

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS COMPETENCIAS EN LA
FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA.

Damaris Acosta Caicedo, Rosa Margarita Galvis Parra,

Johanna Astrid Moreno Agudelo.

Universidad de La Sabana

Tabla de Contenido

Introducción,	4
Problema,	7
Objetivos,	7
Marco conceptual,	8
Método,	103
<i>Tipo de estudio,</i>	103
<i>Participantes,</i>	104
<i>Materiales,</i>	104
<i>Procedimiento,</i>	104
Resultados,	105
Discusión,	108
Conclusiones,	111
Referencias,	113
Apéndice A,	116

Abstract

El presente estudio tuvo como objeto la formación y evaluación en competencias y como objetivo, la identificación de los criterios de conocimiento, opinión y logros en cuanto a la formación por competencias. Para tal fin se diseñó y validó un instrumento compuesto por 26 ítems que evaluaban los tres criterios descritos. La muestra estuvo conformada por 17 profesores que laboran en la Facultad, de planta y cátedra respectivamente. Los resultados se analizaron mediante estadística descriptiva y se calcularon las medidas de tendencia central, variabilidad y desviación estándar de las variables encuestadas, conocimiento, opinión y logros. Los datos reportan que existe un conocimiento general y una actitud positiva de los encuestados. En cuanto a los logros se refleja también una actitud positiva para la evaluación por competencias y el cambio que implicaría en la labor de los docentes, para lo cual requieren de formación.

Estudio Exploratorio Sobre las Competencias en la Formación de los Psicólogos de la Universidad de la Sabana.

A nivel mundial la tecnología exige sistemas educativos complejos donde la interacción en las diversas áreas del conocimiento, permitan mayores niveles de desarrollo que garanticen de las personas el desempeño en cualquier campo. La formación en competencias se convierte en un facilitador en este proceso a través de los diferentes programas educativos, los cuales en cierta medida serán los responsables de la efectividad y competitividad del talento humano de una sociedad.

Actualmente los sistemas educativos y de formación necesitan introducir ajustes constantes en sus programas, con el fin de formar personas con conocimientos, habilidades y actitudes en una amplia área ocupacional, capaces de resolver problemas de forma autónoma y flexible. De ahí el auge en el estudio y formación de competencias en el área educativa en los niveles de educación inicial básica primaria, secundaria y en la formación superior.

Hoy en día se han visto los cambios favorables que han implementado el ICFES y el Ministerio de Educación en el campo educativo a nivel escolar, quienes introdujeron un diseño de lineamientos generales en los procesos educativos, donde se establecieron los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Esto con el fin de lograr un desarrollo humano integral, tanto personal, como grupal y social, el cual tiene como propósito pretende orientar los procesos pedagógicos en las instituciones educativas.

Este desarrollo intenta reflejar el tipo de educación que se necesita en el mundo actual y el cual se anhela tener de acuerdo con los conocimientos que se posee sobre el potencial humano y sobre las posibilidades del crecimiento del mismo (Resolución 2343, 1996).

Además, en nuestro medio los currículos y perfiles profesionales basados en competencias no se han implementado en su totalidad, de ahí la diversidad curricular en la formación disciplinar y profesional a nivel de educación superior. Por tal razón el Ministerio de Educación Nacional promulgó el Decreto 808 del 25 de Abril de 2002 por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación institucional. El mencionado decreto establece en el artículo 5 que: “El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las *competencias* académicas que se espera el programa desarrolle, se expresara en unidades denominadas créditos académicos”, por lo tanto es importante realizar en la facultad un estudio que aporte al curriculum con relación al tema de las competencias académicas, que como dice el artículo 5 del decreto en mención “Se espera el programa desarrolle”. De lo anterior se deduce que la formación y los perfiles deben estar diseñados por competencias, lo cual se constituye en mandato legal.

Por este motivo la propuesta del presente estudio en el que se pretende identificar el conocimiento que tienen los docentes de la Facultad de Psicología, su actitud y propuestas de desarrollo relacionadas con las competencias, tiene como fin orientar a la comunidad académica de la Facultad sobre la conceptualización y propuestas que deben ser base del perfil de formación del psicólogo de la Universidad de la Sabana.

De otra parte y teniendo en cuenta la educación superior en Colombia, la que se puede describir en aspectos generales como un intento de la dinámica cambiante de las realidades sociales y educativas y sus relaciones, la que nos pone frente a una diversidad de procesos cada vez más globales y universales caracterizados por la flexibilidad, la inestabilidad, la contingencia y el cambio permanente, obliga a replantear los currículos basados en competencias.

Si pensamos competir en la formación de los psicólogos, debemos pensar y actuar de manera que esta formación ya no esté enfatizada en destrezas, habilidades y desempeños, sino centrada en competencias, es decir, se debe pasar de las aptitudes a las competencias.

Lo anterior nos hace ver que uno de los problemas fundamentales que se viven en las instituciones de formación superior en Colombia es el concerniente al curriculum. Las diferentes nociones y los diferentes lenguajes construidos sobre el curriculum, por lo general se caracterizan por su debilidad descriptiva y explicativa.

Para ir mas allá de la formación basada en la adquisición de información, habilidades y destrezas en las intencionalidades, formativas se debe tener en cuenta dentro de la formación integral el concepto de competencias que asume la Facultad; puesto que, esta se propone formar psicólogos capaces de asumir crítica y responsablemente su papel de profesionales que con sus sólidos conocimientos, puedan contribuir al desarrollo de la Psicología, así como también al análisis y planteamiento de solución de los problemas que aquejan la sociedad, como esta estipulado en el programa de Psicología de la Universidad de la Sabana, con respecto al tema de competencias y dominio del estudiante: “De acuerdo con el perfil profesional, el egresado debe poseer competencias y dominios según los roles que asumen en cada campo de trabajo donde se desempeñe. Las áreas clínicas, educativa, social y organizacional se convierten en sus ejes de desempeño para alcanzar los objetivos propuestos en cada ámbito y dar respuesta a las exigencias del entorno laboral y social”.

Los dominios se refieren a los conocimientos teóricos y prácticos, que posee el estudiante para desempeñarse con calidad en cada una de las funciones profesionales. Las competencias hacen referencia a las habilidades, destrezas y valores requeridos para

complementar los dominios. En consecuencia, el programa se apoya en la asesoría académica, un soporte que recibe el estudiante gracias al cual se le orienta a través de una atención personalizada para facilitarle la potencialización de sus cualidades como ser humano y profesional” (www.unisabana.edu.co).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Qué conocimiento tienen los docentes de la Facultad de Psicología en cuanto a la formación por competencias?

¿Cuál es la opinión que tienen los docentes de la Facultad de Psicología en cuanto a la formación por competencias?

¿Cuál es la opinión de los docentes de la Facultad de Psicología sobre los logros que generan las competencias?

Como objetivo general se pretende identificar y describir en los docentes de la Facultad de Psicología, el conocimiento, la opinión y los logros que generan la formación por competencias en los estudiantes de la Facultad.

El desglose de este objetivo general se describe a continuación:

1. Identificación de la población objeto de estudio.
2. Diseño y validación del instrumento.
3. Aplicación de los instrumentos a la muestra.
4. Análisis y discusión de los resultados.
5. Conclusiones del trabajo.

"Los educadores al igual que tantos otros actores de la economía actual son, entre otras cosas, facilitadores. Los educadores tendrán que adaptarse y readaptarse a las

condiciones cambiantes, al igual que muchos otros y similares trabajadores. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con algunas profesiones, el futuro de la enseñanza parece extremadamente brillante. A medida que la innovación ha mejorado los estándares de vida, ha habido un reciente incremento en la proporción de la población activa dedicada a la educación. Progresarán los educadores que le aporten energía y creatividad a la clase" (Bill Gates, Camino al futuro, Cap. 9, Educación: La mejor inversión, 1996).

Hoy Colombia es gobernada bajo los fundamentos jurídicos y políticos de una nueva constitución más pluralista, más amplia, permitiendo así el ejercicio de una democracia más participativa. Además, estamos en los comienzos de un nuevo siglo y un nuevo milenio, lo cual implica asumir nuevos retos y nuevos paradigmas desde todos los ámbitos. Es así como en el Artículo 67 de la Constitución Política Colombiana (1991), señala como principios: definir, desarrollar y organizar la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a los niños y jóvenes de todas las edades; también a los adultos, campesinos, a los grupos étnicos y a las personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas y a toda persona que requiera rehabilitación social. Es entonces, en dicho artículo que están fundamentadas la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) con sus decretos reglamentarios y el Plan Decenal de Educación. Tanto la primera, como el segundo apuntan al desarrollo de una educación en aras del principio de la autonomía escolar y por ende, a la autonomía del individuo como ejercicio para desempeñarse en todos los aspectos de su existencia.

Según datos del Plan Decenal de Educación, "de cada 100 niños que inician el primer grado de primaria, 60 terminan el quinto y sólo 40 de ellos lo hacen en cinco años; de cada 100 niños y niñas que entran a primer grado, únicamente 30 terminan la educación básica y de ellos sólo siete lo hacen sin repetir año. Las tasas de repetición y deserción, son particularmente elevadas en los grados primero (25.5%), sexto y séptimo"(Ley General de Educación. Eds. FECODE. Serie Documentos No. 9. 1994, páginas 17-18) . También se plantea que las instituciones de educación superior, por su parte, no se han modernizado a la par de los desarrollos tecnológicos y científicos, generando problemas de calidad y pertinencia en los niveles de pregrado y posgrado que inciden en la capacidad investigativa del país" (Plan Decenal de Educación 1996 – 2005, Cap. I. La educación en Colombia. Pág. 19). La Ley 30 de 1992 organiza el servicio público de la educación superior en Colombia y el Decreto 808 de Abril de 2002 reglamenta dicha Ley en lo que se refiere al establecimiento del crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional.

El Decreto 808 del 25 de Abril de 2002 establece en su Artículo 5: "El tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las *competencias* académicas que se espera el programa desarrolle, se expresará en unidades denominadas créditos académicos". Aquí el concepto de las competencias se pueden definir como el conjunto de capacidades que una persona está en condiciones de demostrar a través de las actuaciones y desempeños, en condiciones o contextos particulares. En la acción formativa, estas capacidades abarcan el desarrollo integral del alumno, por tanto, incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, respondiendo así a una

concepción dinámica y perfectible de la persona. Como quiera que el conocimiento es un proceso dinámico y evolutivo, así mismo las competencias que establece cada ciencia, se desarrollan, se incentivan y activan, se construyen y reconstruyen permanentemente a través de distintos procesos, cognoscitivos, educativos, académicos e inclusive laborales.

El Legislativo ha encontrado en las competencias un mecanismo idóneo para el control de la calidad de la educación utilizándolo como sistema de acreditación de los programas académicos. En este mismo sentido, el Decreto 2904 de 31 de Diciembre de 1994 reglamenta los Artículos 53 y 54 de la ya mencionada Ley 30 estableciendo la reglamentación para el Sistema Nacional de Acreditación.

En cuanto a la situación actual de la distribución de competencias educativas, puede sostenerse que después de un intento no totalmente logrado de privatizar la educación y de implantar una radical descentralización, se ha llegado a una etapa de equilibrio caracterizada por:

- i. Un rol conductor y responsable del Estado, que evita la administración directa de los establecimientos de enseñanza y prefiere concentrarse en las funciones normativas, de supervisión, apoyo técnico y asignación redistributiva de recursos.
- ii. La presencia activa del sector privado, en el que cabe distinguir entre un subsector histórico, en el que predomina la Iglesia Católica. Y un sector nuevo, de motivación lucrativa.

iii. Una descentralización de la educación pública, que entrega su administración a las municipalidades, ahora democratizadas, pero que avanza a la autonomía de los centros educativos de base.

Es posible identificar la siguiente distribución de las principales competencias entre diversos agentes o entidades.

Los establecimientos privados de todo nivel son administrados por sus sostenedores conforme el principio de la libertad de gestión que la ley reconoce a los particulares. Las escuelas y liceos públicos son administrados por las municipalidades del país. Las Universidades del Estado tienen autonomía administrativa, además de la autonomía académica.

El personal docente de los establecimientos básicos y medios se rige por el Estatuto de los Profesionales de la Educación, aprobado en julio de 1991. Según esta ley, el personal bajo administración municipal recuperó su condición de servidores públicos y goza de la carrera profesional allí estatuida, en tanto que el personal de los centros privados se rige por un tipo de contrato específico, regulado por el Estado y subsidiariamente por el Código del Trabajo.

En la educación superior privada, la contratación se rige por el Código del Trabajo, en tanto que en la estatal, por los estatutos y los reglamentos de cada universidad y subsidiariamente por las normas generales del Estatuto de la Administración Pública.

El Ministerio de Educación sólo administra su propio personal técnico y administrativo, conforme a las reglas generales de la función pública.

Lo relativo a edificios escolares, es responsabilidad de los órganos municipales de administración educacional o de los "sostenedores" de la educación privada, según sea el caso. Las municipalidades pueden obtener financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Regional para este efecto.

Aspectos curriculares (objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación):

Históricamente, las diversas normas curriculares que reglan la enseñanza básica y media han sido establecidas por el gobierno, competencia que hasta el momento se mantiene en las mismas manos.

Sin embargo, en los últimos días del régimen militar, se dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en la que se configuró la libertad de los establecimientos educativos para elaborar y aplicar sus propios planes y programas de estudio, lo que constituiría una forma extrema de descentralización.

La misma Ley Orgánica encargó al Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Superior de Enseñanza, establecer los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, a los cuales deben atenerse las escuelas y liceos que deseen acogerse a la libertad curricular. De esta manera, se regula el ejercicio de esta autonomía y se espera preservar un núcleo curricular común y obligatorio que salvaguarde la identidad cultural de la nación.

De acuerdo con la legislación vigente, el Ministerio de Educación tiene funciones de control, inspección y supervisión. Las facultades de control e inspección se refieren a ciertos aspectos administrativos: el cumplimiento de los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos escolares, así como el cumplimiento de los requisitos para otorgar y mantener las subvenciones estatales a los establecimientos municipales o particulares gratuitos subsidiados. El Ministerio del Trabajo, por su parte,

se ocupa de controlar el cumplimiento de las normas contractuales del personal docente y no docente.

La supervisión técnico-pedagógica reside en el Ministerio de Educación y se refiere, por una parte, al cumplimiento de los objetivos educacionales y de las normas curriculares y, por otra, como una función de apoyo y asesoría a los establecimientos y a los docentes para elevar la calidad de la educación.

Tanto las funciones de control e inspección como las de supervisión del Ministerio de Educación, están desconcentradas en las 13 Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y en los 40 Departamentos Provinciales de Educación. La estructura del Ministerio, sin embargo, no alcanza al nivel comunal.

En virtud del principio de autonomía de la educación superior, el Estado no ejerce control, inspección ni supervisión sobre las Universidades y los Institutos profesionales. La excepción es la fiscalización jurídica que realiza la Contraloría General de la República respecto a la legalidad de las decisiones de las autoridades de las Universidades públicas, que deben ajustarse a sus respectivos Estatutos y a la normativa general de la función pública.

Los Centros de Formación Técnica, que son todos de carácter privado, están sujetos durante sus 6 años iniciales, al control del Ministerio de Educación –a través de su División de Educación Superior- en lo referente al cumplimiento del proyecto de desarrollo institucional presentado al momento de requerir su reconocimiento oficial.

Tanto en la educación escolar, como en la educación superior existe un tipo de establecimientos privados que se financia sin subsidio estatal y sólo con el pago de matrícula por los usuarios y con otros ingresos adicionales. En el sistema escolar básico y medio, dichos establecimientos reciben sólo a un 7% del total de alumnos que cursan

estudios. En la educación superior, los centros privados no subsidiados atienden a un 50% de la matrícula de este ciclo.

El Estado financia, en consecuencia, a la gran mayoría de los establecimientos escolares, municipales y privados, que sirven a un 93% del alumnado. También financia parcialmente a un número de Universidades –públicas y privadas- que en su conjunto atienden a la mitad de los estudiantes de este nivel.

El subsidio estatal a las escuelas básicas y medias gratuitas y semigratuitas, se entrega en forma de una suma de dinero por alumno que asiste y se calcula y se paga trimestralmente, tanto a las administraciones municipales como a las entidades privadas que poseen escuelas. El monto del subsidio y los mecanismos de su reajustabilidad, se fijan por ley. El monto del subsidio es uniforme para cada tipo o nivel de enseñanza y sólo tiene variaciones territoriales que benefician a las regiones alejadas del centro del país y en menor escala a las escuelas rurales.

El subsidio por alumnos asistente ha dado origen a formas de competencia entre establecimientos por atraer más matrículas, en cuanto a la subvención se hace relativamente suficiente sólo en la medida que se acerque al máximo nivel, que es de 45 alumnos por aula o grado. En esta competencia, las escuelas municipales han ido perdiendo alumnado, a favor de las escuelas particulares subvencionadas, que han mostrado más capacidad para atraer a las familias y a los niños. De este modo, el sector municipal ha caído desde una cobertura de aproximadamente el 75% al 59% de la matrícula escolar.

También son fijados por ley los montos y mecanismos de asignación de los diversos tipos de subsidios que el Estado entrega a la educación superior estatal y a ciertas Universidades privadas (las creadas por ley con anterioridad a 1980).

Adicionalmente, las administraciones municipales, en forma voluntaria, asignan algunos fondos a los sistemas escolares locales que de ella dependen.

Por último, el propio Ministerio de Educación invierte directa o indirectamente en el funcionamiento de los centros escolares, a través del financiamiento de sus programas de asistencia a los estudiantes y de mejoramiento de calidad, que incluyen, inversiones en infraestructura, material didáctico, textos de estudio, perfeccionamiento de maestros y profesores, apoyo a la innovación educativa y otros aportes, todos los cuales favorecen a la enseñanza municipal y a la particular subvencionada. En este último caso, se exceptúa el apoyo en infraestructura y bienes durables que pudieran constituirse en parte del patrimonio de los entes o personas propietarios de los establecimientos privados.

En cuanto a estándares mínimos para programas de psicología, el Decreto número 1527 de 2002 (julio 24) establece los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología en Colombia.

Según este decreto, y en consideración a que la Educación Superior es un servicio público esencial de carácter cultural con una función social que le es inherente, y que como tal corresponde al Estado ejercer la regulación, el control y la vigilancia, en procura de garantizar la calidad y eficiencia en su prestación; en consideración a que, de acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política y el artículo 3° de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Estado velar por la calidad de la educación a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia; a que la Ley 30 de 1992 señala como objetivo de la educación superior y de sus instituciones, prestar a la comunidad un servicio con calidad referido a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución; a que los procesos de evaluación

que apoyen, fomenten y dignifiquen la educación superior deberán velar por su calidad, según lo dispuesto en el artículo 32 de la Ley 30 de 1992; a que el artículo 31 de la Ley 30 de 1992, faculta al Presidente de la República para propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior, los cuales constituyen un instrumento para garantizar a los estudiantes y a la sociedad en general, la calidad del servicio que ofrecen las Instituciones de Educación Superior; a que es necesario reglamentar los estándares para la creación y funcionamiento de los programas profesionales de pregrado en Psicología, como instrumento que permita garantizar niveles básicos de calidad de la oferta educativa; y a que corresponde al Presidente de la República expedir los decretos necesarios para la cumplida ejecución de las leyes, se expidió el Decreto 1527 en Julio 24 de 2002. En consideración al tema de estándares mínimos de calidad en la formación de psicólogos, se presentan los Artículos más relevantes del mencionado Decreto.

Artículo 2. Justificación del programa. Se efectuará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Las necesidades reales de formación de psicólogos en el país y en la región donde ha de desarrollarse el programa.

2. Las oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio profesional o campo de acción del Psicólogo.

3. El estado actual de la formación en el área de la Administración, en el ámbito nacional e internacional.

4. Los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la Institución y el programa con otros de la misma denominación o semejantes que ya existan en el país y en la región.

5. Las características que identifican el programa y constituyen su particularidad.

6. La coherencia con la misión y con el Proyecto Educativo Institucional, PEI.

Artículo 3°. *Denominación académica del programa.* La información presentada deberá sustentar y especificar la denominación profesional del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, duración, metodología y modalidad universitaria de formación. La denominación académica del programa debe ser claramente diferenciable como programa profesional de pregrado, así mismo, ésta no podrá ser particularizada en cualquiera de los campos de desempeño de la Psicología, ni tampoco en ninguna de sus funciones.

El contenido curricular debe corresponder a la denominación académica y a una tradición universitaria reconocida a nivel internacional, con el propósito de orientar adecuadamente a los estudiantes y a la sociedad, y facilitar la convalidación y homologación de títulos. La Institución podrá certificar un énfasis de formación profesional en concordancia con el contenido curricular registrado.

El título profesional que se otorgará será el que determine la ley.

Artículo 4°. *Aspectos curriculares básicos.* Deberán guardar coherencia con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la psicología como disciplina y como profesión y con los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las competencias y saberes que se espera posea el Psicólogo. Por tanto:

1. Todo programa de formación profesional en Psicología propenderá por:

1.1. El desarrollo humanístico general del estudiante y su contacto con el pensamiento contemporáneo universal.

1.2. La sólida fundamentación epistemológica y metodológica para el conocimiento tanto del comportamiento humano, como de los contextos y escenarios en que este se desarrolla.

1.3. La formación de un pensamiento crítico, abierto y reflexivo.

1.4. La cultura del trabajo interdisciplinario para la conceptualización de problemas, la actividad investigativa y el desempeño profesional.

1.5. El compromiso social, el respeto a la diferencia y la responsabilidad ciudadana.

1.6. El discernimiento ético, frente a los problemas humanos y sociales que debe enfrentar.

1.7. El dominio del discurso oral y de la producción escrita.

1.8. El desarrollo en el estudiante del conocimiento y dominio de sí mismo.

2. En la formación del Psicólogo el programa buscará que el egresado adquiera competencias encaminadas a desarrollar su capacidad de análisis y juicio crítico, que le permita una visión histórica universal de los problemas fundamentales de su disciplina, los intentos sucesivos de solución, el estado actual de la discusión teórica, y el desarrollo de instrumentos de observación, registro e intervención, tanto para fines pedagógicos como de producción de nueva información científica, y de las aplicaciones del conocimiento producido.

3. El programa comprenderá los núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinaria y profesional que identifican la formación del psicólogo, incluyendo como mínimo los siguientes componentes básicos, los cuales no deben entenderse como un listado de asignaturas:

3.1. Area de formación disciplinaria: equivale a la formación teórica (disciplinaria e interdisciplinaria) la cual debe integrarse con ejercicios, observaciones y prácticas en ambientes controlados, semicontrolados y naturales, el cual estará integrado mínimo por los siguientes componentes:

3.1.1. Historia de la psicología, su epistemología y sus modelos teóricos y metodológicos.

3.1.2 Bases psicobiológicas del comportamiento.

3.1.3 Procesos psicológicos básicos y del comportamiento.

3.1.4 Bases socioculturales del comportamiento humano.

3.1.5 Problemas fundamentales de la psicología individual.

3.1.6. Problemas fundamentales de la psicología social.

3.1.7. Psicología evolutiva.

3.1.8. Formación en procesos investigativos para la producción de conocimiento disciplinario.

3.1.9. Fundamentos interdisciplinarios, según el énfasis de cada programa.

3.2. Area de formación Profesional; equivale a la fundamentación y formación en herramientas de práctica profesional, y a la formación en estrategias y técnicas de intervención. Incluye, entre otros, los siguientes componentes: clínica y de la salud, educativo, organizacional, social y jurídico, que como requisitos de formación, deben ofrecerle al estudiante experiencias integrales y representativas del ejercicio profesional.

4. El programa tendrá una estructura curricular flexible mediante la cual organice los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas. Responderá tanto a las necesidades

cambiantes de la sociedad como a las capacidades, vocaciones e interés particulares de los estudiantes.

Parágrafo. Cada institución organizará dentro de su currículo las áreas de formación y sus componentes, así como otras que considere pertinentes, en correspondencia con su misión y Proyecto Educativo Institucional.

Artículo 5°. *Créditos académicos*. En concordancia con el principio de flexibilidad curricular, según el enfoque y las estrategias pedagógicas del programa, este debe incorporar formas concretas de organización de las actividades académicas y prácticas que vinculen activa y participativamente a los estudiantes y garanticen la calidad de su formación. En este sentido, expresará el trabajo académico de los estudiantes en créditos académicos, de acuerdo con lo estipulado en el Decreto 808 de 2002.

Artículo 6°. *Formación investigativa*. El programa hará explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento. Para tal propósito, el programa deberá incorporar los medios para desarrollar la investigación, y para acceder a los más importantes avances del conocimiento de la Psicología como disciplina y como profesión.

El programa de pregrado en psicología incluirá y desarrollará procesos orientados a la formación investigativa básica de los estudiantes, y contará con publicaciones y otros medios de información que permitan la participación de los profesores y de los estudiantes y la difusión de sus aportes investigativos.

La formación investigativa del psicólogo en los programas de pregrado estará dirigida a:

1. La comprensión de los procesos de producción del conocimiento básico y aplicado en el campo de la psicología.

2. El desarrollo de capacidades para el diseño y análisis, desde diversos paradigmas, incluyendo tanto el uso de modelos y técnicas cuantitativas, como las técnicas de análisis cuantitativo.

3. El discernimiento de las responsabilidades éticas inherentes al proceso investigativo y al uso del conocimiento producido.

4. La participación en uno o más procesos investigativos, de los cuales se deberá entregar por lo menos un producto escrito, cuyo uso y organización específicos dependerán de la institución.

Artículo 7°. *Proyección social.* El programa hará explícitos las estrategias y proyectos que contribuyan a la formación y desarrollo en el estudiante de Psicología, de un compromiso social responsable que favorezcan el ejercicio de su profesión con visión social, en las realidades en las cuales está inmerso.

Artículo 8°. *Sistema de selección.* El programa establecerá con claridad el sistema de selección, admisión y transferencia de los estudiantes y homologación de cursos, Así mismo, el programa debe asegurar que este sistema sea equitativo, conocido por los aspirantes y aplicado con transparencia.

Artículo 9°. *Sistemas de evaluación.* Son criterios académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes.

El programa dará a conocer y aplicará el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos sus propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación serán coherentes

con los objetivos de formación, las prácticas pedagógicas empleadas y las competencias propuestas.

Los programas de formación de formación en psicología harán explícito el conjunto de requisitos para la obtención del título de psicólogo entre los cuales es deseable incluir la formulación y realización de un proyecto de investigación formativa con autoría de los aspirantes a grado, que podrá ser dirigido o evaluado por docentes investigadores del programa, o por lo menos incluir la participación efectiva de los aspirantes a grado en proyectos en curso.

Artículo 10. *Personal docente*. Tanto en programas presenciales como en aquellos que se desarrollen con la metodología de educación a distancia, el número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de los profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico, serán los necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas e investigativas, en correspondencia con la naturaleza, estructura, complejidad del programa y con el número de estudiantes.

De igual manera, el diseño y la aplicación de esta política de personal docente en la Institución, obedecerá a criterios de calidad académica y a procedimientos rigurosos en correspondencia con los estatutos y reglamentos vigentes en la Institución, de conformidad con el artículo 123 de la Ley 30 de 1992.

Las asignaturas de los núcleos disciplinarios de la psicología y la asesoría de las prácticas profesionales deberán estar a cargo de psicólogos especializados en cada uno de los núcleos y dominios profesionales, sin perjuicio de las relaciones interdisciplinarias que ello implique.

El programa presentará información sobre la idoneidad de sus profesores para conducir la actividad académica e investigativa a su cargo, y la formación en

investigación, mediante títulos, certificados de experiencia y producción investigativa, en el área específica del conocimiento.

Artículo 11. *Dotación de medios educativos.* El programa garantizará a todos los alumnos y profesores condiciones que favorezcan el acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional necesarias, para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social.

Para tal fin, las instituciones de educación superior contarán al menos con:

1. Biblioteca y hemeroteca con recursos de información, y medios informáticos y telemáticos suficientes, actualizados y especializados en el campo de la Psicología.

2. Suficientes y adecuadas tecnologías de información y comunicación, con acceso a los usuarios del programa.

3. Procesos de capacitación a todos los usuarios del programa para la adecuada utilización de los recursos.

4. Convenios institucionales que garanticen las condiciones logísticas e institucionales suficientes para el desarrollo de las prácticas profesionales.

5. Laboratorios de apoyo a la actividad académica e investigativa.

Artículo 12. *Infraestructura física.* Las instituciones deberán contar con una planta física adecuada, teniendo en cuenta el número de estudiantes, las modalidades pedagógicas, las actividades docentes, investigativas, de bienestar, administrativas y de proyección social.

Artículo 13. Estructura académico - administrativa. El programa estará adscrito a una unidad académico - administrativa (Facultad, Escuela, Departamento, Centro, Instituto o Unidad) que se ocupe de los campos de conocimiento y de formación disciplinaria y profesional de la Psicología y que cuente al menos con:

1. Estructuras organizacionales, sistemas confiables de información y mecanismos de gestión que permitan ejecutar procesos de planeación, administración, evaluación y seguimiento de los currículos, de las experiencias investigativas y de los diferentes servicios y recursos.

2. El apoyo de otras unidades académicas, investigativas y administrativas de la Institución.

Artículo 14. *Autoevaluación*. Existencia de herramientas mediante las cuales realizará este proceso de modo permanente, así como la revisión periódica del currículo y de los demás aspectos necesarios para su mejoramiento y actualización, de conformidad con el artículo 55 de la Ley 30 de 1992.

Artículo 15. *Egresados*. Existencia de políticas y estrategias de seguimiento a sus egresados que permitan:

1. Valorar el impacto social del programa y el desempeño laboral de sus egresados para su revisión y reestructuración cuando sea necesario.

2. Aprovechar los desarrollos académicos e investigativos para su actualización y mejoramientos profesional.

3. Intercambiar experiencias profesionales e investigativas.

Artículo 16. *Bienestar universitario*. De conformidad con los artículos 117 y siguientes de la Ley 30 de 1992, la Institución adoptará un plan general de bienestar que promueva y ejecute acciones tendientes a la creación de ambientes apropiados para el desarrollo del potencial individual y colectivo de estudiantes, profesores y personal administrativo del programa y de la comunidad académica en general. Contará así mismo con la infraestructura y la dotación adecuada para el desarrollo de ese plan, y lo divulgará adecuadamente.

Artículo 17. *Publicidad del programa.* La promoción, publicidad y difusión del programa debe expresar con veracidad sus condiciones reales de funcionamiento, así como las de la Institución.

Capítulo II

Procedimientos y evaluación de la información

Artículo 18. *Solicitud del registro para programas nuevos o en funcionamiento.* A partir de la fecha de la expedición del presente decreto, para poder ofrecer y desarrollar un programa profesional de pregrado nuevo o en funcionamiento en Psicología, se requiere obtener el registro calificado del mismo.

Para tal efecto, la institución de educación superior deberá presentar al Ministro de Educación Nacional a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, la documentación relacionada con los estándares de calidad que se definen en este decreto.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, con el apoyo de pares académicos seleccionados del banco de pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación y la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, emitirá concepto debidamente motivado sobre el cumplimiento de los estándares de calidad al Ministro de Educación Nacional, atendiendo el término establecido en el artículo 20 del presente decreto.

Artículo 19. *Registro calificado.* Emitido el concepto por parte del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, el Ministro de Educación Nacional decidirá sobre la autorización del registro calificado del programa, el cual tendrá vigencia de siete (7) años contados a partir de la notificación de la respectiva resolución que lo autorice.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, registrará el programa de pregrado en Psicología una vez se encuentre en firme el acto de autorización efectuado por el Ministro de Educación Nacional. El registro se efectuará mediante la asignación de un código que corresponde al registro calificado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES.

Los resultados de los procesos de verificación y registro serán de conocimiento público.

Los programas acreditados voluntariamente no tendrán que adelantar el proceso de verificación establecido en esta reglamentación, y se les otorgará automáticamente el registro calificado.

Artículo 20. Duración del proceso. La duración del proceso de verificación de estándares de cada programa no podrá exceder de diez (10) meses, contados a partir de la fecha de radicación de la información por parte de la Institución de Educación Superior en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

Artículo 21. Apertura de programas, extensiones y convenios. La apertura de un programa académico de pregrado en Psicología o su extensión a otra ciudad, en una seccional de la misma Institución, o mediante convenio con otra Institución o contrato con la entidad territorial respectiva, se considera como un programa independiente y deberá presentar la información sobre los estándares de calidad establecidos en este decreto, antes de su ofrecimiento y desarrollo.

Artículo 22. Actualización del registro calificado. En los procesos de actualización del registro calificado que debe efectuarse cada siete (7) años, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, hará la correspondiente verificación de la información relativa a los estándares de calidad. Para el efecto se apoyará en las

comunidades académicas, científicas y profesionales de la Psicología y, cuando lo estime necesario, realizará visitas con el concurso de pares académicos seleccionados del banco de pares académicos del Consejo Nacional de Acreditación y la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados.

Artículo 23. Programas actualmente registrados y en trámite de registro. Los programas de pregrado en Psicología actualmente registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, que no tengan acreditación voluntaria en el marco del Sistema Nacional de Acreditación, tendrán un plazo de dos (2) años, contados a partir de la vigencia del presente decreto, para someter a evaluación la información relativa a los estándares de calidad aquí señalados.

Los programas cuyas solicitudes de registro hayan sido radicadas ante el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior □ICFES□, con anterioridad a la vigencia de la presente normatividad, podrán actualizar la información sobre estándares mínimos de calidad en el mismo plazo señalado en el inciso anterior. De no presentarse la información dentro de éste, se entenderá por desistida la solicitud de registro.

Parágrafo. Las instituciones de Educación Superior, que cuenten con programas profesionales en Psicología registrados a la fecha de entrar en rigor el presente decreto, podrán continuar otorgando el título o los títulos que estén debidamente autorizados. Otorgado el registro calificado éste reemplazará al existente, sin perjuicio de que las cohortes iniciadas bajo la vigencia del registro anterior en programas de Psicología con diferente denominación puedan terminar con dicho registro sus estudios y obtengan el título correspondiente.

Artículo 24. Programas en proceso de Acreditación Voluntaria. Las Instituciones de Educación Superior que a la fecha de entrar a regir el presente decreto hubiesen

presentado solicitud de acreditación voluntaria para programas de Psicología, continuarán dicho proceso hasta su culminación; de obtenerse la acreditación, el registro calificado les será otorgado automáticamente; en caso contrario, el Consejo Nacional de Acreditación remitirá de oficio la documentación aportada por la institución sobre el programa y los conceptos de los pares académicos, al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, para los efectos del artículo 18 del presente decreto.

Artículo 25. *Vigencia.* Este decreto rige a partir de su publicación y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

Ya vistas las motivaciones políticas y legales es importante abordar el concepto de competencias sintetizando los antecedentes que desde el desarrollo de la Psicología cognoscitiva dan origen a un cambio que puede enmarcarse desde la formación de aptitudes hacia la formación en competencias.

En las competencias existen variaciones culturales. Según un análisis de discusión que van desde los estudios transculturales hasta las posturas contextualistas que conciben la actividad inteligente. Estos estudios se han venido haciendo desde los años 30 y 40 con Bruner, donde el foco de atención de los Psicólogos era la aplicación de pruebas que evaluaban el coeficiente intelectual (CI) de los individuos; años después y a partir de muchas investigaciones descubren el sesgo cultural de estos tests, así como los efectos sociales al dividir la población con un criterio más ideológico que científico, entre dotados y no dotados. Por esto muchos autores pasaron a asumir una postura de relativismo cultural radical, reafirmando la especificidad cultural de las capacidades mentales y la imposibilidad de realizar comparaciones culturales al no existir un test universalmente valido para medir la capacidad cognitiva. Según este planteamiento “no

es posible abstraer una única idea de inteligencia a partir de la conducta de individuos cuyas experiencias ambientales son esencialmente diferentes” (Torrado 1998).

Después de estas discusiones, en los años de 1960 se abre paso a los estudios transculturales en Psicología, los cuales han buscado establecer las posibles variaciones en la ejecución de tareas intelectuales, con relación a un patrón considerado como universal o demostrar la existencia de patrones particulares.

El amplio desarrollo de investigaciones experimentales y estudios comparados que han buscado tener en cuenta las diferencias culturales en la cognición, han tenido sin embargo, múltiples problemas metodológicos: en muchos de los estudios se concebían varios índices de variables ecoculturales pero su intercorrelación, como variables independientes, era tan amplia como la de su correlación con la ejecución cognitiva considerada como dependiente. Por otra parte, los trabajos que consideraban un determinado rendimiento cognitivo como representativo de la totalidad, eran muestra de los problemas de una supuesta “generalidad cultural” según la cual es posible predecir las diferencias individuales en un contexto por los resultados obtenidos en otro. (Torrado, 1998).

De ahí la diversidad de estudios, a lo largo de décadas, de diferentes autores como:

Piaget y sus estudios clásicos sobre percepción, entre muchos otros; ellos han permitido demostrar como las diferencias individuales en el desempeño están fuertemente determinadas por el contexto cultural y lingüístico en que se desenvuelve el sujeto (Bogotá, 1999).

Investigaciones como la de Rogoff (1977) en Guatemala, Karins en Australia (1980) y en forma más sistemática, Cole y Scribner (1971), abordaron estos problemas metodológicos y aportaron pruebas suficientes para concluir: que las diferencias

culturales en la cognición residen más en las situaciones a las cuales se aplican determinados procesos cognitivos, que en la existencia de un proceso en un grupo cultural y en la ausencia en otro. (Torrado, 1998).

En la década de los 70 el enfoque de los estilos cognitivos ocupó un papel importante dentro de los estudios transculturales al plantear una diferenciación psicológica derivada del ajuste entre las configuraciones de la cultura y la mente.

Hederich y Camargo (1993), quienes comparten un conjunto de supuestos básicos como son: El estilo como un rasgo cultural consistente y estable que caracteriza el funcionamiento psicológico del individuo y que resulta de su adaptación a condiciones particulares del contexto. Así mismo, todos estos autores definen los estilos cognitivos en términos de dimensiones psicológicas que se mueven a lo largo de un eje bipolar: reflexibilidad-impulsividad, adaptación-innovación y dependencia-independencia de campo. En este enfoque sobresale el planteamiento de Witkin (1995) quien “ vincula el grado de conformidad o autonomía social, en tanto rasgo cultural, con la que él llamó el estilo cognitivo dentro de la polaridad independencia-dependencia del medio. Para Witkin, el sujeto independiente del medio es un organismo autónomo y diferenciado que confía para la toma de decisiones en sus referencias internas más que en información proveniente del medio ambiente. Por otro lado, el sujeto dependiente del medio está inmerso en su medio hasta el punto de no diferenciarse con claridad del mismo”. Hederich y Camargo (1995).

Para este enfoque, las diferencias individuales en la resolución de tareas son más de naturaleza cualitativa, pues el estilo cognitivo lo que define es una manera particular de procesar información y por tanto, de resolver problemas. En términos de

investigación lo que interesa es caracterizar las modalidades y estilos individuales y demostrar su relación con variables del contexto-cultural.

Dentro de las principales críticas hechas al enfoque de los estilos cognitivos pueden señalarse dos: los problemas de consistencia de dominio y la diferente valoración de los estilos, la primera derivada del supuesto de que el estilo cognitivo se manifiesta en todas las áreas del funcionamiento psicológico sin que las evidencias sean aún suficientes y la segunda, de que en la mayoría de los estudios uno de los estilos, el dependiente de campo, sea interpretado con un menor grado de capacidad intelectual.

Según las teorías sobre el desarrollo cognitivo autores como: Piaget y Wigostky (1985), quienes tratan supuestos sobre los procesos cognitivos (razonamiento, memoria, percepción, formación de conceptos) y temas como la aparición de modelos de procesamiento de información se les ha venido haciendo el replanteamiento que tienen varias fuentes con divergencias y convergencias.

El problema de las relaciones entre actividad intelectual y cultural se redefine a partir de la llamada psicología cultural al asumir que “no existe una naturaleza humana por fuera de la cultura” y que las acciones humanas son acciones situadas en un escenario cultural por la que no dependen exclusivamente de factores intrapsíquicos.

Estas orientaciones surgen del impacto que el enfoque sociohistórico de Wigostky ha tenido sobre amplios sectores de la comunidad psicológica; fue él quien propuso la actividad como unidad básica de análisis, quien señaló su carácter mediatizado y reconoció el papel fundamental de las interacciones sociales en nuestra vida mental.

Si se considera que la cultura proporciona la caja de herramientas para el despliegue de la mente, las diferencias culturales e individuales pueden explicarse no tanto en términos de procesos y capacidades diferentes, como en los usos particulares de

herramientas culturales. Como la actividad mental se define a partir de los instrumentos mediadores que utiliza, ofrece una relación esencial entre la actuación individual y los escenarios sociales, culturales e institucionales en que ella se realiza.

Otro autor tal como Gardner (1995), señala uno de los rasgos distintivos de las ciencias cognitivas es “ su deliberada decisión de restar énfasis (en la explicación del funcionamiento Cognitivo) a ciertos factores que abarcan la influencia de los afectos o emociones, la contribución de los elementos históricos y culturales, y el papel del contexto o de los antecedentes en los cuales se desenvuelven determinadas acciones o pensamientos”.

Igualmente otra de las elaboraciones de Gardner (1987), es la teoría de las inteligencias múltiples: verbal o lingüística, que tiene que ver con la lectura, escritura, hablar, conversar en su propia lengua y otros idiomas; otro tipo de inteligencia la lógico-matemático la cual hace referencia en pensar lógicamente, emplear los números, resolver problemas y diferenciar relaciones y patrones; la visual-espacial que es la capacidad para pensar visualmente y orientarse en el espacio; la cinestésico-corporal que hace énfasis a la capacidad de emplear el cuerpo diestramente para crear y manipular objetos, la musical, que se refiere a la capacidad de apreciar diversas formas musicales; la interpersonal, que comprende el apreciar y responder adecuadamente a las demás personas, trabajar en equipo y compartir sentimientos; la intrapersonal; que corresponde a la capacidad para conocerse a sí mismo las emociones y los pensamientos, su desarrollo y habilidad para controlarlos conscientemente. Las inteligencias múltiples se combinan en multiplicidad de maneras adaptativas.

Gardner (1987), propone: “ Los individuos tienen una serie de dominios posibles de competencia intelectual que pueden desarrollarse si son normales y si están disponibles los factores estimulantes apropiados”.

Otro de los estudios sobre la inteligencia en los cuales tienden a abordarse las posturas que definen la actividad cognitiva donde no se considera el contenido, y sí en cambio dan una proximidad cultural a los hábitos de estudio es la propuesta por Estemberg quién concibe la inteligencia como una capacidad esencialmente adaptativa y por lo tanto imposible de ser concebida fuera de un contexto socio-cultural. La inteligencia entonces, no es más un don eterno e inmutable, sino una “ actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional. (Sternberg, 1987).

Se plantean así nuevos retos, tanto a la medición de la actividad intelectual individual como a la comparación entre sujetos o grupos. Reconociendo que no existe tareas culturalmente neutras, se trata ahora de construir instrumentos de evaluación sensibles a las diferencias entre tareas y dominios de actividad, así como al tipo de herramientas, procedimientos y estrategias que se ponen en juego al resolverlas. Más que determinar las capacidades intelectuales de los individuos se busca establecer su “ saber hacer “ (Torrado, 1998).

Resulta significativo que los términos inteligencia y aptitud en la literatura psicológica se hayan dejado casi exclusivamente para el campo de las diferencias individuales y la teoría de los tests, mientras que la investigación básica prefiera los conceptos de razonamiento, pensamiento o solución de problemas y más recientemente, procesos, esquemas o actividades cognitivas. (Carretero y García Madruga, 1984).

Esto confirma la existencia de un desplazamiento conceptual importante en la disciplina psicológica. Este desplazamiento se puede caracterizar como un interés

progresivo por analizar los fenómenos en términos de actividades o acciones con lo cual se hace énfasis en los aspectos del funcionamiento psicológico real, es decir, aquello que el sujeto hace.

La actividad psicológica va ligada al terreno de la actuación como el único espacio en el cual podemos observar la utilización por parte de un sujeto, de los conocimientos y habilidades que posee para la resolución de problemas. De esta forma se introduce una distinción conceptual originada en la lingüística Chomskiana, según la cual “la expresión observable de la competencia-la ejecución- depende en parte del contexto en que tiene lugar”. (Sternberg y Salter, 1987).

Existe una distinción competencia-actuación, la cual esta estrechamente ligada a un modelo sobre el funcionamiento de la mente desarrollado a partir de la llamada revolución cognitiva, nombre con el cual se designa tanto un cambio de paradigma en la psicología como la convergencia de varias disciplinas interesadas por comprender el fenómeno del conocimiento humano, entre ellas la lingüística.

Según Puche (1991), “la cognición comprende un conjunto de procedimientos para desplegar la mente, es decir, no es una capacidad. Al definirse como actividad la cognición alude necesariamente a las condiciones que hacen posible dicho funcionamiento. La cognición esta ligada a un problema funcional en el sentido que es una actividad, y un conjunto de acciones seriadas con un orden y una gramática interna”.

A este conocimiento es al que Chomsky denomina Competencia Lingüística y el cual se define como conocimiento de reglas. De esta misma forma se afirma que las estructuras lógicas propuestas por la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget son modelos de la competencia de un sujeto.

De esta forma se puede hablar del término competencia dentro de una connotación universalista e incluso sobre su compromiso con una idea moderna de “naturaleza Humana”; al definir las competencias como universales, las diferencias individuales se dan en la variabilidad que existe en el terreno de la actuación, como expresión o utilización particular de las competencias dependiendo de factores situacionales o del acceso y manejo de las herramientas culturales y simbólicas necesarias en un momento dado.

En la concepción tradicional de inteligencia vista como capacidad, a la cual se liga también la noción de aptitud, resulta relevante preguntarse si ella es innata o heredada, si se posee o no y como esta distribuida en una población. Por ello esta concepción conduce necesariamente a la medición con la cual se pretende “probar” la presencia o ausencia de una capacidad así como su magnitud. (Torrado, 1998)

Por el contrario, desde los enfoques que privilegian la acción o actividad lo que prima es una idea dinámica, de permanente despliegue de nuevas posibilidades. “Se ha mostrado que niños y adultos que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto, demostraron tenerla en otros”. (Wertsch, 1993).

Al hablar del concepto de competencias existen diferentes teorías que pretenden explicar la problemática en cuestión. Dentro de estos se encuentran la teoría conductista, la constructivista y la funcionalista, las cuales se sintetizan a continuación:

El Enfoque Conductista aplicado en los Estados Unidos, parte de una propuesta conceptual sobre la competencia, la cual definen como: “Las características de fondo de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo en el puesto” (Mertens, 1996).

El desempeño efectivo, en este modelo se define como el alcanzar resultados y acciones específicas, en un contexto dado. En este sentido la competencia es una habilidad que describe lo que una persona puede hacer y no necesariamente lo que hace, independientemente de la situación o circunstancia. (Adams, 1996).

De igual manera, se basa en el estudio del desempeño para establecer los factores que permiten a un trabajador un desempeño superior, teniendo en cuenta las características del individuo que lo conducen a este nivel.

Como una relación holística o integrada, que analiza la compleja combinación de atributos, conocimientos, actitudes, valores y habilidades, necesarias para el desempeño en situaciones específicas. De esta manera la noción de competencia integra los atributos con el desempeño; lo que significa que la competencia incorpora aspectos de conocimientos, habilidades y actitudes aplicados en un contexto de tareas reales y cuidadosamente escogidos que representan un nivel apropiado de generalidad. (Adams, 1996).

En la gestión del recurso humano se toma como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores cuya aplicación en el trabajo se traduzca en un desempeño superior que contribuya al logro de los objetivos claves del negocio. (Cinterfor, 1998).

Estas características están centradas en las características personales que definen un desempeño superior, relacionadas fuertemente con las presunciones de McClelland según las cuales en cada trabajo algunas personas se desempeñan mucho más eficientemente que otras, utilizando diferentes formas y conductas para realizarlo, de modo que la mejor forma de identificar las competencias que conducen a un desempeño superior es estudiar a los más exitosos.

Algunos expertos consideran que al enfrentar el modelo de competencias laborales basado en el mejor desempeño (conductista) frente al modelo basado en las normas de competencia (funcionalista) se están discutiendo dos conceptos diferentes: El primero centra la competencia en la persona en sus cualidades y el segundo en los requerimientos de la ocupación. Otros por el contrario, construyen el concepto de competencia a partir de dos grandes grupos: las competencias personales, asociadas con las actitudes y la conducta y por otro lado, las competencias técnicas asociadas con los conocimientos, habilidades y destrezas puestos en juego en el desempeño laboral.

El modelo “constructivista” propone: “aclarar las relaciones mutuas entre las acciones existentes, los grupos, su entorno y situaciones de trabajo y capacitación”. (Schawartz, 1995).

Desde la perspectiva de este método, se construye la competencia no sólo a partir de la función sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades.

La metodología constructivista, toma como referencia para la construcción de las competencias a las personas de menor nivel.

El Enfoque Funcional tiene su base en la escuela de pensamiento Funcionalista y fue aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Gran Bretaña.

En 1980 se produjo un documento que dio origen a una nueva iniciativa de capacitación, conduciendo esto a la presentación del sistema nacional de competencias laborales (National Vocational Qualification, N.V.Q) y a la instalación del correspondiente consejo nacional (N.C.V.Q) hacia 1986. (Transcend, 1995).

La característica del análisis funcional que propone la N.V.Q radica en que describe productos, no procesos; lo que importa son los resultados, no cómo se hacen las cosas. (Trascend, 1995).

Para esto, se desglosan los roles de trabajo en unidades y éstas en elementos de competencias, para entenderlo se debe describir que es un elemento de competencia.

Los elementos de competencia se agrupan en unidades y estas a su vez conforman un “título” de competencia que se conoce como Niveles de Calificación Nacionales (N.V.Q). (Trascend, 1995)

Un grupo de analistas australianos, propone un análisis de la competencia educativa. Las razones que dan para esto son las siguientes:

1. Estas personas tienen condiciones adecuadas para poder crear, pueden ser autónomas y responsables.
2. Cuando una persona aprende, surge una nueva competencia. Por ello la importancia de la capacitación en la que participen los sujetos en la construcción y análisis del problema.
3. La definición de competencia, para que alcance resultados debe plantearse en el contexto de lo colectivo.
4. La identificación de las competencias y los objetivos del trabajo, no se pueden aislar del entorno y de las relaciones humanas en la empresa.
5. La definición de la competencia y de su norma ocurre al final del proceso de aprendizaje. (Gonczy, 1996).

Estos tres enfoques permiten establecer la guía para saber por donde transitar metodológicamente en la aplicación del modelo de competencia.

Es así, como los países que han puesto en práctica este modelo han tomado fundamentos de uno de ellos.

Se pueden mencionar, por ejemplo, el caso de Estados Unidos donde se está aplicando el enfoque conductista, mientras que en Gran Bretaña prefirieron implementar el enfoque funcional, sirviendo como modelos dignos de estudiar profundamente y escoger el que más les parezca viable, para ser adaptado en los países que los quieran seguir.

Cuadro Comparativo de los Enfoques

	ENFOQUE CONDUCTISTA	ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA	ENFOQUE FUNCIONALISTA
APLICACIÓN	USA, Canadá, Alemania. En Colombia se está prefiriendo este enfoque.	No se encontraron aplicaciones concretas.	Inglaterra, Australia.
DEFINICION	Las competencias se caracterizan por basarse en el individuo en sí, en sus habilidades, conductas, actitudes y aptitudes. Hay una relación causal “Alcanzar un resultado por acciones específicas”. (Adams, 1996).	Se fundamentan en “Aclarar las relaciones mutuas entre las acciones existentes, los grupos, su entorno y situaciones del trabajo”. (Schawartz, 1996).	Las competencias son definidas como el resultado del proceso que se lleva. Por ello se deben desglosar los roles hasta el más mínimo nivel. “El resultado es lo más importante”.
SE BASAN EN	El mejor desempeño “actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas.	Construcción de las competencias; lo principal es la normatividad.	Normas de competencias; lo principal es la normatividad

El concepto de competencias ha venido abordándose poco a poco en nuestro medio, a través de los conceptos emitidos por diversos autores, surgen inicialmente

aplicados a las lingüísticas y a otros campos del saber, donde el lenguaje juega un papel primordial.

Etimológicamente la palabra competencia proviene del latín *competere*, es decir *petere*, pedir, aspirar, tender a; y *cum* o *com*, que sugiere la idea de compañía, de compartir. Así, *competere* indica un aspirar, un ir al encuentro de una misma cosa, contender dos o más contrincantes para alcanzarla, significado que corresponde y se atribuye usualmente a la palabra, como en la frase, competir en un evento deportivo para batir un récord o, con un matiz algo diferente, la competencia favorece al consumidor. De *competere* deriva también el verbo *competere*, pertenecer, incumbir: Este asunto me compete, me incumbe. El término competente se aplica también al que está investigado de la autoridad para entender ciertos asuntos: un juez competente. Y también a un conocedor de cierta disciplina: es muy competente en historia de América. En general, se dice de alguien que se desempeña con eficiencia en un determinado dominio de la actividad humana; en este caso, el significado del término se acerca al que se intenta esclarecer. Y, como detalle importante en esta acepción, la noción de competencia no supone la existencia de contendores rivales. (Bogoya, 2000).

El tema se ha tratado desde diferentes disciplinas y a generado pautas importantes para la ciencia que ha estudiado los procesos cognitivos, donde los aspectos genéticos y culturales tienen gran influencia en el desarrollo del individuo. Bogoya (1999).

Por lo anterior se mencionarán a continuación, los significados de competencias que han sido abordados por diferentes autores:

Para Gardner (1995), la competencia debe ser una inteligencia que permita al individuo resolver dificultades, crear productos y encontrar bases para adquirir nuevos conocimientos; tiene en cuenta los diferentes potenciales cognitivos, donde toma una

visión polifacética de la inteligencia, basada en el estudio de la mente (cognitivo) y el estudio del cerebro (neurociencia).

Así mismo, se pueden destacar a partir de las teorías de la mente y el interaccionismo simbólico, desde el punto de vista de otros autores y que intervienen en el significado de competencias, dos aspectos que sin duda median en el comportamiento inteligente: por un lado, el lenguaje y la comunicación como uno de los sistemas de símbolos más complejos que utiliza el ser humano para regular sus funciones cognitivas - Vygotski, 1977 y 1979; Brunner y Haste, 1990; Werstch, 1991- y, por otro lado, la capacidad para percibir y presentar lo que los demás creen, piensan, desean; sería así entonces, “un sistema el cual nos permitiría entendernos a nosotros mismos y entender a los demás”. (Riviére, 1991; Riviére, 1993). Ambos mecanismos dotan al ser humano para la consecución de una conducta inteligente, especialmente, en relación con los otros, es decir, en la transmisión y recepción de ideas, conocimientos e intenciones, y en la adaptación a las normas sociales y culturales. (SENA, 2001).

Las siguientes son algunas definiciones sobre las que se han apoyado y a partir de las cuales han producido desarrollos los países latinoamericanos, y que el Cinterfor presenta en su observatorio de experiencias:

a. México - CONOCER: toma la competencia como la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

b. España - INEM: las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo.

“Es algo mas que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber - hacer”. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también, un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desarrollo de cualquier ocupación.

c. Canadá - Provincia de Quebec: una competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.

d. Argentina - Consejo Federal de Cultura y Educación: abordan el concepto como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

e. Australia: La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos, conocimientos, actitudes, valores y habilidades y las tareas que se tiene que desempeñar en determinadas situaciones.

f. Inglaterra - National Council for Vocational Qualifications (NCVQ): en el sistema inglés, más que encontrar una definición de competencias laboral, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia - logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir -, criterios de desempeño - definiciones acerca de la calidad- el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

g. POLFORM/OIT: la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también (y en gran medida) mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

h. OIT: se refieren a la competencia como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo. (SENA, 2001).

Así mismo, Cinterfor recopila definiciones conductuales sobre las competencias claves, centradas en la identificación de los factores de éxito en el desempeño, así:

“El objetivo inicial fue determinar las competencias críticas o competencias claves, entendiendo como tales los conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y en general, atributos personales que se relacionan, de forma casual, más directamente con un desempeño exitoso de las personas en su trabajo, funciones y responsabilidades”. (Arión Consultores).

“Características personales claves que promueven y manifiestan la eficacia en una empresa de alto desempeño. define lo que la persona es y se refleja en todo lo que hace. Son características particulares que van desde aspectos profundos y centrales del individuo, hasta aspectos observables y modificables con relativa facilidad”. (Electricidad de Caracas).

“Son características personales que diferencian el desempeño adecuado, excelente, en un cargo, en una organización o cultura específica. Son ciertas maneras de hacer las

cosas; son aquellas conductas y habilidades que las personas demuestran cuando realizan un trabajo con excelencia”. (Mavesa).

“Conocimientos, habilidades y destrezas observables y medibles así como características asociadas a un desempeño excelente en el trabajo y en el logro de resultados”. (Buck Consultants, Inc).

“Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio”. (Petróleos de Venezuela).

En el Aprendizaje Autónomo se plantea que la falta de una utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual en el desarrollo del aprendizaje es un hecho fácilmente constatable; no se enseña a estudiar. Uno de los aspectos que más se esgrime como deficiencia del período de educación básica y media, es que los alumnos lo terminan sin saber trabajar con autonomía e independencia, sin haber aprendido estrategias que los ayuden a realizar un aprendizaje autónomo. Las investigaciones más recientes parecen indicar que las habilidades de estudio que poseen los estudiantes han sido adquiridas azarosa y progresivamente a través del proceso de ensayo y error.

Es fácil encontrar chicos que fracasan en sus aprendizajes aún estudiando con esfuerzo y voluntad. Es fundamental poder crear una actitud adecuada en los alumnos para emprender el estudio y, en este sentido, adquiere suma importancia trabajar con ellos estrategias de aprendizaje que hagan posible la apropiación del saber cuando se precise. Esto implica secuenciar procedimientos, técnicas y habilidades para la adquisición, almacenamiento y utilización personal de los conocimientos. (<http://www.tizaypc.com/cip-cursos/curso1.php>, febrero de 2003).

Muchas veces la ausencia de un método de estudio produce aprendizajes memorísticos, y los alumnos no llegan a comprender realmente lo que están estudiando.

El manejo de una técnica apropiada conduce al logro de aprendizajes significativos que permiten relacionar, reflexionar, jerarquizar, seleccionar y participar activamente en el proceso de estudio logrando una cierta organización, orden y metodología para abordar los contenidos que la escuela y la sociedad ofrecen.

El docente que enseña a estudiar, está potenciando una adquisición más profunda y duradera de los conocimientos. Esta tarea supone guiar al alumno para que pueda emplear estratégicamente técnicas y procedimientos de estudio, adaptándolos a cada situación de aprendizaje, que garanticen que el hecho de aprender no se detenga o dependa exclusivamente del momento escolar sino que le permitan adaptarse a situaciones cambiantes de la vida.

Es necesario que, previamente el profesorado tome conciencia de la importancia que la adquisición de técnicas y hábitos de estudio tiene en el rendimiento escolar de sus actuales alumnos. Igualmente es importante que el profesorado adquiera el conocimiento y el dominio de las principales técnicas o metodología para poner en práctica.

El concepto de aprendizaje autónomo que ha venido gestándose como respuesta a la imperiosa necesidad de replantear los esquemas pedagógicos tradicionales, apunta, ante todo, al desarrollo y aplicación de estrategias con miras a la obtención del aprendizaje, antes que al desarrollo de las estrategias de la enseñanza. Pero, para hablar de un modelo de aprendizaje basado en el concepto de autonomía, que ayude a

solucionar la crisis de nuestro sistema educativo, es menester argüir sobre las características que debe poseer o adquirir cada una de las tres instancias mencionadas.

Papel del docente. Bien sabido es que los docentes (llámense profesores, asesores, mentores, consejeros, facilitadores, acompañantes o tutores) han hecho énfasis en metodologías y estrategias que apuntan más directamente a la pregunta "¿cómo enseñar a nuestros educandos?", pero poco se ha enfatizado sobre el interrogante "¿qué hacer para que nuestros estudiantes aprendan por sí mismos, bajo la asesoría del maestro?". Se desconoce por parte de la mayoría de los docentes las estrategias y fundamentos pedagógicos del aprendizaje autónomo. Se sabe cómo orientar o transmitir un contenido o información, pero lo que no se ha planteado ni investigado es "¿cómo aprenden los educandos?". Entonces, ¿qué actitudes y qué características debe adquirir u obtener el docente para ejercitarse en la propuesta de la pedagogía con perfil autónomo?

Fundamentalmente, el docente que requiere el próximo milenio debe ser un facilitador antes que un inhibidor del proceso del aprendizaje; huelga decir que, debe "abandonar" viejos esquemas o paradigmas pedagógicos y metodológicos en beneficio de la calidad educativa de sus aprendices. Debe, de igual manera, "abandonar" su metodología anacrónica, la cual recalca sobre la repetición o memorización de datos, obtenidos mediante la transmisión de la información, más no de la transferencia hacia el proceso enseñanza - aprendizaje.

Otros factores que debe considerar el docente que incursione en el aprendizaje autónomo, son: el replanteamiento de sus conocimientos o saber específico de formación, la actualización en estrategias metodológicas; despertar el interés y la

motivación intrínseca del educando, a partir de la suya, pero no motivando únicamente con la nota sino con el elogio, con los comentarios positivos hacia ellos, creando una atmósfera serena y agradable para el aprendizaje, sin derecho al castigo; resaltar en los educandos, en público, las actividades en las que cada uno se destaca, a modo de generarles confianza y autoestima; factores esenciales para la autonomía y la autogestión en el aprendizaje. Debe también el docente, permitir que el educando explicita de manera amplia sus intereses y criterios, para que los "confronte" con los del educador, en aras de buscar directrices comunes a beneficio de potenciar en ellos resultados óptimos.

En síntesis, el docente encargado de orientar el proceso enseñanza - aprendizaje para las generaciones del siglo que comienza, debe empezar a autoevaluarse y coevaluarse, con el propósito de retroalimentar sus falencias de orden académico y didáctico. Si no opta por estrategias que apunten en esta dirección, sencillamente, no dejará de ser un transmisor de información.

Papel del aprendiz (Educando). El aprendiz o educando, concebido como el epicentro del proceso educativo, con mayor razón debe estar comprometido en adoptar las concepciones pedagógicas que fundamentan la propuesta del aprendizaje autónomo; en su defecto, adaptar algunos conceptos pedagógicos del aprendizaje autodirigido que le permitan repensar su quehacer docente con miras a implementar unas estrategias didácticas más acordes con las exigencias de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, como quiera que las sociedades actuales han venido siendo denominadas como sociedades del conocimiento y la información. Por tanto, las actitudes y características que debe asumir con mucho compromiso el discente, deben

ser aquellas que lo conviertan en un autodidacta o intelectual per se, en aras de su formación integral, holística.

¿Qué características entonces son las que debe adquirir o poseer el aprendiz autónomo? En primera instancia debe ser consciente que un gran porcentaje de cuanto ha aprendido, es producto de la orientación que ha recibido en la escuela, en donde siempre ha estado acompañado de un tutor o profesor; Por tanto, debe pensar que es hora de asumir el ejercicio del aprendizaje desde la autogestión, por sus propios medios y capacidades. Para ello debe contar con un aspecto muy importante: la motivación, en especial, la intrínseca; la cual debe obtenerse a partir de unos objetivos claros, de una disposición anímica y corporal excelentes, para emprender cualquier proyecto o actividad. Además, implica asumir como propios, el placer de aprender, la curiosidad espontánea, el deseo de saber, cultivar la capacidad de asombro y el deseo también de autorealización, entre otros. (<http://www.tizaypc.com/cip-cursos/curso1.php>, febrero de 2003).

Inherentes a estos aspectos que generan la motivación intrínseca, están otros no menos importantes, producto de los primeros, a saber: la autonomía, como base esencial de este modelo de aprendizaje, la regulación de su estilo de aprendizaje (horario, ritmo, capacidades, necesidades, fortalezas, debilidades, estrategias, etc); la evaluación, en sus tres dimensiones: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Ahora, una persona motivada para su formación debe permitir en su proceso de aprendizaje las tres instancias anteriores de la evaluación. La motivación intrínseca facilita la actitud para abandonar esquemas anacrónicos de aprendizaje; asumiendo retos distintos, confrontando sus saberes previos con los nuevos o los que se pretenden adquirir.

La tercera instancia de la propuesta del aprendizaje autónomo, corresponde a la función de la institución escolar. Esta debe propiciar los espacios y recursos necesarios para la educación basada en la autonomía.

La escuela que requieren las generaciones de las nuevas sociedades, debe ser una institución competitiva, más democrática, pluralista y menos excluyente. De hecho, las nuevas tecnologías de las comunicaciones y la información crecen a pasos agigantados y el conocimiento continúa siendo universal. Es necesario pues, repensar el papel que ha desempeñado y sigue desempeñando la escuela hoy, en la transformación del modus vivendi de los ciudadanos. Se hace urgente y pertinente la implementación de nuevos modelos pedagógicos, haciendo énfasis en la autonomía, tanto de los educadores como de los educandos o aprendices.

Frente a la grave problemática que ha venido mostrando el proceso enseñanza - aprendizaje en nuestro sistema educativo, la propuesta pedagógica del aprendizaje autónomo puede ser una alternativa eficaz y pertinente para la transformación paulatina de los esquemas mentales de los docentes. Hoy la escuela no puede cerrar sus puertas a las nuevas alternativas pedagógicas si quiere convertirse en gestora de nuevas conciencias, de nuevos caminos y de nuevas sociedades.

Finalmente, a manera de conclusión, podría pensarse que la interacción conjunta de las tres instancias anteriores, dentro de los parámetros de la autonomía y la autogestión, pueden ser la salida viable a la grave problemática académica de las instituciones educativas del país, en aras de la "calidad de la educación", sobre la cual, el Estado viene cuestionando la labor de los docentes.

Cooperar y competir son características del Aprendizaje Cooperativo y es así como las intervenciones educativas están repletas de experiencias aisladas en las que una o varias personas participan a través de la cooperación. Así, un alumno que solicita a su compañero en clase una aclaración de algo que no entiende; un padre que corrige a su hija cuando ésta le recita una lección o un conjunto de profesores que explican interdisciplinariamente el tema de "Las vanguardias del siglo XX" representan ejemplos de una cierta forma de trabajar y aprender juntos.

Por otro lado, algunos acontecimientos de carácter mundial reflejan un estilo solidario y conjunto de trabajar. El Mercado Único europeo, la Exposición Universal de Sevilla, los Juegos Olímpicos, la pretensión de una Educación Intercultural o el esfuerzo de las Organizaciones No-Gubernamentales están sustentados, desde muy diversas perspectivas, en la creencia de que los problemas se afrontan mejor solidariamente. Muchas personas viven a diario desde una óptica universal, de amplio espectro, no particularista. Sin embargo, se precisa avanzar aún más si se quiere dar salida a las grandes preocupaciones mundiales. En el Congreso Mundial de Educación para todos, celebrado en JOMTIEN (Tailandia) en Marzo de 1990, se resaltaron cinco aspectos que requerían una intervención inmediata: el estancamiento y la decadencia de la economía, la degradación del medio ambiente, las poblaciones marginadas, las mayores y crecientes desigualdades económicas, y el rápido aumento de la población. Quizá se necesiten estrategias económicas y políticas de largo alcance, pero, sin duda, también cambios individuales en las actitudes y en los comportamientos. Las expectativas de cambio no empezarán a concretarse hasta que se asuma que la consecución de los logros

siempre es algo "nosotros", no sólo algo "yo", siempre el resultado del esfuerzo de muchas cabezas y manos.

Hacer posible la cooperación en la escuela. Existen, pues, experiencias aisladas de cooperación, deseos de establecer colaboraciones internacionales e, incluso, los ideales de muchos profesionales que pretenden plasmarse en hechos concretos. En la literatura pedagógica actual se aprecia que la cooperación ya se pone en práctica en programas para aprender a leer y comprender mejor, para resolver problemas de cálculo y para manejar ordenadores. También es útil en la aminoración de problemas étnico-culturales (MILLER y BREWER, 1986), en la integración de niños disminuidos, en la coeducación y en la formación de profesores. Pero, ¿será posible que no se quiebre, en la práctica, la creencia en el valor del aprendizaje cooperativo? ¿Será posible el cambio de actitudes de los alumnos por medio del uso sistemático de métodos de cooperación? la respuesta afirmativa a estas cuestiones se producirá con más facilidad si el profesor descubre en profundidad el concepto de aprendizaje cooperativo, si conoce técnicas concretas para llevarlo a cabo y si anticipa dificultades con vistas a solucionarlas preventivamente.

Todo profesor se encuentra con grupos de alumnos que forman, con pequeños matices, una "clase heterogénea normal". En el tercio superior emergen aquellos considerados como brillantes, satisfechos con su rendimiento y, en cierto modo, estrellas de la clase. En el otro extremo del espectro conductual habitan alumnos pasivos e indiferentes ante el aprendizaje, con ausencia de autoconfianza y dificultades para pensar por sí mismos, y con un pobre rendimiento académico. En la franja central se

mueven alumnos agradables y amistosos que, con pequeños esfuerzos, aprenden con buen ánimo y no ocasionan molestias por su comportamiento.

Ante esta normalidad heterogénea, el profesor opta por dirigir sus explicaciones y comentarios a un alumno medio que no existe o, según las ocasiones, a uno de los tres grupos tipificados más arriba. De hecho, la organización más socorrida de la clase es aquella en la que el profesor explica y el grupo de alumnos escucha, toma apuntes o hace ejercicios. Uno frente al grupo. la instrucción se encamina al colectivo de alumnos con la esperanza de que cada uno realice el aprendizaje individual. En un reciente estudio llevado a cabo en nueve países, se constata que los profesores hablan con o a sus alumnos entre el 35 % y el 85 % del tiempo disponible (ROS y otros, 1989). Sin embargo, es posible estructurar la clase de manera que unos, y no sólo el profesor, contribuyan al aprendizaje de otros.

La investigación educativa ha estudiado preferentemente tres estructuras de organización de la clase: individualista, competitiva y cooperativa. la individualista se caracteriza por el trabajo solitario de un alumno que persigue unos objetivos independientes y no relacionados con los de otros. En la competitiva, las metas de los individuos están tan separadas entre sí y son tan antitéticas que la obtención de lo pretendido por parte de unos conlleva la no consecución automática por parte de los demás. En la estructura cooperativa, los fines se alcanzan si y sólo si todos los individuos llegan a ellos.

En la escuela, la organización competitiva de la clase tiene consecuencias que deben ser controladas. En un grupo competitivo, lo que importa es ser el primero y ganar

más y antes que los demás. No es difícil descubrir indicios de esta lucha contra los demás en nuestras aulas de adolescentes y universitarios. Por un lado, la interacción opositora proporciona una motivación extrínseca y, por otro, una baja expectativa de éxito en todos aquellos, los más, que se creen menos capaces que sus competidores. Competir implica, de entrada, la idea de igualar en calidad una cosa con otra o una acción con otra. Pero, tras las actividades competitivas dentro del aula, también se esconde la idea de rivalidad y lucha entre iguales, la búsqueda de los resultados más beneficiosos para uno con exclusión de los otros y la recompensa implosivo y diferencia (todo para uno, nada para el resto).

Las tareas que favorecen un aprendizaje cooperativo en la clase se ofrecen como una alternativa productiva a la competencia y al individualismo, no como la solución a todos los problemas educativos. Al cooperar, se produce una interacción promocionante en la que las acciones de uno contribuyen a la consecución de todos y cada uno, se pretende el beneficio mutuo y las recompensas son compartidas. Es la búsqueda conjunta de la verdad:

¿Tu verdad? No, la verdad.

La tuya, guárdatela. Y ven conmigo a buscarla". A.MACHADO

En la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e interdependencia entre las personas.

La motivación para aprender depende de la interacción de variables personales y contextuales. Un estudiante motivado para aprender se siente orgulloso y satisfecho por el buen rendimiento, planifica su trabajo, busca nueva información, percibe con claridad

el resultado de sus acciones y se esfuerza por conseguir las metas académicas que considera valiosas. Estos vivos deseos de aprender están mediatizados por el tipo de interdependencia social que se establezca en la clase, es decir, por la manera en la que se permita relacionarse e interactuar a los alumnos para aprender. Así, diferentes formas de estructuración de la clase promueven diversos sistemas motivacionales en los alumnos, que, a su vez, influyen en sus niveles de rendimiento y en las expectativas de éxito futuro.

Los procedimientos de aprendizaje cooperativo inducen efectos cognitivos y afectivos beneficiosos en los aprendices que los practican. En cuanto al pensamiento, esta interdependencia positiva (no opositora) exige en el alumno un procesamiento activo de la información que fuerza a representar y reelaborar de forma activa los argumentos personales; provoca cierta incertidumbre sobre lo acertado de los propios puntos de vista y, finalmente, desencadena un afán por la búsqueda de más información y una alta curiosidad por la ciencia. En cuanto a lo afectivo, se ha encontrado mayor satisfacción y orgullo por el propio rendimiento, menor grado de ansiedad y miedo al fracaso, y motivación de carácter intrínseco.

Aprender a cooperar es igual de difícil y laborioso que enseñar a leer, a que los alumnos sean responsables o a que piensen por sí mismos. ¿Trabajo en grupos? ¡Así no se trabaja! o ¡Es imposible que aprendan a trabajar juntos! son expresiones de desánimo que contrastan profundamente con el interés, la actitud y la acción de los profesores cuando enseñan a leer, a sumar o a escribir. En estos casos la carencia de habilidad en los alumnos no es óbice para no enseñarles. Aprender a leer requiere instrucción continuada, tiempo, correcciones y práctica. Ningún profesor espera que un niño

aprenda a sumar por el mero hecho de decirle cómo se hace. Los alumnos no nacen sabiendo trabajar juntos: el trabajo cooperativo implica dominar unas habilidades que deben ser enseñadas y observar unas condiciones para que sea eficaz. Ruido, desorden, escaso nivel de rendimiento y pérdida de tiempo suelen ser las consecuencias de un trabajo en grupo mal planificado o de los primeros momentos del aprendizaje cooperativo.

La puesta en práctica de técnicas de aprendizaje cooperativo se sustenta en la creencia firme en la validez de tales métodos, en el conocimiento exacto de las posibilidades y límites de las técnicas y en una persistencia que considere los posibles primeros fracasos del trabajo como un "problema de calentamiento". Las técnicas aumentan su eficacia cuando quien pretende utilizarlas las ha practicado personalmente y cuando reciben un amplio apoyo social por parte del resto de compañeros docentes. Aprender a trabajar juntos resulta más atrayente si los alumnos perciben que los profesores, con su propia conducta, valoran y ejercitan aquello que enseñan. No obstante, el profesor ha de cuidar de que estos elementos de carácter psicosocial estén siempre presentes en el trabajo cooperativo.

¿En qué se fundamenta la modalidad del trabajo cooperativo?

1. En valorar el potencial educativo de las relaciones interpersonales existentes en cualquier grupo.
2. En considerar los valores de socialización e integración como eficazmente educativos.
3. En el aprendizaje por disequilibrio.

4. En la teoría del conflicto sociocognitivo.
5. En el incremento del rendimiento académico.

¿En qué se distingue del trabajo en grupo clásico?

1. En la composición de los pequeños grupos.
2. En la organización de la tarea y de las actividades.
3. En la distribución de la tarea.
4. En la implicación de todos los participantes.
5. En el grado de control mutuo y en las exigencias mutuas.

Funciones básicas para la cooperación en el aprendizaje por parte de los alumnos trabajando en un pequeño grupo cooperativo

1. Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.
2. Decidir como se hace y qué va a hacer cada cual.
3. Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
4. Discutir las características de lo que realiza o ha realizado cada cual, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo.
5. Considerar cómo se complementa el trabajo; escoger, de entre las pruebas o trabajos individuales realizados, aquél que se adopta en común, o bien ejecutar individualmente cada una de las partes de un todo colectivo.

6. Valoración en grupo de los resultados, en función de los criterios establecidos con anterioridad

Situaciones de aprendizaje indicadas para el trabajo cooperativo:

1. Entre otras situaciones, aquellas que requieren,
2. En la composición de los pequeños grupos.
3. En la organización de la tarea y de las actividades.
4. En la distribución de la tarea.
5. En la implicación de todos los participantes.
6. En el grado de control mutuo y en las exigencias mutuas.

Tanto las evidencias de la práctica como la validación de los estudios que se han hecho, nos informan de que el aprendizaje cooperativo es una metodología que aporta una mejora significativa del aprendizaje de todos los alumnos que se implican en él, en términos de:

1. Motivación por la tarea
2. Actitudes de implicación y de iniciativa
3. Grado de comprensión de lo que se hace i del porqué se hace
4. Volumen de trabajo realizado
5. Calidad del mismo
6. Grado de dominio de procedimientos y conceptos

7. Relación social en el aprendizaje

Ahora bien, "es evidente que los beneficios del trabajo en grupo en las aulas no se producen simplemente con que el profesor les pida a sus alumnos que trabajen juntos. Las técnicas cooperativas de enseñanza y aprendizaje se presentan como una estrategia altamente sistemática, cuidadosamente controlada y sobre la que se realiza una labor de seguimiento" (Rogers y Kutnick, 1992, p. 272). Sin embargo, añaden estos mismos autores, al desarrollar prácticas para el aula que conceden gran importancia al trabajo que realizan los grupos, los profesores han de ser conscientes de las necesidades de los individuos que los componen. Centrarse en el grupo no implica dar la espalda al individuo como miembro del grupo. Las estrategias grupales surtirán efecto a través de las influencias que ejerzan sobre los miembros individuales. De la misma manera que cada alumno tiene que interpretar las acciones del profesor (y basa su respuesta más en la interpretación de la acción que en la acción misma), el alumno tiene también que interpretar las acciones del grupo, y por tanto, responder a ellas. Y para todo ello, el mejor camino parece ser el aprendizaje cooperativo, técnica psicosocial de aprendizaje que se basa particularmente en la enorme importancia que en cualquier ámbito educativo tiene la interacción social.

Interacción social y aprendizaje. Curiosamente, a pesar de que el aula está estructurada siempre en grupos, eso sí, más por razones de economía de espacio, tiempo y dinero que por razones psicológicas o educativas, sin embargo los profesores y los currículos tienden a centrarse en el individuo como unidad de análisis y como objetivo final del aprendizaje. No obstante, "la reinterpretación del aprendizaje critica las teorías evolutivas psicológicas individualizadas que han informado la construcción de muchos

de los currículos que hoy en día están presentes en las aulas de la escuela primaria, especialmente en cuanto que las teorías han caracterizado el aprendizaje como una creación individual. Es interesante señalar que el autor que más suele citarse (Piaget) como responsable de la individualización en el aula centrada en el niño, es también la persona que aporta el razonamiento más explícito para la reinterpretación del aprendizaje y el desarrollo como un proceso compartido, sin olvidarnos de la importancia que en este terreno tiene Vygotsky. Los procesos del aula se ven como un contexto social para el desarrollo, al tiempo que contribuyen a la formación de ese proceso" (Edwards, 1992, p. 63). Y es que son ante todo las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula las que determinarán el tipo y la calidad del saber que se genere. Y no son sólo las relaciones profesor-alumno, a las que tanta importancia se les ha dado tradicionalmente las que son importantes, sino más aún a las relaciones alumno-alumno, tan descuidadas durante mucho tiempo tanto por profesores como por psicólogos. En definitiva, el concepto clave en educación debería ser el de interacción social. En efecto, cualquier cambio que tenga lugar en el aula se debe a algún tipo de interacción, fundamentalmente de dos clases: interacción interpersonal (relaciones profesor-alumno o alumno-alumno) e intergrupala.

Siguiendo no sólo la herencia de Vygotsky, sino también los supuestos del Interaccionismo Simbólico, podemos tener claro que es justamente en la interacción donde hay que buscar la transmisión de los "mensajes" sociales. "El mejor sitio para que los estudiantes o los profesionales interesados por estos temas, o por el análisis de la dinámica grupal de una clase o grupo de alumnos en concreto, puedan empezar a tomar

contacto con ellos es el mundo práctico de la interacción cotidiana" (French, 1992, pp. 53-54)

Pero ya no son sólo los psicólogos sociales los que abogan por la centralidad de la interacción social en el desarrollo de las capacidades humanas. También lo propugnan otros psicólogos. Por ejemplo, los psicólogos evolutivos. Así, M^a José Díaz-Aguado (1986, 1990, 1993) considera la interacción social como el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social necesaria para un correcto desempeño del rol adulto, especialmente para el desempeño de los repertorios más sofisticados. Igualmente Alison F. Garton (1994, p. 139) afirmaba recientemente: "Se ha demostrado que la interacción social es esencial para el aprendizaje, o para el progreso del conocimiento, y la extensión de las investigaciones hacia las áreas aplicadas pone de relieve la importancia de tomar en consideración el contexto social, y todo lo que ello implica". Y habla Garton de una serie de líneas de investigación concretas en Psicología Evolutiva que relacionan la interacción social y el aprendizaje en escritura (Chambers, 1990), matemáticas (Lindow y cols., 1985), lectura (Clay y Cazden, 1989), aprendizaje mediante ordenador (Blaye y cols., 1989; Light y Blaye, 1990), etc.

En resumidas cuentas, cada vez son menos los que dudan de la importancia y eficacia de la interacción para el aprendizaje, se deba tal eficacia al conflicto sociocognitivo que produce, como sostienen Piaget y la Escuela de Ginebra (Doise, Mugny, Perret-Clermont, etc.) o se deba a los efectos de la mera colaboración, como sostiene Vygotsky. La interacción social es altamente responsable de la cantidad y sobre todo de la calidad del aprendizaje, aunque aún no están muy claros los mecanismos intermedios que explican tal eficacia. Y probablemente no estén claros porque tales

mecanismos son muchos y además muy interrelacionados entre sí (véase Ovejero, 1990, Cap. 9). En todo caso, parece seguro que el lenguaje está, y con carácter de protagonista, entre tales mecanismos, aunque tal vez más por sus componentes comunicacionales que por los estrictamente lingüísticos, como se deduce del estudio de Peterson y Peterson (1991), quienes encontraron que la interacción social era eficaz para el aprendizaje de niños sordos. Como señala Garton, si bien este estudio ofrece dudas acerca del papel del lenguaje hablado convencional como mecanismo mediador en el desarrollo cognitivo, apoya la idea de que la implicación activa en la tarea y la oportunidad de contradecir o de manifestar desacuerdos en un contexto comunicativo con otro participante son aspectos poderosos de la interacción social que facilita tal desarrollo.

En conclusión, tal vez el aspecto más crucial y más interesante de las técnicas de aprendizaje cooperativo es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las relaciones y las actitudes interraciales e intergrupales y que son muy positivas para los niños disminuidos, sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todos los niños. En definitiva, "la mayor ventaja de los métodos de aprendizaje cooperativo está en la amplia gama de resultados positivos que las investigaciones han encontrado en ellos. Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumno. Y aunque ciertamente hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una o más asignaturas o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar

mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños" (Slavin, 1992, p. 262).

Además, es de destacar que todos y cada uno de los diferentes métodos existentes de aprendizaje cooperativo, fundamentalmente los cuatro más importantes, es decir, el de Aronson, el de Johnson y Johnson, el de Slavin y el de Sharan (véase Ovejero, 1990, Cap. 6), tienen efectos positivos sobre una gran variedad de variables, tanto cognitivas como no cognitivas, siendo en todo caso más importantes sus similitudes que sus diferencias. Y es que, como afirman Rogers y Kutnick (1992, p. 248), el aprendizaje cooperativo "nos proporciona un interesante y estimulante ejemplo de la aplicación de los principios y la teoría de la psicología social". Ciertamente en el campo educativo no se cuenta con muchos ejemplos de esta clase. Y no se debe olvidar que "la labor de la psicología social es crear vías por las que el profesor pueda a su vez desarrollar su propia comprensión de la naturaleza de la vida del aula para, así, poder formular juicios más sistemáticos, sofisticados y eficaces sobre el curso de acción a elegir" (Slavin, 1992, p. 277).

El aprendizaje colaborativo es el proceso en el que dos o más individuos resuelven un problema colectivamente intercambiando y exponiendo puntos de vista, o, en mas formalmente es el "Conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos pequeños, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro de grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo"

Para definir el aprendizaje colaborativo se pueden señalar algunas de sus características fundamentales:

El proceso de aprendizaje de los participantes se basa en actividades individuales y actividades de grupo en las que se da una interdependencia positiva entre sus miembros, es decir, que se necesitan unos a otros. Cada miembro del grupo es responsable no sólo de su aprendizaje sino también del de sus compañeros.

Cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de aportar su trabajo al producto final, por lo que se requiere de la implicación activa y la responsabilidad individual de todos los componentes del grupo.

El liderazgo del grupo es compartido, todos los miembros tienen un papel fundamental y una función o rol dentro del grupo.

La comunicación y negociación son aptitudes necesarias para la organización y desarrollo de las tareas en grupo. Los participantes deben desarrollar dichas aptitudes para lograr un producto bien diseñado.

La colaboración entre estudiantes en el proceso de enseñanza puede generar grandes ventajas educativas si se manejan adecuadamente. Este aprendizaje colaborativo puede ser logrado mediante el uso de algunos mecanismos colaborativos.

Estos mecanismos de aprendizaje colaborativo que pueden ser usados, son afectados por variables como el tipo de tarea, la conformación de grupos y la forma de comunicación, entre otros; cada uno de esos mecanismos puede producir las siguientes ventajas en el proceso educativo.

Según estudios realizados, los individuos (en este caso estudiantes) tienen factores sociales que impiden que ignoren conflictos que se presentan y ayudan en la búsqueda de soluciones. En realidad tratan de plantear y defender su punto de vista. Esto puede ser una gran ayuda para el planteamiento de discusiones colaborativas (Conflicto o desacuerdo).

En ambientes de aprendizaje colaborativos se encuentran individuos con diferentes grados de conocimiento, esto lleva a explicaciones espontáneas entre participantes (Autoexplicación).

Según algunos teóricos el hecho de verbalizar el conocimiento lleva a la consecución de más conocimiento. El hecho que el aprendizaje colaborativo "obligue" a las personas a formalizar de alguna forma su conocimiento para ser planteado a los compañeros, genera un aprendizaje y refuerzo del mismo (Aplicación del conocimiento).

Cuando se tienen estudiantes con diferentes grados de destreza (o conocimiento) se presenta un proceso de Apropiación del conocimiento, por parte del menos hábil (Apropiación).

Se ha observado que en ambientes colaborativos se produce una "distribución de cargas espontáneas". Algunos comparan esto con teorías económicas y perciben al grupo como un sistema (que trata de evitar redundancias), así sólo un estudiante cumple el papel de organizador de la información (según lo propuesto) o puede pasar de un papel pasivo (estudiante apático) a estudiante líder, si con esto se realiza más eficientemente el trabajo.

En la misma medida en que los objetos de conocimiento se hicieron más claros y delimitados fueron surgiendo las ciencias y junto con ellas las especializaciones. La separación y aislamiento de un objeto de conocimiento en busca de mayor profundidad de conocimiento implica una desconexión con las demás posibilidades epistemológicas de abordarlo. La torre de babel contemporánea del conocimiento se ha hecho, en efecto, grande e imponente; tanto que nadie desde su especialidad es capaz de recorrerla en su totalidad por mucha prisa que se dé y por mucho esfuerzo que invierta. Ante esa imposibilidad, y al igual que los supuestos predecesores, el especialista se afina en las partes que le resultan más familiares, y procura permanecer en ese entorno, obteniendo por medio de correos y mensajeros noticias de los exóticos descubrimientos realizados en las demás plantas, aunque cada vez le sea más difícil encajarlos con sus expectativas y con lo que se precie en saber de primera mano. Apurando la imagen arquitectónica, cabría decir que más que una torre, lo que se ha fabricado es un conjunto de edificios, cada uno de los cuales lleva sobre la puerta el nombre de la ciencia correspondiente. Ni siquiera ahí terminan las cosas, porque cada disciplina no se alberga en pabellones inamovibles, sino que continuamente requiere la construcción de ampliaciones y anexos, que se dividen y subdividen aparentemente hasta el infinito. Los matemáticos, por poner un caso, no sólo se sienten desplazados y cohibidos si caen en una reunión de historiadores o meteorólogos, sino que ni siquiera son capaces de reconocerse y sentirse a gusto en su propia casa, cuando se aventuran más allá de las habitaciones que están acostumbrados a transitar. Hace ya bastantes años el matemático Ulam enunció el dilema a que se ven enfrentados los cultivadores de esta ciencia: cada año se publican varios cientos de miles de teoremas, lo que desborda ampliamente la capacidad de

asimilación de cualquier mente, que ya no se muestra capaz de adquirir y mantener una imagen global de la disciplina.

La especialización es una norma que progresa en todas partes y a pasos agigantados. En este contexto, las preguntas decisivas son éstas: *¿Verdaderamente interesan los planteamientos interdisciplinarios? ¿Vale la pena trabajar seriamente en pro de la comunicación entre las ciencias y las humanidades? ¿se le debe dar a este objetivo la prioridad indispensable para que su consecución sea viable?* Cabe dudar mucho de que sea legítimo responder afirmativamente. En abstracto, por supuesto, a todos parece bien y no hay nadie que deje de lamentar la esquizofrenia de nuestra cultura, la barbarie del especialismo, la descoordinación de los saberes, la falta de perspectivas sintéticas, etc.

La interdisciplinariedad tropieza con los intereses gremiales de los especialistas, las ambiciones territoriales de los académicos y el desinterés para todo lo que no sea el corto plazo de los administradores públicos. Son dificultades extrínsecas a las que hay que sumar las intrínsecas: babelización de la cultura, multiplicaciones de lenguajes especializados, proliferación de metodologías ultraespecíficas, etc. No en último lugar hay que contar con un obstáculo que bien se puede bautizar con el neologismo "particulocentrismo": muchos de los que en principio se muestran partidarios de la interdisciplinariedad sostienen que la reconstrucción de la unidad del saber tiene que realizarse a partir y alrededor de la disciplina particular que *ellos mismos cultivan*, sobre todo si se trata de una ciencia de moda, como la biología molecular, la física de partículas, la cosmología, la neurociencia, la ecología o las ciencias de la complejidad. Como son pocos los que están dispuestos a ceder sobre el punto preciso en que debe situarse el centro del sistema de coordenadas intelectuales, ya tenemos de nuevo todos

ingredientes para que se reproduzcan los diálogos de sordos, las luchas por el poder y las síntesis reduccionistas.

Integración de las disciplinas. La condición de posibilidad de que la interdisciplinariedad se convierta en algo valioso y merecedor del esfuerzo de pronunciar la palabra es asumirla como una empresa desinteresada, no utilitarista ni pragmática, abierta a todos aquellos que hayan conservado la curiosidad universal y la añoranza por la unidad del saber, el árbol de las ciencias, y toda aquella antigua parafernalia universalista tan pasada de moda y tan romántica. Como contribución a la empresa, cada socio del club interdisciplinar debería aportar la promesa solemne de nunca defender los privilegios ni la importancia de la ciencia o disciplina a la que se dedica profesionalmente y para la que se encuentra más capacitado. Esto tampoco significa que en las sesiones de este círculo de renegados del especialismo cada cual deba hablar exclusivamente de lo que no sabe, sino todo lo contrario. Más bien deberá comportarse como el más genuino de los traidores: revelar a los profanos los más guardados secretos de la secta gnoseológica de la que proviene, mostrar sus puntos débiles, subrayar sus deudas y penurias más acuciantes. Tampoco se trata simplemente de reunirse con extraños para hablar mal de los colegas y de la propia disciplina, sino de todo lo contrario: el objetivo es intentar ponérselo fácil a los demás para que le ayuden a cada cual con la ciencia que cultiva, resaltando por tanto no sus glorias y autosuficiencia, sino todo aquello en que podría ser enriquecida por un diálogo con otras disciplinas y puntos de vista. Más concretamente, todo esto debería plasmarse en un "programa de desarme lingüístico y metodológico" de las ciencias, completado con otro "programa de síntesis teórica". En síntesis, las competencias que cada ciencia o disciplina se debe forjar en función de su propia disciplina, de la realidad, de la sociedad

y de la interdisciplinariedad para con las demás ciencias debe tener en cuenta los siguientes puntos:

Eliminación de toda la jerga especializada y de todos los usos semánticos restrictivos. Como primera aproximación, elaboración de léxicos que traduzcan en términos del lenguaje natural de toda terminología más relevante de cada ciencia, y como objetivo final, la posibilidad de discutir sus problemas centrales y últimos avances en términos sencillos y comprensibles para la generalidad del público culto.

Eliminación de algoritmos, formalizaciones, cálculos, etc., y traducción de los mismos a esquemas teóricos basados en la lógica natural.

Confección de "estados de la cuestión" para cada campo donde, sin entrar en detalles enojosos, se muestre cuáles son los grandes problemas abordados por la investigación, los puntos donde se ha alcanzado consenso, las conclusiones que se consideran firmes, los puntos donde los progresos son más claros y los que presentan dificultades y estancamientos, los enigmas más recalcitrantes, las dificultades que se oponen a su resolución y las conjeturas sobre las soluciones más prometedoras.

Confección de "desiderata" en los que se enumeren las contribuciones relevantes que, a juicio de los investigadores más cabales, podrían ser aportadas a la disciplina en cuestión desde las otras disciplinas y perspectivas epistemológicas.

Esfuerzo de teorización para mostrar por qué son insuficientes, simplistas o desenfocadas -en el caso de que lo sean- las sugerencias que se formulan desde fuera de la disciplina para contribuir a su desarrollo, en términos y desde los puntos de

vista de los proponentes, y no desde los términos y puntos de vista de los beneficiarios. Esta cláusula sirve como salvaguarda para evitar que el desarme lingüístico y metodológico aliente el intrusionismo de los ignorantes.

Realización de esbozos de articulaciones globales del saber, superando el particularismo de limitar la discusión interdisciplinar a los intereses de la disciplina de la que se parte.

Formulación de sugerencias aplicables a otras disciplinas que asuman en la medida de lo posible las coordenadas mentales de las mismas, renunciando a colocarse en una óptica particularista.

Depuración de todos los datos, experimentos, resultados, teorías, interpretaciones y orientaciones doctrinales que no resulten indispensables para discutir con profundidad, pero sólo al nivel de principios, los problemas teóricos de cada especialidad. Evitar por todos los medios que los árboles impidan ver el bosque.

Elección como punto de encuentro y terreno común de discusión el plano ontológico y no el lingüístico, metodológico o epistemológico. Las discusiones terminológicas son a la larga estériles y extenuantes. El estudio y comparación de los métodos respectivos sirve más para distanciar que para unir. Las especulaciones sobre el tipo de evidencias, certezas, fundamentos, alcance y valor de cada una de las ciencias - sin descender a los contenidos- resultan demasiado abstractas y provocan malentendidos sin término. En cambio, cuando se habla de las cosas mismas, de los núcleos temáticos contemplados por cada ciencia por separado y a menudo por varias de ellas a la vez, no

es tan difícil llegar a conclusiones significativas, a pesar de los inevitables malentendidos e incomprensiones.

Aceptación como un hecho positivo y no como una molestia el traslape temático de varias disciplinas sobre un mismo objeto o problema. Evitar sistemáticamente los "puenteos" de disciplinas, porque es natural, pero no positivo, encontrar más fácil el diálogo entre disciplinas alejadas que entre las que son vecinas.

Para terminar, ha de añadirse que se debe ser muy consciente de lo utópico de esta propuesta, no por su imposibilidad intrínseca, sino por el enorme esfuerzo que requeriría en detrimento de las ocupadas y "especializadas" vidas de cada científico especialista.

El atributo de la competencia se propone graduado en tres niveles. Al pasar del nivel uno al tres, se muestra un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más rigurosa y exigente. Es una especie de perfeccionamiento con variación continua, desde un nivel inferior o de base, hasta otro superior, a continuación se explica en que consiste cada nivel.

El primer nivel hace referencia al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en tanto campo disciplinar del saber. Este nivel, como línea de base, da razón de la asunción y apropiación de un conjunto mínimo de conocimientos, lo cual se constituye en una condición de posibilidad para acceder a estadios de mayor elaboración, ya que comprende la iniciación en la abstracción, la conceptualización y la simbolización. En este nivel se sabe la gramática básica de un área particular, en términos de la naturaleza y atributos característicos de los objetos que la componen y la manera como se

relacionan, además se distingue con claridad lo que es propio del área bajo consideración de aquello que le es ajeno

El segundo nivel tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. De mayor exigencia, elaboración conceptual y acción que el primero, este nivel plantea el uso en contextos cotidianos o hipotéticos de aquellos conocimientos ya asumidos y apropiados, iniciando un recorrido en el razonamiento lógico, En todo caso, el uso se dirige hacia la resolución de problemas, para lo cual es necesario seleccionar el saber apropiado y ponerlo en práctica, en la escena real, en eventos que preferiblemente aparezcan por primera vez.

El tercer nivel comprende el control y la explicación del uso. Es un nivel mucho más profundo que los anteriores, porque requiere un dialogo fluido entre los procesos cognitivos que dan cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos y códigos, de su utilización con sentido en determinados contextos y del entendimiento acerca de por qué se utilizan así. Es decir, exige dar cuenta acerca de cuales razones permiten argumentar cada puesta en escena e incluso por qué no podría ser de otra forma. Se trata de un nivel superior, en el cual se toma distancia y puede formularse un juicio; en el cual se interpreta, conjetura y generaliza: se comprende el estatuto de comportamiento interno de una determinada disciplina, y en relación con las demás, y se usa conscientemente un saber, mediado por una explicación coherente y satisfactoria. Implica un desenvolvimiento en el ejercicio de la intuición y la creatividad, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido, imaginando otras posibilidades de realización o explicación.

Tal como se plantea la competencia, en tanto una acción idónea en la práctica, ella solo es visible a través de desempeños, los cuales aplican los escolares en su actividad

en el aula y en el ejercicio de su cotidianidad. La mediación a través de desempeños, articulados entre sí, es necesaria para explorar una cierta competencia, la cual se encuentra implícita en una especie de caja negra o posiblemente opaca, que es imperativo develar. (Bogoya, 2000)

En Colombia el tema de las competencias introdujo cambios significativos en el campo educativo y pedagógico, a partir de la ley general de 1994, se toman importantes decisiones encaminadas a mejorar la calidad de la educación del país de tal forma que supliera exigencias de la sociedad, promoviendo capacidades integrales; y según la secretaria de educación (2000), que llene las exigencias del nuevo milenio con relación a las competencias para crear conocimientos o a partir de la movilización de lo adquirido, y la competencia para sostener con justificaciones de peso, el valor de lo creado.

Teniendo en cuenta el documento del ministerio de educación sobre las orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial se plantea que en la actualidad hay consecuencias sobre la importancia de la educación inicial como la etapa en la cual es necesario brindar las mejores condiciones para lograr el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Diversos estudios como el de Myers (2000), han mostrado que lo que sucede en los primeros años de vida es decisivo para el futuro. Por lo tanto, los esfuerzos encaminados a fortalecer esta etapa nunca serán demasiados. Según Villa (2000), sostiene que es muy importante la asistencia de los niños al preescolar para que sean educados para la escuela. Señala que esta afirmación puede ser sorprendente y afirma: “educar” para la escuela significa-como ha ocurrido en la filosofía “preescolar”- acumular conocimientos y “prerrequisitos” sobre no se cuantas cosas supuestamente necesarias para encarar con éxito las actividades escolares al comienzo de la enseñanza

primaria. Significa posibilitar las habilidades en lo que se ha denominado el “aprendizaje estipulativo. Es decir, habilidades y competencias necesarias para aprender acerca de cosas que no se ven pero de las que se sabe su existencia y, por tanto, su estatus del mundo posible”

Dentro del desarrollo de las competencias se encuentran las competencias básicas en Lenguaje (lecto-escritura), competencias básicas en matemáticas, competencias básicas en ciencias naturales y desarrollo moral y formación de valores.

En la formación de competencias se debe plantear y diseñar la evaluación y es así como esta constituye una práctica cotidiana y de larga tradición en el mundo escolar. De diversas maneras, aun cuando no siempre de forma integral, en todas las instituciones educativas se evaluaban variables, el progreso de los estudiantes, la calidad del trabajo pedagógico, el desarrollo de las innovaciones, los procedimientos administrativos o la gestión financiera. De un tiempo para acá, la evaluación se ha convertido en objeto de reflexión e investigación sistemática y, en consecuencia, a dejado de ser un conjunto de prácticas invisibles y saberes implícitos para convertirse en asunto de interés público y de construcción colectiva.

El proceso de reflexión y búsqueda de alternativas sobre la evaluación escolar ha conducido a algunas conclusiones que incluyen, entre otras, las siguientes: El reconocimiento de la importancia de la evaluación como proceso ligado a la calificación progresiva de la educación, la necesidad de asumir perspectivas integrales que permitan comprender los numerosos factores involucrados en el proceso educativo, y la consecuencia de utilizar tanto la auto-evaluación como la evaluación externa, para alcanzar propósitos sociales.

La evaluación de competencias, se inscribe en este marco de discusión y recoge algunas de las propuestas que han venido discutiéndose en el país, tanto en la comunidad académica, como entre quienes son responsables del diseño e implementación de políticas y programas para el sector educativo.

Como lo ha anunciado la Secretaria de Educación del Distrito con la aplicación de las pruebas donde se pretende:

a. Hacer explícitas las competencias básicas que las instituciones deben desarrollar en sus estudiantes, de acuerdo con las exigencias actuales.

b. Dar información específica que se convierta en el mejor aliado de los maestros en la evaluación de sus resultados y la definición de los aspectos a mejorar.

c. Establecer instrumentos para que la secretaría oriente programas de apoyo hacia problemas e instituciones específicos. (SED, 1998).

La propuesta de centrarse en las “competencias” ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de “rendimiento académico”, la idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de habilidades para usar sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escrito) o la matemática, en diferentes contextos y con sentido.

Vale la pena resaltar que al hablar de competencias nos hallamos frente a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues es la sociedad la que da sentido y legitimidad tanto a las competencias esperadas como a las de mayor rendimiento.

De esta manera, la competencia se sitúa también, como ya se ha mencionado, “fuera de la mente”, pues no se trata de una capacidad fija que algunos poseen y otros no, como sucedía con el viejo concepto de aptitud, sino que la tarea misma presenta unos desafíos que hacen posible que la competencia emerja y se desarrolle.

Aun cuando el resultado de la prueba indica diferencias entre los individuos en términos de desarrollo de las competencias evaluadas, también es cierto que allí se expresan las diferencias de la calidad de la educación y, más específicamente, del tipo de práctica de enseñanza en el cual el niño ha aprendido. Por ello puede afirmarse que el desarrollo de las competencias evaluadas depende, en gran medida, del modelo pedagógico que la escuela le ofrece al niño. Se debe tener en cuenta que todos los niños están en capacidad de lograr los desarrollos propuestos por la escuela, a través de experiencias pedagógicas adecuadas. De ahí que Gardner (1998), (ya mencionado), en su análisis de lo que significa la escolarización, insiste en subrayar el contraste que existe en el uso de símbolos y sistemas simbólicos dentro y fuera de la escuela. Podría decirse que la escuela desarrolla un segundo nivel en el uso de los sistemas simbólicos propios de la cultura, a partir del perfeccionamiento del nivel logrado por el niño en forma espontánea.

Entonces, ¿Cómo se evalúan las competencias?. Si bien es cierto que la forma más adecuada para evaluar las competencias sería la observación y registro de como los sujetos hacen uso del lenguaje, o de las lenguas para conocer, expresarse, comunicarse o significar su experiencia en las distintas situaciones de su vida, una prueba censal tiene que reducir las situaciones posibles a unas pocas. Por eso se escogen situaciones que en teoría aparecen como significativas y se producen a sus aspectos más relevantes. (SED, 1998).

Según los comentarios de Gardner (1998), los estudiantes aprenden a resolver los problemas planteados en la escuela con la cultura académica, pero en su vida cotidiana suelen prescindir de ella. Esta constatación le permite diferenciar el conocimiento de la competencia, pues esta se funde en un “saber hacer” y por ello es flexible a las

condiciones cambiantes de su realización, mientras que ciertos conocimientos académicos se conforman como saberes y tienden a activarse solo en condiciones académicas.

La conclusión de Gardner es radical, en el sentido de transformar la educación desplazando su principal objeto formativo de los conocimientos académicos a las competencias, para poder responder a las demandas sociales y culturales de nuestro tiempo y del que viene.

En un reciente estudio realizado en Colombia se confirma una distribución de los niños por niveles (niveles expuestos anteriormente), en la cual la proporción que supera cada nivel de competencias disminuye desde el nivel uno hasta el tres, en estrecha correspondencia con el mayor grado de elaboración conceptual exigida en los desempeños de dichos niveles.

Sin embargo, llama la atención que un pequeño porcentaje de los niños evaluados no supere ni siquiera el primer nivel de desarrollo de las competencias básicas, tanto en lenguaje como en matemáticas, salvo que se trate de niños especiales o en circunstancias extremadamente difíciles, ello podría indicar que en algunos casos la escuela no ha dado la respuesta apropiada ni ha encontrado aún el proyecto pedagógico que satisfaga esta necesidad mínima. Afortunadamente la gran mayoría de la población si supera al menos el nivel uno - relacionado con la adquisición del sistema de significados- a la vez que prácticamente la mitad supera el nivel dos - asociado con el uso apropiado de los diferentes elementos de dicho sistema- tanto en lenguaje como en matemáticas.

Estos resultados, si bien son positivos, deben ser mejores. En efecto, lo esperado es que el nivel uno sea superado por la totalidad de la población escolar, con la excepción antes anotada, pues este nivel constituye la base del aprendizaje escolar

propriadamente dicho. Así mismo es de esperarse que un mayor número de niños supere los niveles dos y tres, en los cuales reflejan el impacto de la acción educativa; por ello resulta preocupante el bajo porcentaje de niños que supera el nivel tres, dato que es particularmente significativo de matemáticas en quinto grado.

En el caso de existir situaciones problemáticas extremas, es necesario pensar en que posibilidades brinda el modelo pedagógico al niño para avanzar en su proceso, antes de etiquetarlo como portador de un problema de aprendizaje y excluirlo del espacio del aula, bajo un enfoque remedial y clínico que puede conllevar a generar mayor aversión a la lectura, la escritura y la matemática. (U. Nacional de Colombia, 1998).

De lo anterior puede deducirse que es necesario perfeccionar una propuesta pedagógica en el aula, que permita momentos de trabajo grupal y momentos de trabajo individual; los niños necesitan tener alguien que los lea para confrontar sus escrituras, de lo contrario el proceso de desarrollo de las competencias (básicas) para la escritura no tendrá un contexto apropiado. El espacio de desarrollo de las competencias, no solo en el lenguaje y matemáticas sino en todos los campos del saber, es la interlocución en el contacto con los demás; entonces se requiere que los niños sean leídos por sus docentes, por los otros niños y sus padres, con el fin de establecer comunicaciones auténticas. (SED,1998).

El ICFES (1998), por su parte viene adelantando una reestructuración de las pruebas de estado, donde se evalúen aptitudes y competencias básicas y específicas, según áreas y carreras, esto con el fin de buscar alternativas de solución relacionadas con la formación y capacitación del estudiante. De ahí que el ICFES define las competencias como “un saber hacer en contexto”, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular, de tipo: *Competencia Comunicativa*: Hace referencia

al poder que tiene un hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. *Competencia Interpretativa o hermenéutica*: Hace referencia a los actos que un sujeto realiza con el propósito de comprender los diversos contextos de significación, ya sean sociales, científicos o artísticos. *Competencia Argumentativa*: hace referencia a la puesta en juego de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes en contextos sociales mediados por fines, presupuestos y problemas específicos. *Competencia Propositiva o Estética*: Hace referencia a la generación de hipótesis y resolución de problemas. *Competencias Generales*: Son consideradas como las acciones que expresan el desempeño del estudiante en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos. (Rocha, 1998).

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, define así tres categorías de competencias, entendidas como módulos, en el diseño curricular por competencias: *Competencias Básicas*: que se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que toda persona necesita para desempeñarse eficiente y eficazmente en una actividad productiva. *Competencia Genérica o Transversal*: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que son comunes a una cadena productiva o familia ocupacional. *Competencias Específicas*: conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, técnicos y tecnológicos propios de la unidad de competencia. (SENA, 2001).

En la educación superior debiera orientarse fundamentalmente al desarrollo de las competencias cognitivas y socioafectivas, esto es la capacidad para el manejo del conocimiento en todas sus dimensiones y de las relaciones sociales o de interacción en diferentes formas y en diferentes niveles y contextos. Dependiendo del nivel de manejo

del conocimiento o de la relación social, podemos distinguir, en la formación, el desarrollo de tipos de competencias: competencias simples y competencias complejas.

Las competencias simples son aquellas que implican un bajo nivel de abstracción y relación por parte de quien aprende. Éstas incluyen conocimiento factual, comprensión de conceptos primarios de bajo nivel, aprendizaje de información y aplicaciones simples.

Las competencias cognitivas complejas implican conocimiento cuyo aprendizaje requiere un alto nivel de abstracción. Las competencias complejas presuponen el manejo de conceptos de alto nivel, y la capacidad de hacer previsiones. de generar hipótesis, de reconocer contextos críticos, de descubrimiento y de aplicación. Incluye también la capacidad de interpretar datos de un alto nivel de complejidad, así como formular y construir problemas e hipótesis.

Al lado de las competencias cognitivas es posible desarrollar en el sujeto lo que se denomina competencias socioafectivas, que comprenden actitudes y disposiciones personales y profesionales. Así, por ejemplo, la participación, la responsabilidad, la tolerancia constituirían un sistema complejo de competencias que regularían el comportamiento o desempeño del sujeto en las relaciones de interacción.

Las competencias, como estructuras cognitivas y socioafectivas internalizadas, forman parte del estado de desarrollo de un sujeto, desarrollo que es correlativo de los contextos de interacción posible en los cuales se activan y producen dichas competencias. Tanto las competencias cognitivas como las socioafectivas implican la más conocida de todas, la competencia comunicativa, esto es, las estructuras, patrones y sistemas del lenguaje internalizados que regulan los procesos comunicativos de los sujetos.

Las formulaciones anteriores nos permiten considerar que las competencias tienen una relación en diferentes niveles con estructuras de saber y con modalidades de saber hacer, esto es, con el “saber hacer” y con el “saber cómo”, que se va estructurando en el sistema cognitivo de un sujeto en múltiples contextos de interacción.

La sociedad moderna demanda que la educación superior desarrolle en los estudiantes las competencias necesarias para actuar efectivamente en diversos escenarios sociales. Pero esta consideración puede significar cosas diferentes. Puede significar el desarrollo de habilidades operativas de diferentes niveles propias de los requerimientos y las tareas laborales inmediatos (“saber cómo”) o puede significar el fortalecimiento y desarrollo de la capacidad de los estudiantes para acceder a diferentes formas de conocimiento y de acción o práctica social en forma comprensiva, reflexiva y crítica, socializada y participativa, mediante diversos medios, lo que equivaldría a generar en el sujeto una articulación o interdependencia entre el saber qué y el saber cómo (“saber que” <-> “saber cómo” <-> “contextos de interacción”).

Frente a la necesidad de hacer de la formación en la educación superior en Colombia un escenario para el desarrollo permanente del conocimiento y un escenario para la reflexión crítica y la construcción de nuevos principios sociales inspirados en la democracia, la participación y la tolerancia, es necesario que la formación trascienda los marcos del saber “saber que” y el “saber cómo”, y que articule ambos tipos de saber tanto en el desarrollo de las competencias cognitivas como en el de las competencias socioafectivas. Sólo de esta manera se podrá trascender la reducción que se ha hecho de la formación en la universidad, en particular, y en la educación superior en general, ya sea al desarrollo de la competencia académica (“saber qué”) o al desarrollo de las

competencias operativas ligadas meramente a las actuaciones simples o complejas para el campo laboral (“saber cómo”).

Es a partir de este punto de vista que es posible formular una vía alternativa para que el desarrollo de las competencias de los futuros profesionales tenga efectivamente una articulación de los diferentes saberes y prácticas don sus usos en los contextos más críticos que nos plantea la realidad colombiana. En este sentido, la formación y desarrollo de competencias de los futuros profesionales del país deben favorecer prioritariamente:

- a) La reflexión sistemática y crítica sobre el aprendizaje de conocimientos y de prácticas, que incluya la reflexión sobre el propio aprendizaje.
- b) La interpretación permanente del aprendizaje en situaciones contextualizadas en oposición al aprendizaje en situaciones ideales y descontextualizadas de los problemas propios del estudiante y de sus futuros espacios de acción o ejercicio profesional.
- c) El desarrollo de la capacidad de someter a juicio los argumentos racionales, aun los propios, esto es, el desarrollo de la competencia metacrítica.
- d) La capacidad de apertura a las diferentes formas de análisis, conocimiento, argumentación e investigación.
- e) La capacidad de apertura al diálogo permanente para favorecer el desarrollo de la competencia dialógica.
- f) La capacidad de aprender por sí mismo como medio para favorecer la autonomía intelectual y el crecimiento personal.

- g) La capacidad de analizar las implicaciones sociales, políticas económicas, de su propia profesión y asumir críticamente posturas alternativas que favorezcan tanto a la persona como a la colectividad.

En este sentido, el desarrollo de competencias tiene una relación directa con las formas de interacción que se activan en los diferentes contextos de aprendizaje y que, por lo tanto, afectan la organización del conocimiento y las relaciones sociales (prácticas pedagógicas). No podemos pretender una formación centrada en competencias que no afecten la organización y estructura curricular de los programas de formación y de sus bases institucionales. Los programas de formación deben velar por la generación y desarrollo de competencias complejas de sus estudiantes. El desarrollo de éstas debe estar inspirado en unos fines de la educación ligados al crecimiento de los sujetos en sus niveles individual, social y político que les favorezcan el acceso tanto a los medios de comprensión de problemas múltiples y diversos como a los medios de participación social y política en el momento histórico que les corresponda vivir.

El egresado de la Universidad de La Sabana, de acuerdo con el perfil profesional, debe poseer competencias y dominios según los roles que asume en cada campo de trabajo donde se desempeñe. Las áreas clínica, educativa, social y organizacional se convierten en sus ejes de desempeño para alcanzar los objetivos propuestos en cada ámbito y dar respuesta a las exigencias del entorno laboral y social.

Los dominios se refieren a los conocimientos teóricos y prácticos, que posee el estudiante para desempeñarse con calidad en cada una de las funciones profesionales. Las competencias hacen referencia a las habilidades, destrezas y valores requeridos para complementar los dominios. En consecuencia, el programa se apoya en la Asesoría

Académica, un soporte que recibe el estudiante gracias al cual se le orienta a través de una atención personalizada para facilitarle la potencialización de sus cualidades como ser humano y profesional. En el siguiente cuadro se refleja tanto los dominios como las competencias:

Funciones	Dominios	Competencias
INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amplio conocimiento en el estudio científico del comportamiento humano en los diferentes entornos: individual, familiar, social, educativo y organizacional. ▪ Conocimientos adecuados para el diseño de proyectos de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad e innovación. ▪ Capacidad de análisis. ▪ Capacidad de observación. ▪ Capacidad de crítica. ▪ Capacidad de identificación y solución de problemas. ▪ Pensamiento prospect. ▪ Manejo de nuevas tecnologías.
EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos para la construcción, validación y estandarización de pruebas, métodos y técnicas psicológicas. ▪ Conocimientos para la evaluación y diagnóstico científico de las características de comportamiento humano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetividad. ▪ Capacidad de síntesis y análisis. ▪ Sentido analítico y crítico de la realidad.

INTERVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos sobre los procedimientos y técnicas de intervención psicológica en los diversos ámbitos. ▪ Conocimientos para el diseño y organización de programas de información, asesoría y orientación psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de comunicación y escucha. ▪ Capacidad de asociación y evaluación de situaciones. Capacidad de adaptación. Autodeterminación.
PREVENCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento para la elaboración y desarrollo de programas de formación, con el fin de educar al hombre y prevenir trastornos del comportamiento humano que intervienen en el desarrollo armónico del individuo en sus áreas de integración. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de aceptación y respeto por el otro. Capacidad de solución de conflictos. ▪ Estratégico ▪ Capacidad de proyección y visión compartida.

Fuente: http://www.unisabana.edu.co/pre_psico_competencias.htm#up

De conformidad con el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires se presentan los siguientes protocolos:

Protocolo de acuerdo marco sobre aspectos legales del ejercicio profesional de los psicólogos en el mercosur.

Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el mercosur y países asociados

Protocolo de acuerdo marco de los principios para la formación de psicólogos en los países del mercosur y países asociados

En la ciudad de Montevideo, a los cuatro días del mes de abril de mil novecientos noventa y siete, se reúnen los Presidentes de las instituciones representativas de los psicólogos de los países miembros del MERCOSUR, a saber, Federación de Psicólogos de la República Argentina, Consejo Federal de Psicología de la República Federativa del Brasil, Colegio de Psicólogos de Chile, Sociedad Paraguaya de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Lic Mario Molina, Lic. Ana Mercês Bahia Bock, Psic. Carlos Urrutia Schwartz, Lic. Mercedes Argaña en representación de la Lic. Diana Lesme y Psic. Grisel Añón, respectivamente, para rubricar el presente Protocolo de Acuerdo Marco según las siguientes cláusulas:

PRIMERA: el presente protocolo será de aplicación para los aspectos legales que cada una de las entidades de los países miembros aplique ante la presencia y/o permanencia laboral de un profesional psicólogo, oriundo de otro país miembro.

SEGUNDA: la Federación de Psicólogos de la República Argentina, el Consejo Federal de Psicología del Brasil, el Colegio de Psicólogos de Chile, la Sociedad Paraguaya de Psicología, la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, o las entidades análogas que las reemplacen en el futuro, se constituyen en órganos de aplicación del presente protocolo.

TERCERA: a los efectos del presente Protocolo, se entenderá:

a) por aspectos legales, los derivados del cumplimiento de las normativas impositivas, fiscales, previsionales, de habilitación académica, de leyes de colegiación y de habilitación profesional existente en cada uno de los países miembros, para los profesionales psicólogos.

b) por presencia y/o permanencia laboral, a la prestación de servicios profesionales que impliquen un reconocimiento como tal, en cualquier ámbito o área de la psicología, con o sin percepción de remuneración.

c) por profesional psicólogo, aquel que obtuvo su título de grado cumpliendo los requisitos universitarios propios de cada país, y que posee habilitación profesional en su país de origen otorgada por el Colegio y/o entidad encargada a tal efecto.

CUARTA: Cada una de las entidades representativas de los psicólogos, firmantes de presente Protocolo, establecerán los procedimientos administrativos para extender la habilitación profesional que solicite un profesional psicólogo, a partir de la presentación de la solicitud correspondiente y cuando la misma se considere completa, según las leyes y reglamentación propios de cada país.

QUINTA: Cada una de las entidades firmantes del presente Protocolo informarán, por lo menos anualmente, la modificación y/o existencia de nuevas leyes, reglamentos o normativas que afecten el ejercicio profesional del psicólogo en cada uno de los países miembros. También, cada una de las entidades facilitará la información específica solicitada por las otras entidades de los países miembros.

SEXTA: Las cláusulas precedentes, no impiden a las entidades firmantes adoptar las medidas que estimen necesarias en cumplimiento de las obligaciones existentes en cada país, con aplicación de la Cláusula anterior.

En la ciudad de Santiago de Chile, a los siete días del mes de noviembre de mil novecientos noventa y siete, se reúnen los Presidentes de las Instituciones Nacionales representativas de los Psicólogos de los países miembros del MERCOSUR y Países Asociados, a saber, Federación de Psicólogos de la República Argentina, Colegio de Psicólogos de Bolivia, Conselho Federal de Psicologia del Brasil, Colegio de Psicólogos

de Chile, Sociedad Paraguaya de Psicología, y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Lic. Mario Molina, Lic. René Calderón, Psic. Ana Mercês Bahía Bock, Psic. Carlos Urrutía Schwartz, Lic. José Britos en representación de la Lic. Diana Lesme y Lic. Grisela Añón respectivamente, para rubricar los Principios Éticos Generales para los Psicólogos del MERCOSUR y Países Asociados, que anexos al presente forman parte de este Protocolo, según las siguientes cláusulas:

1- El presente Protocolo de Principios Éticos, deberá regir la normatividad del ejercicio profesional del Psicólogo en cada uno de los países firmantes.

2- La Federación de Psicólogos de la República Argentina, Colegio de Psicólogos de Bolivia, Consejo Federal de Psicología del Brasil, Colegio de Psicólogos de Chile, Sociedad Paraguaya de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay o las entidades análogas que las reemplacen en el futuro, se constituyen en órganos de aplicación del presente Protocolo y se comprometen a mantener vigentes los Principios Éticos enunciados.

3- El Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados regulará, respaldará y desarrollará el seguimiento de la aplicación del presente Protocolo.

Entre los principios éticos de los psicólogos del Mercosur y Países Asociados, podemos mencionar:

A) Respeto a los derechos y dignidad de las personas.

Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los Principios establecidos por la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias.

Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación, diversidad y autonomía.

B) Competencia.

Los Psicólogos se comprometen a asumir niveles elevados de idoneidad en su trabajo. Asimismo, reconocen las fronteras de sus competencias particulares y las limitaciones de su pericia. Proveerán solamente aquellos servicios y técnicas para las que están habilitados por su formación académica, capacitación y experiencia.

Tendrán en cuenta que las competencias que se requieren en la asistencia, enseñanza y/o estudios de grupos humanos varían con la diversidad de dichos grupos.

Los Psicólogos se mantendrán actualizados en el conocimiento científico y profesional, relacionado con su ejercicio, reconociendo la necesidad de una educación continua. Asimismo, harán uso apropiado de los recursos científicos, profesionales, técnicos y administrativos.

C) Compromiso profesional y científico.

Los psicólogos se comprometen a promover la Psicología en cuanto saber científico.

En su trabajo, asumirán sus responsabilidades profesionales, a través de un constante desarrollo personal, científico, técnico y ético.

D) Integridad.

Los Psicólogos se comprometen a promover la integridad del quehacer científico, Académico y de la práctica de la Psicología. Al informar acerca de sus antecedentes profesionales y curriculares, sus servicios, sus honorarios, investigaciones o docencia, no harán declaraciones falsas o engañosas. Se empeñarán en ser sumamente prudentes frente a nociones que degeneren en rotulaciones devaluadoras o discriminantes.

Así mismo, se empeñarán en ser conscientes de sus sistemas de creencias, valores, necesidades y limitaciones y del efecto que esto tiene sobre su trabajo.

En su accionar científico profesional clarificarán a las partes acerca de los roles que están desempeñando y funcionarán según esos mismos roles.

E) Responsabilidad social.

Los Psicólogos se comprometen a asumir su responsabilidad profesional y científica hacia la sociedad en que trabajan y viven. Este compromiso es coherente con el ejercicio de sus potencialidades analíticas, creativas, educativas, críticas y transformadoras.

Los Psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad.

En la ciudad de Montevideo a los 4 días del mes de diciembre de mil novecientos noventa y ocho, se reúnen los Presidentes de las Instituciones Nacionales representativas de los Psicólogos de los países miembros del MERCOSUR y Países Asociados, a saber, Federación de Psicólogos de la República Argentina, Colegio de Psicólogos de Bolivia, Consejo Federal de Psicología del Brasil, Colegio de Psicólogos de Chile, Sociedad Paraguaya de Psicología, y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Lic. Mario J. Molina, Lic. Rene Calderón, Psic. Ana Mercedes Bahía Bock, Psic. Carlos Urrutía Schwartz, Lic. Diana Lesme y Lic. Grisel Añon respectivamente, para rubricar los Principios Para la Formación de Psicólogos en los países del MERCOSUR y Países Asociados, según las siguientes cláusulas:

PRIMERA: Las entidades firmantes o las entidades análogas que las reemplacen en el futuro, se constituyen en órganos de aplicación del presente Protocolo y se comprometen a mantener vigente al mismo.

SEGUNDA: El Comité Coordinador de Psicólogos del MERCOSUR y Países asociados, respaldará y desarrollará el seguimiento de la aplicación del presente Protocolo.

TERCERA: El presente Protocolo de Principios Para la Formación de Psicólogos, deberá regir los criterios para la formación de grado del psicólogo en los países de la Región.

CUARTA: Las entidades firmantes se comprometen a acordar este Protocolo con las entidades académicas y sus instancias gubernamentales.

Entre los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados, están:

1. Garantizar una formación básica común para el reconocimiento en todos los países de la región, de un psicólogo.

Deberán incluirse contenidos en:

Procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, de aprendizaje, afectivo-emocionales, percepción, atención, interaccionales, del desarrollo, de personalidad, psicopatológicos.

Historia, teorías y sistemas psicológicos.

Formación en investigación psicológica.

Evaluación y diagnóstico psicológico.

Epistemología de la psicología.

Psicologías aplicadas (tradicionales y emergentes)

2. Garantizar el pluralismo teórico y metodológico en la formación científico profesional del psicólogo.

Programar el acceso a ejes temáticos en el curriculum, desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.

3. Garantizar en el grado la formación generalista y suficiente para el ejercicio profesional, reservando la especialización al postgrado.

Preveer una carga horaria mínima de 3.500 horas cronológicas, la ponderación equilibrada entre teoría, práctica e investigación, y la inclusión de un mínimo de 350 horas de práctica institucional supervisada. La formación general puede incluir orientación de pregrado.

4. Garantizar la formación interdisciplinar.

Deben incluirse líneas de formación convergentes: filosofía, antropología, sociología, economía, matemáticas, biología, genética, lingüística, estadística, etc. Y asignaturas complementarias : inglés, computación, culturales, etc.

5. Garantizar una formación científica, reconociendo a la psicología como una ciencia que produce los conocimientos que aplica.

Incluir una formación metodológica teórica-práctica, atravesando todos los niveles formativos ; deben existir requisitos curriculares de presentación de trabajos escritos (ensayos, comunicaciones científicas, informes, tesis, memorias) y formación en competencias lingüísticas.

6. Garantizar la integración teórica- práctica en todo el transcurso del desarrollo curricular.

La integración teórica-práctica debe explicitarse en el desarrollo curricular, y debe contar con infraestructura y recursos adecuados (tecnología, laboratorios, gabinetes y

otros), debiendo existir una distribución proporcionada de horas teóricas y prácticas con incremento de éstas últimas en los niveles superiores de formación.

7. Garantizar la formación para el trabajo en equipos multiprofesionales.

Deberá existir formación en competencias inter e intrapersonales, las que deberán estar explicitadas en el diseño curricular ; deberá asimismo promoverse el desarrollo de prácticas inter y transculturales.

8. Garantizar una formación comprometida con la atención a las problemáticas sociales.

Deberán definirse objetivos curriculares que posibiliten la formación y la práctica social de la disciplina en instituciones y contextos socioculturales diversos.

9. Promover la construcción de la identidad profesional del psicólogo.

Deberán organizarse actividades que propicien contactos con psicólogos en diversas áreas e instituciones. Deberán desarrollarse competencias de actuación, inserción e intervención, adquiridas en prácticas supervisadas, y deberá implementarse una política de difusión del quehacer profesional, velando por la presencia y el rol del psicólogo en la sociedad.

10. Promover el compromiso ético a lo largo de la carrera, favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas.

Deberán desarrollarse competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los cursos de todos los niveles, y se encaminarán a la defensa de los principios de derecho, integridad y dignidad de las personas. Esta formación se dará en interacción con contextos donde aplicar lo aprendido.

He aquí un listado de definiciones de competencias evaluadas por los ejercicios de Assessment Center de Actual Recursos Humanos (<http://www.actualrh.com>), así mismo

estas competencias pueden ser desarrolladas por los "manuales de autodesarrollo y coaching"

Tolerancia al estrés – Mantenimiento firme del carácter bajo presión y/o oposición. Se traduce en respuestas controladas en situaciones de estrés.

Flexibilidad – Capacidad para modificar el comportamiento propio (es decir, adoptar un tipo diferente de enfoque) con el objetivo de alcanzar una meta.

Adaptabilidad – Capacidad para permanecer eficaz dentro de un entorno cambiante, como a la hora de enfrentarse con nuevas tareas, responsabilidades o personas.

Tenacidad – Capacidad para perseverar en un asunto o problema hasta que éste quede resuelto o hasta comprobar que el objetivo no es alcanzable en un periodo razonable.

Independencia – Actuación basada en las propias convicciones en lugar de en el deseo de agradar a terceros. Disposición para poner en duda un clima de opinión o una línea de acción.

Integridad – Capacidad para mantenerse dentro de las normas sociales, organizacionales y éticas dentro las actividades relacionadas con el trabajo.

Meticulosidad – Resolución total de una tarea o asunto hasta el final y en todas las áreas que envuelva, independientemente de su insignificancia.

Planificación y Organización – Capacidad para establecer eficazmente un orden apropiado de actuación personal o para terceros con el objetivo de alcanzar una meta.

Habilidad de control – Reconocimiento de la necesidad de control y del mantenimiento de éste sobre métodos, personas y asuntos; implica la toma de decisiones que aseguren este control.

Delegación – Distribución eficaz de la toma de decisiones y de otras responsabilidades hacia el subordinado más adecuado.

Liderazgo – Utilización de los rasgos y métodos interpersonales más apropiados para guiar a individuos o grupos hacia la consecución de un objetivo.

Desarrollo de subordinados – Desarrollo de las habilidades y aptitudes de subordinados mediante la realización de actividades relacionadas con trabajos actuales y futuros.

Sensibilidad organizacional – Capacidad para percibir el impacto y las implicaciones de decisiones y actividades en otras partes de la empresa.

Capacidad crítica – Habilidad para la evaluación de datos y líneas de actuación, así como para tomar decisiones lógicas de una manera imparcial y desde un punto de vista racional.

Análisis de problemas – Eficacia a la hora de identificar un problema, buscar datos pertinentes al respecto, reconocer la información relevante y encontrar las posibles causas del mismo.

Capacidad de decisión – Agudeza para tomar decisiones, afirmar opiniones, tomar parte en algo o comprometerse en un asunto o tarea personalmente.

Creatividad – Capacidad para proponer soluciones imaginativas en situaciones de negocios. Innovación. Capacidad para identificar alternativas radicales en contraposición con los métodos y enfoques tradicionales.

Análisis numérico – Capacidad para analizar, organizar y presentar datos numéricos, por ejemplo, datos financieros y estadísticos.

Espíritu comercial – Capacidad para entender aquellos puntos claves del negocio que afectan a la rentabilidad y al crecimiento de una empresa y actuar de manera pertinente para maximizar el éxito.

Asunción de riesgos – Emprendimiento de acciones que envuelvan un riesgo deliberado con el objeto de lograr un beneficio o una ventaja importante.

Escucha – Capacidad para entresacar la información importante de una comunicación oral. Las preguntas y las reacciones en general demuestran una escucha "activa".

Comunicación oral persuasiva – Capacidad para expresar ideas o hechos claramente y de una manera persuasiva. Convencer a los otros del punto de vista propio.

Comunicación escrita – Capacidad para redactar las ideas claramente y de forma gramaticalmente correcta, de manera que sean entendidas sin lugar a dudas.

Sensibilidad interpersonal – Conocimiento de los otros, del ambiente y de la influencia personal que se ejerce sobre ellos. Las acciones indican la consideración por los sentimientos y necesidades de los otros (atención, no confundir con "comprensión").

Impacto – Se traduce en causar buena impresión en los otros y mantener esa impresión a lo largo del tiempo.

Sociabilidad – Capacidad para mezclarse fácilmente con otras personas. Locuaz, abierto y participativo.

Trabajo en equipo – Disposición para participar como miembro totalmente integrado en un equipo del cual no se tiene por qué ser necesariamente el jefe; colaborador eficaz incluso cuando el equipo se encuentra trabajando en algo que no está directamente relacionado con intereses personales.

Iniciativa – Influencia activa en los acontecimientos en lugar de aceptación pasiva de los mismos, visión de oportunidades en ellos. Da lugar a la acción.

Resistencia – Capacidad para mantenerse eficaz en situaciones de decepción y/o rechazo.

Energía – Capacidad para crear y mantener un nivel de actividad indicado. Muestra el control, la resistencia y la capacidad de trabajar duro.

Niveles de trabajo – Establecimiento de grandes metas o modelos de conducta para uno mismo, para los otros y para la empresa. Insatisfecho con el promedio del rendimiento.

Compromiso – Creer en el propio trabajo o rol y su valor dentro de la empresa, se traduce en un refuerzo extra para la compañía aunque no siempre sea en beneficio propio.

Auto-motivación – Se traduce en la importancia de trabajar para conseguir una satisfacción personal. Necesidad alta de alcanzar un objetivo con éxito.

Atención al cliente – Exceder las expectativas del cliente demostrando un compromiso total en la identificación de cualquier problema y proporcionando las soluciones más idóneas para satisfacer sus necesidades.

No cabe duda de que la búsqueda de fundamentos sólidos de nuestro conocimiento obedece, más que a otra cosa, a la desconfianza que nos causa nuestras percepciones sensoriales con las cuales nos enteramos de la realidad del mundo que nos rodea, y paradójicamente, a nuestro afán de comprobar a través de la experiencia empírica, si, en efecto, dichos conocimientos se dan en la realidad.

Pero la búsqueda de fundamentos sólidos de nuestro conocimiento obedece también al deseo de generalización y universalización del conocimiento. De muy antiguo es conocida la concepción de la ciencia como aquella que formula leyes universales; en tal sentido todos querían imitar la capacidad de universalización de la geometría y las matemáticas, tanto por su capacidad de universalización del conocimiento, como por su capacidad de ejercer un control fiable de los conocimientos que se adquirían de la realidad empírica. Spinoza escribe su obra máxima, *La Ética*, de conformidad y según el orden geométrico; para entonces el método de la geometría euclidiana era tenido como la forma más veraz y rigurosa de argumentar. También Kant buscó darle a la metafísica la seguridad y capacidad de universalización de las matemáticas.

¿Cómo conocemos nuestra realidad y la realidad exterior a nosotros? La concepción clásica sobre el aprender está basada en la idea del aprendizaje como un proceso de consecuencia, un proceso en el cual se responde a un estímulo. De acuerdo a

este paradigma mecanizado, dicho proceso no está bajo el control consciente de quien ejecuta la acción. La conducta es una reacción que consiste en una cadena de estímulos y respuestas. Desde este punto de vista, el aprender es algo que sucede al individuo pero no es una acción conscientemente dirigida al propósito de la consecución de una meta. Pero no hay tal, el proceso cognoscitivo es activo y, siguiendo a Kant, es fruto de la fusión entre nuestros conocimientos empíricos y la estructura de nuestro pensamiento. El reputado filósofo de la modernidad plantea que no aprendemos de la naturaleza en calidad de discípulo que escucha todo lo que el maestro quiere, sino como juez designado que obliga a los testigos a responder a las preguntas que él les formula. (Kant 1781). Según esto, la razón sólo reconoce lo que ella misma produce según su propio bosquejo.

Este Planteamiento de Kant nos lleva a pensar que el proceso cognoscitivo es activo, es decir, no es que el individuo aprenda pasivamente, sino que por el contrario, interroga activamente a su objeto de conocimiento en busca de lo que su propio entendimiento ha puesto en el objeto de conocimiento a fin de conocerlo. En este orden de ideas, cada ciencia debe formular su propio modelo de investigación para el análisis de sus particulares objetos, y así mismo, puede establecer los criterios de validez de sus propios objetos de conocimiento, es decir, cada ciencia está en capacidad de establecer las condiciones mínimas en cuanto a dominio de saberes, habilidades, actitudes y valores que un individuo debe demostrar si pretende ostentar el dominio de dicha ciencia. He aquí las competencias.

Según estos principios epistemológicos el hombre cuenta con una estructura específica de pensamiento, la cual condiciona la forma como el ser humano capta y conoce la realidad de su mundo. Es el lente o anteojos conceptuales a través de los cuales el hombre percibe, entiende y da cuenta del mundo y adquiere conciencia de sí. Para Aristóteles, estas formas generales del pensamiento son las categorías. Las categorías son los modos más generales de expresión de la realidad; las categorías constituyen las referencias más generales en las cuales se sitúan los individuos. Las categorías son diez:

Sustancia: aquello que no es afirmado de un sujeto, ni está en un sujeto. La sustancia se refiere directamente a un individuo concreto: Pedro, Juan, etc. Esto es lo

que Aristóteles llama sustancia primera, la realidad concreta y diferenciada existencialmente. Aristóteles se refiere además a las sustancias secundarias, las que contienen a las primeras: Hombre, animal, etc.; estas sustancias segundas solo existen en el pensamiento.

Cantidad: expresa la medida de las cosas. La cantidad puede ser continua, cuando cada parte está unida a la que sigue y/o a la que precede, y discreta, cuando no existe ningún límite común en el cual sus partes estén en contacto.

Cualidad: aquella en virtud de lo cual una realidad es dicha ser tal. Esta determinación puede ser:

1. Un estado o disposición.
2. Una aptitud natural.
3. Una afición.
4. Una determinación de la forma.

Relación: aquello en virtud de lo cual una realidad sólo puede ser comprendida en función de otra. Los términos relativos se definen recíprocamente.

Lugar: el espacio donde se sitúa una realidad.

Tiempo: la medida de la duración de las cosas.

Posición: manera como una realidad está situada.

Posesión: capacidad para usar algo.

Acción: la relación de una actividad.

Pasión: capacidad para recibir una acción.

Así, las categorías son los referentes generales a una situación de los cuales se sitúan los individuos. Estas condiciones generales del pensamiento no son aun propiamente la lógica, ya que, como lo afirma Aristóteles, las categorías son expresiones sin ninguna unión, se trata de términos posesionales.

El concepto y la definición: Para situar estos aspectos es necesario distinguir la demostración de la dialéctica. La dialéctica opera en el terreno de lo probable, de las opciones; es, en gran parte, “el arte de la búsqueda” contrastando opciones. En este sentido, la dialéctica es un instrumento para la ciencia, al preparar el conocimiento a través de las dificultades y aporías. La demostración opera al nivel científico; Su terreno es lo necesario y la verdad. Aristóteles afirma que en este terreno ha hecho un descubrimiento totalmente nuevo, después de grandes esfuerzos; y Aristóteles es realmente el padre de la lógica, especialmente en toda la elaboración sobre la demostración.

El razonamiento puede ser dividido en dos grandes ejes: el inductivo y el deductivo. El razonamiento inductivo es el procedimiento a través del cual la inteligencia va de lo particular a lo universal, de los casos particulares a las causas, o principios, comunes a esos casos particulares. El razonamiento deductivo es el movimiento por el cual la inteligencia aplica esos principios a los casos particulares. Estos dos movimientos, en su totalidad, constituyen el conocimiento científico para Aristóteles.

Con estos elementos podemos situar el concepto y la definición. El concepto es la esencia de una realidad en el pensamiento, según un procedimiento abstractivo que implica la sensación, la memoria y la intuición. La definición es la expresión de ese concepto. Así vemos que el concepto implica un razonamiento deductivo. La definición es formulada con el género y la diferencia específica: Hombre = animal (género) y razonable (diferencia específica).

Resumen: La lógica de Aristóteles es inseparable de su actitud crítica frente a Platón y de una concepción de la realidad que será calificada de realista. Las categorías: Las categorías son los modos más generales de expresión de la realidad; las categorías constituyen las referencias más generales en las cuales se sitúan los individuos. Las categorías son diez. El concepto y la definición: Para situar estos aspectos es necesario distinguir la demostración de la dialéctica. La dialéctica opera en el terreno de lo probable, de las opciones; es, en gran parte, “el arte de la búsqueda” contrastando opciones. En este sentido, la dialéctica es un instrumento para la ciencia, al preparar el

conocimiento a través de las dificultades y aporías. El concepto es la esencia de una realidad en el pensamiento, según un procedimiento abstractivo que implica la sensación, la memoria y la intuición. La definición es la expresión de ese concepto. La proposición: La proposición es, para Aristóteles, lógica y ontológica. La proposición es la medida entre la categoría y la demostración, entre los términos sin ninguna unión y el encadenamiento de varias proposiciones. El silogismo y sus figuras: El silogismo es un discurso en el cual, ciertas cosas dadas, en virtud de ellas mismas, resultan necesariamente otra distinta de ellas. Primera figura: el término medio es sujeto en la mayor y atributo en la menor. Segunda figura: el término medio es atributo en la mayor y en la menor. Tercera figura: el término medio es sujeto en la mayor y en la menor. (<http://www.mineduc.cl/sistema/situacion.htm> Febrero de 2003).

Método

Tipo de Estudio

Es un estudio descriptivo, en el cual se buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometidos a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar (Hernández 1991).

Participantes

Diecisiete docentes de la Facultad, elegidos en forma aleatoria, con experiencia docente entre 2 y 28 años, trece profesores con formación de postgrado y cuatro con pregrado.

Materiales:

Se diseñó y validó mediante juicio de expertos una escala. Después de llevar a cabo las correcciones anotadas, se procedió a aplicar el instrumento a una muestra de profesores y se halló la consistencia interna del mismo, la cual dio como resultados un índice de 0.72, lo que indica que los ítems están evaluando constructos equivalentes. Se formularon inicialmente 30 preguntas, las cuales fueron sometidas al juicio de expertos,

9 evaluaban conocimiento, 9 opinión y 12 logros, elaboradas las correcciones y sugerencias de los jueces, la prueba final quedó constituida por 26 ítems, 8 de conocimiento (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 15), 8 de opinión (ítems 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 16), 10 de logros (ítems 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, y 26) ver apéndice A.

Procedimiento:

El estudio se realizó mediante las siguientes fases:

Fase 1. Diseño y validación del instrumento: con el fin de evaluar el conocimiento, la opinión y los logros de los docentes en relación con la formación por competencias, se diseñó y se llevó a cabo la validación de contenido y la confiabilidad del instrumento descrito con más detalle en la sección anterior.

Fase 2. Selección de los participantes: estos fueron seleccionados de manera aleatoria entre los profesores que laboran en la Facultad. Teniendo en cuenta diferentes rangos de edad, formación académica, experiencia profesional y docente, además de su desempeño en diferentes áreas del currículo.

Fase 3. Aplicación del instrumento: una vez seleccionados los docentes se aplicó el instrumento a 17 de ellos, quienes de manera voluntaria aceptaron diligenciarlo. A cada uno de ellos se les dio la información pertinente en relación con el objetivo del estudio y la importancia de los resultados para retroalimentar la estructura curricular y por ende la relación pedagógica.

Fase 4. Tabulación: las 17 encuestas fueron recogidas y tabuladas pregunta por pregunta, con el fin de elaborar el respectivo análisis estadístico el cual se presenta para su mejor comprensión en gráficas y tablas en la siguiente sección. Esta tabulación facilitó la aplicación del programa para el análisis descriptivo de los resultados.

Resultados

En el presente estudio se elabora una descripción de los resultados los cuales para su análisis, fueron inicialmente tabulados y tratados mediante el paquete estadístico SPSS versión 8.0.

Se realizó un análisis descriptivo en el cual se calcularon las medidas de tendencia central y de variabilidad, lo que permitió la elaboración de tablas y gráficas con la media y la desviación estándar de las variables encuestadas (conocimiento, opinión y logros).

Para el análisis del instrumento se realizó una transformación lineal a puntajes porcentuales entre (0) cero y cien por ciento (100%), siendo 0 una baja actitud y 100 una actitud alta.

Tabla 1.

Conocimiento sobre las competencias de los profesores tanto de planta como de cátedra. Respuestas por pregunta y totales.

Pregunta	Dato Bruto	Porcentaje
1	68	80
2	74	87
3	39	46
4	51	60
5	72	84
6	67	79
8	65	76
15	62	73
Sumatoria	498	585
Promedio	62.25	73.125
D.S.	10.97	12.79

Como se puede apreciar, los profesores encuestados responden en un alto porcentaje 87% y 84% a los ítems 2 y 5, los cuales están relacionados con evaluación por competencias y formación para la evaluación. Le siguen en su orden los porcentajes de los ítems 1, 6 y 8.

Tabla 2.

Opinión sobre las competencias del total de profesores encuestados en la Facultad de Psicología.

Preguntas	Dato Bruto	Porcentaje
7	59	69
9	67	79
10	70	82
11	47	55
12	68	80
13	68	80
14	70	82
16	46	54
Total	495	581
Promedio	61.87	72.6
D.S.	9.45	11.15

De acuerdo con los porcentajes reflejados, los puntajes más altos de opinión sobre la formación por competencias son 82% y 80%, correspondientes a los ítems 10 - 14 y 12 – 13. Estos datos reflejan la actitud positiva de los encuestados.

Tabla 3.

Opinión de los profesores sobre los logros que generan las competencias

Preguntas	Dato Bruto	Porcentaje
17	49	58
18	77	90
19	63	59
20	48	56
21	70	82
22	70	82
23	49	58
24	43	51
25	62	73
26	63	79
Total	594	688
Promedio	59.4	68.8
D.S.	10.8	13.1

En cuanto a la opinión sobre los logros, el mayor porcentaje está dado para los ítems 18, 21, 22 y 26. Estos porcentajes reflejan una actitud positiva para la formación por competencias y el cambio que implicaría en la labor de los docentes.

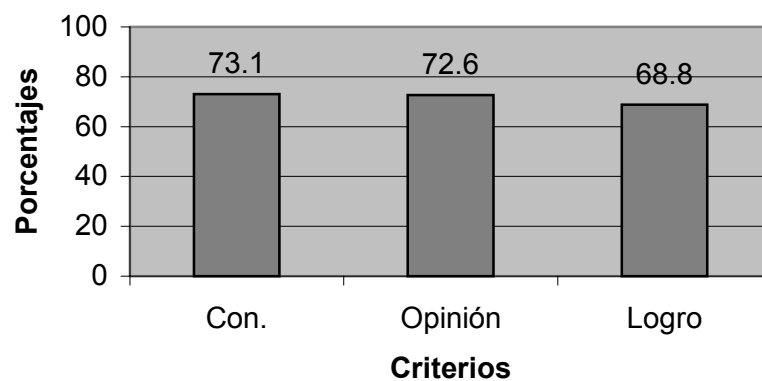


Figura 1. Promedio de porcentajes en conocimiento, opinión y logros de la opinión de los profesores tanto de cátedra como de planta.

De acuerdo con los puntajes de la figura se nota un puntaje levemente alto en conocimientos 73.1, en comparación con el 72.6 de la opinión y el 68.8 de los logros. De todas maneras, estos puntajes reflejan una actitud positiva.

A continuación se presentan los resultados discriminando sus profesores de planta o cátedra, tanto los datos brutos como en porcentajes.

Tabla 4.

Resultados de profesores de cátedra y planta sobre conocimientos en competencias.

Preguntas	Cátedra		Planta	
	Datos Bruto	Porcentaje	Datos Brutos	Porcentajes
1	39	87	29	72
2	40	89	34	85
3	21	47	30	75
4	24	53	27	68
5	41	91	33	83
6	35	78	32	80
8	39	87	26	65
15	36	80	26	65
Total	612		237	593
Promedio	76.5		29.6	74.1
D.S.	15.9		2.95	7.42

* Los profesores de cátedra y de planta no difieren en cuanto a lo que opinan sobre los conocimientos de las competencias.

Tal como se puede apreciar, los promedios en cuanto a conocimientos de las competencias entre los profesores de planta y de cátedra son similares con 76.5 (Cátedra) y 74.1 (Planta).

Tabla 5.

Resultados discriminando profesores de planta y cátedra con respecto a la opinión que les merecen las competencias

Preguntas	Cátedra		Planta	
	Datos Bruto	Porcentaje	Datos Brutos	Porcentajes
7	28	62	31	78
9	37	93	26	65
10	34	85	36	90
11	24	60	23	58
12	37	82	31	78
13	39	87	31	78
14	39	87	31	78
16	26	58	20	50
Total	264	614	229	579
Promedio	33	76.7	28.6	71.8
D.S.	5.70	13.3	4.87	12.2

Se observa que los profesores de planta tuvieron un porcentaje menor que los de cátedra en este criterio.

El promedio de opinión sobre la formación en competencias es mayor en los profesores de cátedra 76.7, en comparación con la opinión de los de planta 71.8.

Tabla 6.

Resultados sobre lo que piensan los profesores de cátedra y planta sobre los logros en competencias.

Preguntas	Cátedra		Planta	
	Datos Bruto	Porcentaje	Datos Brutos	Porcentajes
17	26	58	28	70
18	26	58	21	53
19	34	85	31	78
20	30	67	28	70
21	34	85	36	90
22	40	89	32	80
23	26	58	24	60
24	21	47	15	38
25	35	78	31	78
26	34	85	29	73
Total	306	710	275	690
Promedio	30.6	71	27.5	69
D.S.	5.46	14.3	5.74	14.2

En cuanto a los logros en la formación sobre competencias, el promedio es mayor en los profesores de cátedra 30.6, en comparación con el 27.5 de los de planta.

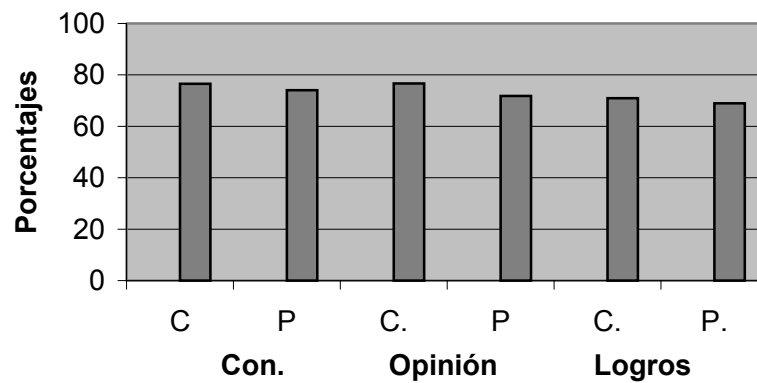


Figura 2. Datos profesores de cátedra y de planta en las categorías conocimientos, opinión y logros.

Como se puede apreciar en los datos de los porcentajes, éstos en líneas generales son mayores en los profesores de cátedra en comparación con los de planta, para los criterios evaluados.

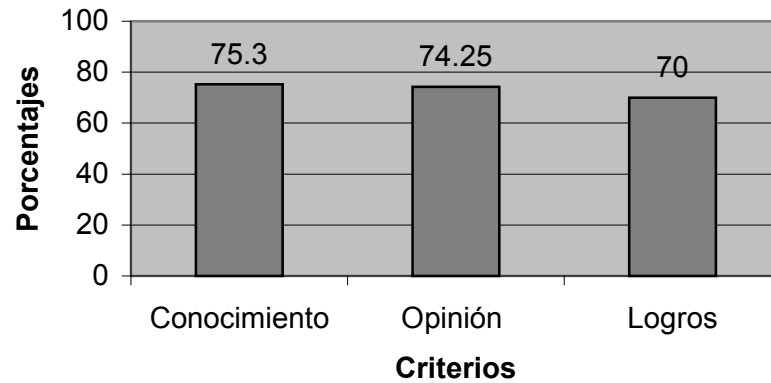


Figura 3. Promedio general tanto de profesores de planta como de cátedra en el instrumento aplicado.

Los porcentajes de los criterios evaluados a nivel general en la población encuestada, muestran una actitud favorable hacia la formación de los psicólogos sobre competencias.

Discusión

Las nuevas realidades, económicas, sociales, culturales y políticas, la globalización, la progresiva reconversión de la economía nacional, la complejidad del conocimiento, la modernidad y la postmodernidad, entre otras, obligan a hacer transiciones y transacciones importantes con respecto al perfil de quien se está formando independientemente de las determinaciones de la disciplina o profesión.

Por tal razón, se realizó este estudio, con el fin de identificar el conocimiento, la opinión y los logros en la formación por competencias, en los profesionales de la Facultad de Psicología.

De acuerdo con el objetivo y los resultados hallados, se puede concluir que los docentes de la Facultad, tienen una opinión favorable en cuanto a la formación y evaluación por competencias de los estudiantes de la Facultad.

Tal como se planteó en el marco teórico, el término “competencia” guarda estrecha relación con inteligencia y conocimiento. Entre las nuevas concepciones de inteligencia sobresalen las de Stenberg y Gardner. Por tal razón, ya no se enfatiza en la formación estrictamente sobre lo cognoscitivo sino también, sobre lo socio-afectivo. Es decir, una formación integral que implique un cruce de competencias cognoscitivas, socioafectivas y valorativas. Lo cual quiere decir, formar en virtudes intelectuales, morales, éticas y estéticas, puesto que el ingreso al siglo XXI está marcando la necesidad de un profesional capaz de relacionarse con la complejidad.

Pero tal como se refleja en los resultados, los docentes plantean su interés para que la institución los forme en esta modalidad. De acuerdo con los técnicos del ICFES, las competencias se manifiestan en tres tipos de acciones: interpretativas, argumentativas y propositivas.

Las interpretativas, se relacionan con la comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación. Las argumentativas, están relacionadas con la explicación y justificación de enunciados y acciones. Las propositivas, se relacionan con la producción y creación.

Ahora bien, la formación que se da a los docentes debe contemplar entre otros aspectos, qué son las competencias, cómo se aprenden, cómo se evalúan y qué son las competencias pedagógicas.

Todo lo anterior, debe estar sustentado por el marco legal de formación en competencias y debe ser congruente con el proyecto educativo de la Universidad y de la

Facultad. Por lo tanto, la formación en competencias de los profesionales, debe trascender los marcos del “saber que” y el “saber cómo”, y que como se planteó con anterioridad, se articulen ambos tipos de saberes, tanto en el desarrollo de competencias cognoscitivas, como en el de socioafectivas. Solo de esta manera se podrá trascender la reducción que se ha hecho de la formación, en las universidades en particular y en la educación superior en general.

Otro aspecto indagado, fue el de la evaluación por competencias, en esta categoría los docentes encuestados reportan también un alto porcentaje de opinión favorable, pero requieren de la formación en evaluación de este tipo de aprendizaje.

Si una persona competente es aquella que saber hacer las cosas en un contexto determinado, la mejor forma de evaluar sus competencias es observando y analizando el desempeño, en la ejecución de una tarea determinada, por ejemplo, la competencia pedagógica de un profesor, se puede evaluar valorando su trabajo y de manera especial su impacto en la formación de sus estudiantes como personas competentes.

En este aspecto, es importante tener en cuenta los perfiles y objetivos de formación, para que de acuerdo con los contenidos de las asignaturas y las estrategias pedagógicas, se forme a los docentes en el proceso de evaluación a nivel conceptual y metodológico, además del diseño de pruebas por competencias.

En este sentido el desarrollo y formación por competencias, tiene una relación directa con las formas de interacción que se activan en los diferentes contextos de aprendizaje y que, por lo tanto, afectan la organización del conocimiento y las relaciones sociales (prácticas pedagógicas). Por lo tanto, se debe tener presente que todo cambio sobre formación por competencias va a afectar la organización y estructura curricular de los programas de formación.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados reportados, se logró el objetivo del presente estudio el cual consistió en identificar el conocimiento, la opinión y los logros de los docentes de la Facultad de Psicología, en relación con la formación por competencias de los futuros profesionales.

Los docentes tanto de cátedra como de planta poseen conocimientos sobre competencias y una actitud favorable para trabajar en estrategia de formación.

Los docentes aunque poseen conocimientos, solicitan formación en el área de competencias, enfatizando en el sistema de evaluación de las mismas.

El fin de la aplicación de la prueba y realización del estudio fue netamente didáctico y se espera que en alguna medida retroalimente el curriculum.

Es de anotar que la muestra fue representativa, tanto por su edad, formación y experiencia docente.

De lo anterior, se desprende que en el diseño y la evaluación curricular, se deben tener presentes las estrategias que se utilizan para la formación y evaluación por competencias.

Es importante la formación en: *competencias cognitivas*, entendidas como un saber referido a estructuras de pensamiento dinámicas, que se transforma a partir de la interacción generada por las gramáticas de las disciplinas; *competencias comunicativas*, hacen referencia a la interacción que caracteriza a la comunicación con las disciplinas y los contextos socioculturales. La *competencia valorativa*, es un saber constituido por los juicios valorativos, evidenciables en las actitudes que conforman las relaciones con el mundo.

Para el logro de lo anterior es importante, no solo el saber, sino el hacer, las estrategias pedagógicas y los indicadores de logro.

Referencias

Adams, K., (1996). *Competencys American Origins and the Conflicting Approaches in the use Today Competence*. Londres, Eclipse, Group.

Bogoya, D. Y otros, (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá, Unibiblos.

Bogoya, D. Y otros, (1999). *Hacia una Cultura de la Evaluación para el Siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá, Unibiblos.

Bruner, J., (1999). *Actos de Significados: Más Allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid. Alianza.

Chomsky, N., (1980). *El Lenguaje y el Entendimiento*. Barcelona. Planeta.

Cinterfor, (1998). *La Formación Basada en Competencias*. Uruguay, Cinterfor.

Elliot, John, (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación – Acción*. Madrid. Ediciones Morata.

Furth, H., (1971). *Las ideas de Piaget su Aplicación en el Aula*. Buenos Aires. Kapelusz.

Gallego, R, (1999). *Competencias Cognoscitivas*. Colombia. Nomus S.A.

Gardner, H., (1987). *Estructuras de la Mente*. México, FCE.

Gardner, H., (1995). *Inteligencias Múltiples la Teoría en la Práctica*. Barcelona. Paidos.

Gardner, H., (1998). *La Evaluación de su Contexto: la Alternativa a los Tests Estandarizados en Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

Gates, B., (1996). *Camino al futuro*. México. Mc. Graw – Hill

- Gonczi, A., (1996). *Instrumentación de la Educación Basada en Competencias*. México, Limusa.
- Hederich, C.; Camargo, A. y otros. (1995). *Regiones Cognitivas en Colombia*. Bogotá, UPN.
- Kant, I. (1998). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Mertens, L., (1996). *Competencia Laboral: Sistemas, Surtimiento y Modelo*. Montevideo, Uruguay, Cinterfor.
- Myers R. G. (2000). “Atención y Desarrollo de Primera Infancia en Latinoamérica y el Caribe: Una revisión de los últimos diez años y una mirada hacia el futuro”. En: O.E.I. Revista Iberoamericana de Educación. N.22.pp.17 - 39.
- Puche, R., (1991). *De la Inteligencia a la Cognición*. En Montealegre, R., (Ed.), *La Psicología en la Educación*. Bogotá, U. Andes.
- Rocha, A., (1998). *Exámenes de Estado: Una Propuesta de Evaluación por Competencias*. Bogotá. ICFES.
- Secretaria de Educación del Distrito, (SED, 1998). *Plan Sectorial 1998-2001*. Santafè de Bogotá, D.C. Documentos de Trabajo Número 1.
- SENA Corpoeducación, (2001). *Estado del Arte de las Competencias Básicas*.
- Stanley, I., (1997). *El Crecimiento de la Mente y los Ambiguos Orígenes de la Inteligencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Sternberg, R y Salter, W., (1987). *Concepciones de la Inteligencia*: en Sternberg, R., (Ed.), *Inteligencia Humana, Vol I*. Buenos Aires, Paidós.
- Torrado, Maria C., (1998). *De la Evaluación de Aptitudes a la Evaluación por Competencias*. Bogotá. ICFES.

Transcend Technology LTDA., (1995). *Desarrollo e Implementación de Estándares de Competencia*. México, Trillas.

Universidad Nacional de Colombia, (1998). *Fundamentación Conceptual*. Santafé de Bogotá, D.C. Documento para la SED.

Vigotsky, L., (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pleyade.'

Vila, Ignasi, (2000), "Aproximación a la educación Infantil: Características e implicaciones educativas". En: Revista Iberoamericana de educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, O.E.I. Numero 22, enero - abril de 2000.pag 48.

Werstsch, J., (1993). *Voces de la Mente*. Madrid, Visor.

<http://www.tizaypc.com/cip-cursos/curso1.php>

[http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-085_aprendizaje_cooperativo_\(torre\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-085_aprendizaje_cooperativo_(torre).htm)

<http://www.angelfire.com/az2/educacionvirtual/aprendizajecolaborativo.html>

<http://www.microsoft.com/latam/educacion/vision/basica/messBG.asp>

<http://www.losa.com.uy/html/102665.htm>

<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Psicologia/Carrera/compe.htm>

http://www.unisabana.edu.co/pre_psico_competencias.htm#up

http://www.capitalemocional.com/gestion_por_competencias.htm

<http://www.colegiodepsicologos.org.ar/mercosur.htm#1>

Apéndice A

Encuesta aplicada a los docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La

Sabana

EDAD: AÑOSSEXO: M FESCOLARIDAD: Pregrado Postgrado

ASIGNATURAS QUE MANEJA:	SEMESTRE:
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

EXPERIENCIA DOCENTE: AÑOS

Con la presente encuesta se pretende identificar en los profesores:

- a) El conocimiento que tiene el docente sobre evaluación en competencias.
- b) La opinión del docente en cuanto a la formación del estudiante mediante competencias.
- c) Lo que se está logrando en la formación de alumnos y psicólogos en competencias.

El fin de esta prueba es netamente académico y didáctico, por lo que los resultados no serán divulgados ni utilizados para ningún otro objetivo.

Este tipo de prueba no tiene respuestas correctas ni incorrectas, razón por la cual se requiere que responda ante las preguntas de acuerdo a su posición. Por este motivo no debe dejar ninguna pregunta sin responder, no debe marcar más de una opción, así como también debe procurar no responder la opción (I) = ni acuerdo ni desacuerdo.

TA = Total Acuerdo
A = Acuerdo
I = Indiferente
D = Desacuerdo
TD = Total Desacuerdo

PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
1. Mediante las competencias se evalúa el saber del estudiante.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
2. Si se desea tener una evaluación objetiva del estudiante se debe llevar a cabo ésta, mediante evaluación por competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
3. Me parece que evaluar por competencias sería muy dispendioso.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
4. Elaborar un examen mediante ítems que evalúen competencias me demandaría mucho tiempo.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
5. Me gustaría que me formaran mejor en evaluaciones por competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
6. Para evaluar por competencias necesitaría una mayor información sobre el tema evaluado.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
7. Para evaluar por competencias se debe disponer de mucho tiempo.						

PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
8. La mejor opción para saber si un estudiante ha aprendido es evaluando sus competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
9. Las competencias son una alternativa viable para formar psicólogos.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
10. Mis materias se prestan para tener alumnos que se desempeñan constantemente.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
11. Los profesores de Psicología no forman a los psicólogos para trabajar en competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
12. Primero se debe formar los profesores en competencias antes de pretender que se haga con los alumnos.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
13. Si se desea tener psicólogos de mayor calidad hay que formarlos en competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
14. Las competencias son una alternativa óptima de formación.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
15. La mejor opción para saber si un estudiante ha aprendido es mediante las competencias.						

PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
16. Los profesores rechazan la preparación de exámenes por competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
17. Las Facultades de Psicología no están preparadas para formar alumnos en competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
18. Los programas de formación de psicólogos que conozco están formando en competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
19. Sería muy exitoso para las Facultades modificar sus programas para formar alumnos competentes.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
20. Los psicólogos se están preparando para trabajar competentemente.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
21. Si se desean psicólogos competentes se deben enfocar en otra forma las materias dictadas.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
22. Se debería empezar formando a los profesores en competencias.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
23. El cambio en la formación de alumnos en competencias llevaría mucho tiempo.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
24. El mayor problema de la formación de psicólogos en competencias es su alto costo.						

PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
25. Las Facultades están en una etapa de transición en la formación de alumnos competentes.						
PREGUNTA	TA	A	I	D	TD	
26. Las Facultades han descuidado la formación en competencias de sus profesores.						