompañamiento que se desarrolla haciendo uso del correo electrónico, la lista de discusión y el blog, entre otros servicios de la web y proponiendo a los estudiantes investigaciones cuyos temas giran alrededor de la relación de las TIC con la educación. Este acompañamiento a su vez está dirigido a orientar al estudiante en la construcción de una disciplina de aprendizaje y de búsqueda de información, que facilite paulatinamente su autonomía, promoviendo que cada individuo pueda dirigir, controlar, regular y evaluar su búsqueda de información y forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. De esta manera, los estudiantes de la asignatura, como parte de un primer acercamiento a la investigación científica de carácter documental, comienzan a aproximarse a

un tema de investigación como el de las TIC y la educación y utilizan las herramientas personales para favorecer la creación de entornos personales de aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

De lo anteriormente expuesto podemos evidenciar que la UCV se encuentra comprometida en la realización de actividades alternativas, orientadas al logro de una revisión curricular permanente que permita según lo establecido en el lineamiento estratégico formar por competencias, con flexibilidad, con visión interdisciplinar y transdisciplinar, ahora bien ello requiere que quienes desarrollan las acciones llevadas a cabo tengan canales de comunicación entre los niveles estratégico, directivo y operativo definidos en el organigrama estructural de la UCV.

Los ejemplos señalados nos permiten observar que las acciones orientadas al lineamiento del plan estratégico no se inician con la propuesta del mismo, muchas de ellas se encuentran en desarrollo como acciones innovadoras con anterioridad y, a través de la formulación y ejecución de las políticas, se persigue su promoción, integración y articulación con las diversas instancias organizacionales de la UCV. Como lo señalamos anteriormente, de acuerdo a lo planteado por Riu (2010), ello nos permite ratificar que las políticas comprendidas como procesos y no como productos definitivos, las ubica en contextos continuos, interrelacionados y recíprocamente influidos.

El reconocimiento de la flexibilidad de las políticas y de las acciones desarrolladas demanda entonces la discusión teórica que dé soporte a los ajustes que se realicen. Los cambios en las acciones deben asegurar que la institución se mantiene en el marco de su misión, visión y valores institucionales.

Las propuestas de planificación son una respuesta a un modelo de sociedad que se desea alcanzar y que se estima posible, una respuesta de una organización que se construye alrededor de un objetivo compartido por la comunidad que la conforma. De allí que los diferentes niveles de la planificación, nacional, institucional o de aula, nos muestra una posibilidad de hacer realidad los objetivos propuestos en un tiempo determinado.

REFERENCIAS

Aguilera, M. y Castillo, O. (Compiladoras) (2011). Programa de Cooperación Interfacultades. Una Mirada en el tiempo...2001-2011. Caracas: UCV. Consultado en Internet:6/04/2013.

http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/PCI/Memoria_PCI_10_a%C3%B1os.pdf

Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (Editores) (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España; Universidad de Deusto. En Internet:

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

- Carneriro, R. (2006). La búsqueda de sentido. *Revista PRELAC*. Los Sentidos de la Educación. Febrero 2006, N° 2. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. En Internet: http://www.oei.es/reformaseducativas/revista_prelac_2.pdf
- Comisión Nacional de Currículo (2010). *Orientaciones para la Transformación Curricular Universitaria del Siglo XXI*. Núcleo de Vicerrectores Académicos, CNU.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3ra edición. México, Mc Graw Hill.
- Díaz, R. (2006). *Análisis de las relaciones sentido-contexto en la experiencia del “Taller de Educación e Informática”*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Núcleo de Postgrado. Caracas. Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Díaz, R. (2014). Competencias transversales: ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? En: Ma. Cristina Cardona Moltó y Esther Chiner Sanz (Editoras). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales*. Universidad de Alicante, Editorial EOS, Madrid, España. 347-354.
- Díaz, R.; García, H. y Fernández, B. (2013). La dimensión epistémica y metodológica de la evaluación de los aprendizajes en contextos complejos. En: *Memoria de la IX Reunión Nacional de Currículo y III Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior*. Comisión Nacional de Currículo. IPC-UPEL.
- Díaz, R., Ramírez, T. y Salcedo, A. (2012). Políticas destinadas a favorecer la inclusión en la Universidad Central de Venezuela (UCV). Avances y retrocesos. En: *II CLABES. II Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Rio Grande do Sul, Brasil, 8 y 9 de noviembre de 2012. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Memorias Digitales del Evento.
- Díaz, R., Ramírez, T. y Salcedo, A. (2013). Atención Integral del Estudiante: el dilema entre la política institucional y las políticas fiscales. En: *III CLABES. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Proyecto Alfa GUIA (Gestión Integral del Abandono)*. Libro de Actas. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México 12,13 y 14 de noviembre de 2013. Memorias Digitales del Evento. <http://www.clabes2013-alfagua.org.pa/>. pag. 1127 – 1133.
- Greimas, J. y Michael R. (1976). The Cognitive Dimension of Narrative Discourse. *New Literary History*, Vol. 7, No. 3, Thinking in the Arts, Sciences, and Literature (Spring, 1976), pp. 433-447. Johns Hopkins University Press <http://www.jstor.org/stable/468554>.
- Lanz, R. (2005). El arte de pensar sin paradigmas. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*. [online]. sep. 2005, vol.9, no.30, p.421-425. En Internet: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300021&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-4910.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Barcelona, España: Paidós.
- Luhmann, N. (1996/2007). *Introducción a la teoría de sistemas*. Colección Teoría Social. México: Universidad Iberoamericana.
- Marciales, G.; Cabra Torres, F., Castañeda-Peña, H., Peña Borrero, L.B., Marcipe, E., Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales, transiciones del formato impreso al digital*.

- Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
En Internet:
http://www.academia.edu/3377137/Marciales_G._Cabra_Torres_F._Casta%20Bleda-Pe%20Bla_H._Pe%20Bla_Borrero_L.B._Marcipe_E._Gualteros_N._2013_Nativos_digitales_transiciones_del_formato_impreso_al_digital._Bogot%C3%A1_Editorial_Javeriana._ISBN_978-958-716-592-0.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*. España, Dolmen Ediciones. Consultado en Internet: 6/04/2013. <http://es.scribd.com/doc/42102275/Construir-Competencias-Desde-La-Escuela-Perrenoud>
- Perrenoud, P. (2009) *Diez competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España, Grao.
- Rui, Y. (2010). La comparación de políticas. En: Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M (compiladores) (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires, Granica. 510 pp.
- Salcedo, A y Díaz, R. (2013). La estadística en la investigación. Competencia transversal en la formación universitaria. En: Salcedo, A (Edit.) *Estadística en la investigación. Competencia transversal en la formación universitaria*. En internet: http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/4646_pp.9-21
- Savater, F. (1991/1997). *El valor de educar*. Colombia, Ariel.
- Universidad Central de Venezuela. Comisión Central de Currículo (2002). *Políticas Académicas de la UCV*. Vicerrectorado Académico.
- Universidad Central de Venezuela. (2004). *Políticas Académicas 2004-2008*. Lo mejor de la Academia para la Academia. Vicerrectorado Académico.
- Universidad Central de Venezuela. (S/A). *La casa que vence la sombra. Sobre la UCV*, Reseña Organizacional, Plan Estratégico de la UCV, Líneas Estratégicas, Gestión del Conocimiento. [Sitio web de la UCV]. Citado en Internet: 25-03-2012 <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-organizacional/plan-estrategico-ucv-en-construccion/lineas-estrategicas/gestion-del-conocimiento.html>.
- Vicerrectorado Académico. *Presentación*. <http://www.ucv.ve/estructura/vrac/menu-horizontal-vrac/organizacion/vicerrector-academico.html>.

Dra. Ruth Díaz Bello. Licenciada en Educación, mención Orientación. (UCV, 1984), Magister en Psicología Social (UCV, 1996), Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR, 2007). Profesora Titular de la UCV. Directora de la Escuela de Educación, de la Facultad de Humanidades y Educación, UCV (2005-2008). Miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación, mención Tecnologías de la Información y la Comunicación (desde 1996) y del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV (desde 2008). Miembro fundador de la Asociación Venezolana de Educación e Informática (AVEI). Gerente de Planificación, Desarrollo y Evaluación Curricular del Vicerrectorado Académico de la UCV (desde 2008). Coordinadora de la Comisión Regional de Currículo, Región Capital. Representante de la UCV ante la Comisión Nacional de Currículo, Órgano asesor del Núcleo de Vicerrectores Académicos. Miembro de Asociación Venezolana de Educación e Informática, AVEI; Asociación Civil Egresados y Amigos de la

UCV; EDUTECH. Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación; Asociación Iberoamericana de la Tartamudez TTM-IB. Publicaciones en libros y revistas sobre áreas de investigación asociadas a Tecnologías de la Información y la Comunicación y Educación, Formación Docente, currículo por competencias, cultura y tecnología, epistemologías e investigación. www.ruthdiazbello.info; www.curricular.info