

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA.**

**INDICADORES ANALÍTICOS DE LA FORMACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS INTEGRALES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA.**

AUTORA: PURIFICACIÓN PRIETO R.

CARACAS, 2018.

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN.
ESCUELA DE PSICOLOGÍA.
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA.**

**INDICADORES ANALÍTICOS DE LA FORMACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS INTEGRALES PARA LA
ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA.**

Autora: PURIFICACIÓN PRIETO R.

**Trabajo de Ascenso presentado
para optar a la categoría de Profesora Asociada
en el Escalafón del personal docente de la
Facultad de Humanidades y Educación de la
Universidad Central de Venezuela.**

“La Universidad no enseña sino que habilita para aprender”.
Luís Beltrán Prieto Figueroa.

*Lo fundamental de todo proceso pedagógico
es el aprendizaje y no la enseñanza. Es el aprendizaje
del estudiante y su participación el logro deseado.*
UNESCO, 1995.

INDICE.

Resumen.

Abstract.

Introducción.

I Contextualización de la temática.

Modelo de Formación por Competencias Integrales (MF-CI, Prieto 2015).

Definición del MF-CI.

Propósitos del MF-CI.

Componentes del MF-CI.

II Propuesta para la construcción de Indicadores del MF-CI.

Rombo de la Investigación.

Definición de Indicador según Juan Samaja.

Definición de Indicador Bunge M.

Definición de Indicador según Arias F.

III.- Indicadores del MF-CI.

Indicadores programa formativo disciplinar.

Indicadores procedimiento de enseñanza.

Indicadores proceso de aprendizaje.

IV.- Conclusiones.

Referencias.

Glosario.

Anexos.

FIGURA

INDICE DE FIGURAS

- 1** Taxonomía del comportamiento en contextos educativos propuesta por Ibañez y Ribes. (Prieto, 2015).
- 2** Criterios diferenciales entre los conceptos de Capacidad, Habilidad y Aptitud. (Prieto, 2015).
- 3** Definiciones del termino Competencia. (Recuperado de Herrera A., 2009)
- 4** El objeto de la investigación (Henríquez y Barriga, 2005).
- 5** El proceso analítico (Henríquez y Barriga, 2005).
- 6** Fase sintética de la investigación (Henríquez y Barriga, 2005).
- 7** El rombo de la investigación (Henríquez y Barriga, 2005).
- 8** Indicador según Samaja (1994).

INDICE DE ANEXOS

- 1** Reglamento Parcial de Exámenes- Universidad Central de Venezuela.

- 2** UNESCO- Declaración mundial sobre la educación superior.

**INDICADORES ANALÍTICOS DE LA FORMACIÓN
BASADA EN COMPETENCIAS INTEGRALES PARA LA ENSEÑANZA
DE LA PSICOLOGÍA.**

Purificación Prieto Rodríguez.
pmprieto@gmail.com

Universidad Central de Venezuela.
Escuela de Psicología.

RESUMEN.

Si bien se conocen propuestas dirigidas a la formación y entrenamiento disciplinar basadas en competencias resultó interesante partir de un procedimiento que se implementara desde las sinergias de los tres componentes que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, lo que es definitorio del Modelo de formación por Competencias Integrales (MF-CI) la integración congruente, sistemática y consistente de los aspectos estructurales y funcionales de las variables y sus dimensiones. La necesidad de clarificar la formación en la enseñanza de la disciplina de la Psicología en cuanto al modelo basado en competencias integrales motivo la necesidad de establecer los indicadores analíticos que orientaran su implementación; para ello se realizó una exposición de los elementos problematizadores, se revisaron diferentes propuestas en cuanto a la construcción de los indicadores y se definieron sobre la base de las variables (el Programa Formativo Disciplinar, los Procedimientos de Enseñanza y el Proceso de Integración Eficiente de los Saberes en el cursante) y sus dimensiones.

Palabras clave: Formación basada en competencias integrales, enseñanza de la Psicología, Construcción de Indicadores.

**ANALYTICAL INDICATORS OF TRAINING
BASED ON INTEGRAL COMPETENCES FOR TEACHING
OF PSYCHOLOGY.**

Purificación Prieto Rodríguez.
pprieto@gmail.com

**Universidad Central de Venezuela.
Escuela de Psicología.**

ABSTRACT

Although there are known proposals aimed at training and disciplinary training based on competences, it was interesting to start from a procedure that will be implemented from the synergies of the three components that guide the teaching-learning process in higher education, which is the defining element of the Model of training by Integral Competences (MF-CI) the consistent, systematic and consistent integration of the structural and functional aspects of the variables and their dimensions. The need to clarify the training in the teaching of the discipline of Psychology in terms of the model based on comprehensive competences motivated the need to establish the analytical indicators that will guide its implementation; For this purpose, an exposition of the problematizing elements was made, different proposals regarding the construction of the indicators were reviewed and they were defined on the basis of the variables (the Disciplinary Training Program, the Teaching Procedures and the Process of Efficient Integration of the Knowledge in the student) and its dimensions.

**Keywords: Teaching based on integral competences, teaching of Psychology,
Construction of Indicators**

Introducción.

Especificar y caracterizar los indicadores analíticos que se corresponden con la formación basada en competencias en un programa disciplinar de pregrado de la carrera de Psicología, es una tarea necesaria que permitirá pasar de la propuesta de un modelo de formación a su implementación. La instrucción del estudiante suele enfatizar el entrenamiento en habilidades concretas dirigidas al manejo de un arsenal tecnológico que le debe permitir la resolución de las situaciones problema establecidas como propias del quehacer profesional. Sin embargo, enfatizar en la formación de aquellas habilidades y destrezas que aseguren el *actuar competente* del estudiante y del egresado va a implicar un ejercicio que contemple la resolución *eficaz* de los encargos sociales de la comunidad a través del empleo de un conocimiento disciplinar aplicable actualizado y la demostración de un ejercicio profesional crítico y reflexivo que contribuya, además, con la propia generación del saber disciplinar.

De allí la necesidad de perfilar, desde sus elementos analíticos constitutivos, el *Modelo de Formación por Competencias Integrales* (MF-CI, Prieto 2015), que se presentó como una propuesta de formación basada en competencias alineada con la instrucción en la práctica psicológica de los estudiantes de la Opción de Psicología Clínica, de la Escuela de Psicología, de la Universidad Central de Venezuela, contextualizándolo a partir de la problematización del programa formativo vigente.

La propuesta inicial del modelo, consideró momentos formativos que van a requerir de atención primordial cuando se trata de implantar un proceso de formación basado en las *Competencias Integrales*. La propuesta disciplinar de la carrera de Psicología que se imparte en la Universidad Central de Venezuela tiene una duración de cinco años (diez semestres) dividida en dos ciclos, el Ciclo Básico conformado por tres años y el Ciclo Aplicado correspondiente a los dos últimos años y que agrupa, a su vez, seis modalidades de salida denominadas Pre-especializaciones (Asesoramiento Psicológico y Orientación, Clínica, Clínica Dinámica, Educativa, Social e Industrial), de manera que se contemplan seis posibles opciones de *unidades de competencias* distintas para cada modalidad.

El *primer momento formativo* que va a requerir especial atención es el referido al ingreso a la formación universitaria después de culminar la educación secundaria; transcurre durante el primer año de la carrera, es un espacio educativo en que el cursante contacta por

primera vez con los componentes sustantivos, teóricos y metodológicos del programa disciplinar, que constituyen la base del andamiaje en el que se ordenará la propuesta disciplinar Pre-especializada ofrecida por cada una de las Opciones del Ciclo Aplicado.

Asimismo merece especial énfasis el *tránsito* del Ciclo Básico al Ciclo Aplicado, *segundo momento formativo* de interés, espacio educativo que se ubica entre el tercer año de la carrera y el cuarto año; el estudiante debe seleccionar la Opción (Pre-especialización) que seguirá durante los dos últimos años de formación y que sellará su formación profesional. El proceso de elección por parte del cursante de la carrera es referido como un “evento traumático, lleno de incertidumbre” y que se acompaña generalmente de una “sensación de estar comenzando de nuevo la carrera”, los programas ofertados se vislumbran como “desconocidos y desarticulados” con respecto a la formación que se ofrece en el Ciclo Básico.

El *tercer momento formativo* es el primer año de ejercicio profesional, posterior a la obtención del grado de Licenciatura en Psicología, espacio en que se demanda la *movilización de los saberes* adquiridos desde el espacio universitario al contexto laboral en la comunidad o ámbito social en el que se desempeñará el recién egresado, *trascendiendo* de esta manera, los espacios de la formación académica formal.

Resulta conveniente, antes de continuar con la caracterización de la propuesta y la identificación de las condiciones para su implementación presentar los conceptos que orientaran desde sus parámetros particulares el lenguaje técnico el Modelo de Formación basado en Competencias Integrales. Se comenzará con delimitar qué se entiende por modalidades de aprendizaje representadas como *aprendizaje formal*, *aprendizaje no formal* y al *aprendizaje informal*, que buscan enmarcar algunas características de las llamadas *pedagogías emergentes*:

- Una visión de la educación que va más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Propuestas que van más allá del aula, uniendo contextos *formales e informales*.
- Que incluyen proyectos abiertos, interniveles o intercentros.
- Que además potencian conocimientos, aptitudes y habilidades que favorecen el *aprender a aprender*.
- Que buscan un *aprendizaje significativo y auténtico* (de relevancia para el aprendiz).
(http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/45497/mod_imsdp/content/1/aprendizaje_formal_no_formal_e_informal.html).

Se va a entender por *Aprendizaje Formal* aquel que se planifica para ser desarrollado dentro de un proceso vinculado con una institución académica, es estructurado y programado de manera secuencial; se imparte en escuelas, liceos y universidades; está orientado por una construcción programática que responde a objetivos didácticos, con una duración previamente determinada y concluye con una evaluación, que permite la certificación o titulación.

Mientras que el *Aprendizaje No Formal* es una propuesta de actividades educativas que se organizan con una finalidad particular pero que *no forman parte de la propuesta educativa formal*; no es conducente en sí mismo a una certificación, sin embargo, orienta la formación en lo que respecta a un tema o contexto particular; incluye la evaluación o valoración del cumplimiento del objetivo u objetivos que guiaron su oferta; en esta categoría se ubican propuestas como la *formación continua* o las actividades de formación que se desarrollan en torno a los *MOOCs* (Massive Open Online Course) o *COMA* en castellano (Curso On-line Masivo y Abierto).

Por último, el *Aprendizaje Informal* es el que sucede de manera incidental en el día a día, dependiente de cualquier actividad que se realice relacionada bien con el trabajo o con el ocio; no es, a diferencia de los *aprendizajes formales y no formales*, un aprendizaje que se estructure y que se evalúe, suele producirse de manera fortuita.

Ahora bien, *en una primera instancia* la *integración* sugerida desde la propuesta del MF-CI (Prieto 2015), se apuntará a la construcción de *espacios de formación concertados* que promuevan la *combinación sistemática, consistente y congruente* de *propuestas de enseñanza* de la Psicología que fomenten en los estudiantes *Aprendizajes Formales y No Formales* que ofrezcan la oportunidad de *construir, ejercitar, diferenciar* desde sus *capacidades*, las *habilidades y destrezas* orientadas a consolidar las *aptitudes funcionales del actuar competente*, es decir, las *Competencias Integrales*.

Una *segunda instancia de integración* va a vincularse con el proceso de aprendizaje que se espera por parte del estudiante, denominado en el MF-CI *proceso de integración eficiente de los “saberes”*; en este caso las definiciones de *capacidad, habilidad, destreza y competencia* señaladas en Prieto (2015), producto de los planteamientos realizados por otros autores entre los que destacan Bijou y Baer (1985), Ribes (1990, 2006), Ibañes y Ribes (2001) y Varela (2008), forman parte del lenguaje técnico del Modelo:

- **Capacidad:** Tendencia a que ocurra algo que ocurrió previamente; va a aludir a estar en condiciones de hacer algo. Ribes (2006), apunta a "...algo que se puede hacer en el sentido de su *posibilidad...*" y cita a Aristóteles (traducción al castellano 1978) quien señala que la competencia "describe la conducta en potencia, no el acto" (p. 20).
- **Habilidad:** Ribes (1990) define una habilidad o destreza como "...un conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una *correspondencia funcional* necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en -o en relación con- objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas" (p. 210) y en el 2006 señala que la habilidad puede concebirse como la *correspondencia funcional* que se establece entre las características de un *conjunto de respuestas* y las *características de un cuerpo o medio* sobre el que se actúa para obtener el resultado, esos conjuntos de respuestas que conforman la habilidad no son arbitrarios y deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos o medio) sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro. En síntesis, las habilidades son aquellas *topografías comportamentales asociadas* a un *criterio de logro específico*, que se ejecuta con eficacia, lo que implica un conjunto de respuestas específicas, movimientos o resultados de movimientos, algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben *producir un efecto y obtener un resultado*.
- **Destreza:** Aunque para Ribes (1990) *habilidad* y *destreza* son sinónimos, para Bijou y Baer (1985) la *destreza* es cualitativamente el perfeccionamiento de la habilidad.
- **Competencia:** Atribución, facultad, incumbencia. Acción, función o responsabilidad que compete o incumbe a una persona u organismo determinado. La competencia va a incluir hechos, conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. Es una *organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio (Criterio de Logro o Criterio Funcional de Ajuste)*. Vincula los criterios de *eficacia* o *ajuste (aptitud)* en una situación, con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos, lo que va a indicar que cada competencia deberá conjugar *criterios de solución* con *habilidades pertinentes*. En opinión de Varela (2008) *competencia* y *aptitud funcional* son sinónimos "... ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo; ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer." (p.20).

Cuando se alude en el en el marco de la definición de las *Competencias Integrales* al *proceso de integración eficiente de los saberes*, se expresa la postura paradigmática general que representa a la formación por competencias al describir tres *Saberes* como aspectos principales a considerar el *Saber*, el *Saber Hacer* y el *Saber Ser*. El *Saber* contempla los *conocimientos teóricos*, las propuestas paradigmáticas, metodológicas o tecnológicas, generalmente

presentadas de *forma proposicional* por los docentes en las aulas de clases, es considerado el fundamento del desempeño profesional y cuyo dominio se mediría desde la *reproducción de ese conocimiento*.

Mientras que el *Saber Hacer* se refiere al *conocimiento práctico*, va a implicar la discriminación, adquisición o el perfeccionamiento de las *habilidades y destrezas* que de *forma convencional* son consideradas por los docentes como repertorios necesarios para que el futuro profesional pueda desempeñarse en el quehacer propio del campo aplicado y serán específicas para cada profesión. En una primera instancia se entrenarán y evaluarán en espacios académicos que simulan las condiciones naturales de aplicación (Prácticas), para posteriormente, generalmente en las etapas finales del programa formativo, ser observadas y valoradas por docentes y supervisores en el contexto profesional propiamente dicho (Pasantías); el criterio valorativo, la mayoría de las veces, se limita a identificar su presencia y en el mejor de los casos se utilizan baremos creados por consenso entre la Universidad y el Centro o Institución en cuyo espacio se ejecutan..

Por otro lado, el *Saber Ser*, también denominado *Saber Ser-Saber Estar*, representa al *conocimiento experiencial*, que depende del conjunto de normas, valores, actitudes y circunstancias que promueven la interacción en el medio social. La identidad profesional se va a vincular con las capacidades éticas del profesional en el marco de los Códigos Deontológicos y, en el caso de la formación del psicólogo particularmente, la construcción de esa identidad partirá de la plataforma que le ofrece su propia subjetividad como individuo que interactúa y se comporta en su cotidianidad; deberá comenzar a *integrar* los *criterios de análisis* que le ofrece la formación disciplinar a sus experiencias vitales de una manera *holista, consistente y congruente*.

En el programa disciplinar actual no hay espacios diseñados “exprofeso” con la finalidad de fomentar la integración entre el *proyecto disciplinar* y el *proyecto de vida*, sin embargo, se cuenta con una instancia en la estructura organizativa de la Escuela de Psicología (U.A.P.A, Unidad de Asesoramiento Psicológico y Académico) que estaría llamada al establecimiento de procedimientos que promuevan la integración de los saberes desde el diseño de políticas que apunten a permear el discurso y las actividades didácticas con elementos que inviten al estudiante a *observar y observarse* de manera crítica en la construcción de su identidad como profesional desde la conjunción de su experiencias vitales y

formativas. En el caso de la Opción de Psicología Clínica como parte de su Visión y Misión se propone el lema “*Análisis Conductual, un estilo de vida*”, como una manera de simbolizar la integración entre ambos proyectos, el vital y el profesional.

Por tanto, las *Competencias Integrales* serán entendidas desde lo conceptual como la expresión de las dimensiones definitorias de las sinergias integradoras de los *procedimientos de enseñanza* orientados a la generación de *espacios de integración* y del *proceso de integración eficiente de los saberes*, instituyéndose entonces como *Indicadores Analíticos* de los elementos constitutivos de esas sinergias:

Competencias Integrales: *Indicadores analíticos del proceso de aprendizaje* esperado en el cursante y aquellos *procedimientos de enseñanza* empleados como estrategias didácticas por los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante de la carrera de Psicología denominado *proceso de integración eficiente de los “saberes”*, deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; estará orientado por los niveles de traslación de los saberes (transferir, transitar y trascender) como elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o Indicadores Funcionales de Ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*. Es una condición que, en lo que respecta a los *procedimientos de enseñanza*, el programa de formación disciplinar contenga, debidamente especificados, los *Criterios de Logro (o Criterios Formativos, que orienten la expresión de la formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General)* deberán estar presentes **en** cada asignatura y **entre** asignaturas, a saber: a) Aquellas que se imparten **simultáneamente** en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Aquellas que se imparten en **niveles secuenciales** (Intersemestres, interniveles, materias con relaciones de prelación, de precedencia y secuenciales, c) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado); los *Criterios de Logro* especificados por el programa deben **corresponderse** con los *Indicadores de Logro* esperados en el estudiante y ambos serán generalizables al quehacer profesional.

De esta manera, el *actuar competente integral* que se pretende en el cursante de la carrera de Psicología con la propuesta del MF-CI refiere la posibilidad de consolidar en el estudiante *actuaciones particulares y específicas* que respondan tanto a un *criterio* como a un *indicador* vinculados con *Ser apto*, lo que apunta a poder *ajustarse* a una situación, de acuerdo a *criterios funcionales (resultados, logros o actos* previstos por dichos criterios); aunque son definidos inicialmente en los espacios estrictamente académicos deben poseer carácter vinculante con los contextos de la praxis profesional.

El demostrar *aptitud funcional* para “algo” va a implicar, por tanto, el ejercicio de ciertas habilidades específicas, que deben construirse desde un consenso entre la Universidad y la comunidad a la que se va a incorporar el futuro profesional; mientras la *aptitud* demarca la manera en que se alcanza el requisito, la *habilidad* establece el ejercicio concreto mediante el cual se cumplirá con el mismo, para ello están los productos de las prácticas formativas vinculadas con el *Saber* y el *Saber Hacer*.

Ahora bien, la necesaria *reflexión personal* del estudiante sobre las prácticas formativas y sus experiencias producto de esas prácticas, certificaría la construcción de una identidad profesional concertada con su identidad personal, promoviéndose de esta manera el *Ser competente de forma integral*. Al momento de la construcción del acto académico orientado a la formación disciplinar en Psicología, el estudiante *pueda hacer algo porque ya se ha hecho o porque tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer (Saber, Saber hacer)*, con el agregado de su *reflexión* plasmada en las vivencias generadas sobre esa experiencia (*Saber Ser o Saber Estar*); este aspecto demanda ser incorporado de una forma sistemática desde el inicio de la carrera y, es importante destacarlo, no debe vincularse con la necesidad aparente de un conocimiento previo concreto (*Saber*) sobre “cómo reflexionar” o con el inicio de un proceso terapéutico orientado a aspectos personales; es la construcción de un *espacio de integración adicional* direccionado a combinar lo *qué* se está conociendo, con el *cómo* se está coexistiendo con eso que se está conociendo y *cómo* se está integrando ese conocimiento al proyecto personal.

Entre las estrategias para lograr esos *espacios de integración* está la implementación del *Practicum*, como propuesta formativa (*Procedimiento de enseñanza*) orientada a la promoción del *Aprendizaje No Formal (Proceso de Aprendizaje)* por parte del estudiante de la praxis del profesional de la Psicología; se sugiere su implementación como un eje transversal de formación extra-cátedra desde los primeros semestres de la carrera, los que se agrupan en el llamado Ciclo Básico, hasta el sexto semestre de formación. A partir de allí tal como se señaló, según el programa formativo vigente en la Escuela de Psicología, inicia la Pre-especialización (Ciclo Aplicado) con sus seis variantes (Opciones) que poseen estructuras formativas particulares que van a responder a propuestas paradigmáticas igualmente particulares.

Es menester, para ejemplificar la construcción del *ser competente de forma integral* desde los *espacios de integración* presentar la manera como se aborda en la Opción de

Psicología Clínica la conformación de la *Identidad del Investigador*. En el caso del estudiante de la Opción para cumplir el requisito de la elaboración del Trabajo Especial de Grado (T.E.G.) la actividad investigativa y la formación práctica transversalizan el programa formativo ofertado, en el entendido de que el Profesional que allí se perfila debe incorporar como parte de su quehacer profesional una metodología de manejo de las situaciones problema que se fundamente en un quehacer clínico estructurado desde una propuesta de la Psicología como Ciencia, no habiendo fronteras entre la investigación propiamente dicha y el abordaje de los casos clínicos.

La dificultad para incorporar el *proceso reflexivo* requerido en el cursante sobre su quehacer en las asignaturas de la Opción de Psicología Clínica, se solventó incorporando estrategias didácticas francamente tutoriales en grupos conformados por un número reducido de integrantes (cuatro); también se implementaron tácticas auto-valorativas como parte de las evaluaciones de los contenidos que se orientaron a medir el impacto experiencial, entre ellas están la construcción de *E-Portafolios*, el diseño del *Proyecto de Vida*, el uso de *E-Rubricas* y la consolidación de Programas como el del *Terapeuta Residente* orientados a la cimentación de espacios de *Aprendizaje No Formal* que fomenten además el *Aprendizaje Informal* y su necesaria integración al *Aprendizaje Formal*.

La identidad profesional del egresado de la Opción de Psicología Clínica responde, entre sus *criterios de logro*, al cumplimiento con estándares metodológicos vinculados con la Psicología como ciencia y con el empleo de un arsenal tecnológico desde una postura que *trasciende* el uso efectivo del mismo al contribuir, de forma colateral, con la generación de nuevos *conocimientos aplicables*. Desde estas dos directrices, por un lado, la aplicación desde su aprendizaje particular del conocimiento que se enseña en la Opción y por el otro, desde el desarrollo de la actividad de investigación como labor de construcción de ese conocimiento, se busca paliar el énfasis en la búsqueda de consenso en lo que respecta a los criterios exclusivos de *nominalidad de las competencias* y la *construcción de perfiles*, como indicadores únicos de un *Programa Formativo Basado en Competencias*; ambos soslayan dos de los problemas que deberían ser fundamentales al momento de proponer la ejecución de un programa de éste tipo, el *entrenamiento para lograr la actuación competente* y la *especificación de los criterios de evaluación* que la demuestren. La mayoría de las veces los acuerdos se establecen en cuanto al

“*qué formar*” y “*qué repertorios (habilidades) se deben expresar*”, sin embargo, se descuida lo relativo a “*cómo formar*” o “*cómo evaluar lo formado*”.

Otros aspectos que también se dejan de lado, tienen que ver con “*quién forma*” y “*cómo forma*”, que apuntan a la ausencia de direccionalidad en el discurso didáctico del profesor, al hacer énfasis de forma alternativa sin congruencia ni coherencia, bien en los contenidos programáticos o en el fortalecimiento de las habilidades del estudiante con total ausencia del empleo, por lo menos desde un criterio conocido, de estrategias didácticas direccionadas a un fin concreto. Si la intención es mantener el énfasis en el aprendizaje de los contenidos (*Aprendizaje Formal*), se debería por lo menos considerar como elemento definitorio la creación de un Programa Formativo consistente y congruente, que resulte beneficioso para el estudiante y pertinente para su entrenamiento en todas las variantes paradigmáticas de la Psicología (Ribes, 1999, 2005) lo que implicaría darle a conocer una multiplicidad de objetos, de teorías, de métodos y de tecnologías, desde la diversidad paraméricamente orquestada y no como un collage de información segmentada y contradictoria.

Una alternativa, desde la propuesta del MF-CI es el diseño de *unidades de análisis del aprendizaje* que incorporen el establecimiento de *metas en el proceso formativo* que respondan al “*qué formar*” desde la adición de otros elementos además de los conceptuales, que enfatizen la adquisición y perfeccionamiento de aquellos *comportamientos específicos (Habilidades)* orientados a un manejo por parte del estudiante desde la gerencia de la información que se le proporciona como parte del discurso didáctico del profesor; se sugiere, por tanto, incorporar *criterios organizativos* que reconozcan categorías marco que promuevan un uso pertinente (*congruente y consistente del Saber*) y que lo orienten desde la vinculación y movilización entre los niveles de organización del programa formativo (semestres o etapas).

Se apunta por tanto, a ejercicios concretos que le permitan al estudiante discriminar los *Criterios de Logro* sobre la base de tres objetivos distintos: a) *Transferir*, referido a *movilizar el conocimiento de un nivel al otro, intacto, sin cambio alguno, un ejemplo es la repetición o uso de un concepto o la descripción de un procedimiento o técnica*; b) *Transitar*, que alude a *movilizar y ajustar el conocimiento al siguiente nivel incorporando elementos de pre-currencia, tal es el caso de demostrar que se conocen las leyes y principios rectores de una propuesta paradigmática antes de proceder a utilizarla en una aplicación o a adaptar su empleo en un contexto*; y *Trascender*, que implica *construir un conocimiento nuevo sobre la*

base de la integración de los tres saberes (Saber, Saber Hacer, Saber Ser o Estar), tal como lo señala Zavalza (2007), en cuanto al elemento definitorio del producto de un Programa basado en la Formación por Competencias que no es otra cosa que el fomento de la capacidad de movilizar los saberes adquiridos en la formación con un uso pertinente, congruente y consistente de los mismos.

Es conveniente privilegiar entre los aspectos vinculados a la formación aquellos elementos que *trascienden* a los criterios valorativos que se vinculan exclusivamente al manejo pertinente de la información impartida en las aulas avalando la necesidad de la revisión y el establecimiento de juicios consensuados de formación. La propuesta para alcanzarlo, apunta a incluir *indicadores de la transferencia* de los contenidos a contextos distintos a los empleados durante los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, integrados con indicadores propios del ámbito de la aplicación, que se correspondan al quehacer profesional o al ejercicio de la investigación y, paralelamente, ampliar a un nivel más macro los *criterios de logro* con la incorporación de aquellos articulados en conjunto con otros profesionales de la disciplina, con los usuarios y con la comunidad en la que se va a desenvolver el nuevo profesional.

En la actualidad, impresiona que el Programa Formativo implementado en la Escuela de Psicología responde a un *Procedimiento de Enseñanza* del estudiante desde parámetros que se corresponden, casi exclusivamente, con una formación estructurada y formal; al momento de tantear si se estableció una habilidad específica en el cursante, lo más seguro es que se encuentre presente, sin embargo, esto no le va a garantizar un *actuar competente* como egresado, ya que, la *selección de habilidades específicas* correspondientes a un *Criterio de Logro* concreto es lo que se consideraría como el *actuar competente* y no depende de almacenar información inconexa con respecto al campo laboral, ni del despliegue de destrezas vinculadas principalmente con el manejo de una tecnología, sino que contempla la construcción de la identidad profesional, desde el empleo de criterios de pertinencia en el uso de habilidades, más que de la ejecución por la ejecución en sí misma.

Todos los elementos de análisis y construcción de la propuesta del *Modelo de Formación Basado en Competencias Integrales* (Prieto, 2015) pretenden el desarrollo de un método de enseñanza de la práctica profesional del estudiante, orientado a facilitar la comprensión de una realidad compleja como lo es el aprendizaje del ejercicio de la Psicología

en tanto disciplina científica y profesión partiendo de la premisa de la necesaria integración del proyecto profesional con el proyecto personal.

Se esboza un escenario que pretende discurrir sobre aquellos aspectos necesarios para iniciar la consolidación de las directrices que permitan la *formación del profesional competente de manera integral* a partir del fomento del *proceso de integración eficiente* en los cursantes del programa formativo ofertado por la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Se parte de la especificación de las *competencias integrales* como *indicadores analíticos*, tanto de los procedimientos de enseñanza empleados por los docentes como de los espacios formativos que se deben legitimar en el programa disciplinar como elementos dinámicos y no estáticos de la formación profesional del cursante de la carrera.

En síntesis, el propósito principal de la presente exposición es especificar desde la formación basada en Competencias Integrales aquellos Indicadores Analíticos que permitirían evidenciar las sinergias entre el Programa Formativo Disciplinar de la carrera de Psicología, el Proceso de Aprendizaje del Estudiante y la articulación congruente y consistente con el contexto laboral. La ejecución o implementación de un Programa Formativo que contenga elementos de integración que apunten en primera instancia a la construcción de los espacios formativos, en segunda instancia al establecimiento de Criterios de Logro representativos, en lo particular de cada asignatura, de la propuesta general del Programa y en tercera instancia a la necesaria sincronía entre la formación académica y las exigencias del contexto laboral extramuros. En cuanto a la definición precisa del Proceso de Aprendizaje que se espera en el Estudiante, se sugiere contemplar además de aquellos elementos tecnológicos que apuntan al desarrollo de habilidades particulares relacionados con tareas concretas del quehacer del psicólogo la movilización de los saberes de acuerdo a indicadores de traslación concretos que garanticen la integración entre los proyectos profesional y de vida como representativos de la construcción de la Identidad Profesional. Por último, la sinergia necesaria entre los Criterios de Logro vinculados con la formación disciplinar establecidos en el Programa Formativo y los Indicadores de logro directamente vinculados con la ejecución del cursante.

La estructura de la exposición contempla en su Introducción la justificación de la importancia del desarrollo de los *Indicadores Analíticos*, su relación con la propuesta y con el contexto en el que se generó el Modelo de Formación por Competencias Integrales (Prieto, 2015) propiamente dicho, además, incluye la descripción de los conceptos clave que

se desarrollarán a lo largo del mismo. Posteriormente se presentan tres (3) capítulos orientados al desarrollo propiamente dicho del procedimiento y establecimiento de los Indicadores Analíticos, en el primer capítulo (Capítulo I) se describe el Modelo de Formación por Competencias Integrales (MF-CI, Prieto 2015), desde su definición, propósitos y componentes. Mientras que en el segundo capítulo (Capítulo II) se realiza una exposición de la propuesta para la construcción de Indicadores del MF-CI, partiendo de las categorías de análisis, sus dimensiones hasta llegar a los Indicadores. Y en el tercer capítulo (Capítulo III), se describen los Indicadores Analíticos del programa formativo disciplinar (Espacios de formación integrada o que apunten a la integración), del procedimiento de enseñanza (Propuesta formativa Practicum) y del proceso de aprendizaje (Proceso de integración eficiente). Por último se presentan las conclusiones y un glosario de términos para facilitar la ubicación de las definiciones de los conceptos empleados.

Capítulo I: Contextualización de la temática.

Modelo de Formación por Competencias Integrales (MF-CI, Prieto 2015).

La denominación adecuada del movimiento orientado a la formación basada en competencias, según Zabalza (2007) es *Competency-based education and training*, que en su opinión obedece a la acreditación como un punto relevante; señala que tiene dos ramas la ya señalada (*Competency-based education and training*) y la *Competency-testing movement*, que va a obedecer a la condición de cumplir aquellos criterios vinculados con las funciones profesionales. Apunta a que la mayoría de los programas formativos van a hacer énfasis bien en los aspectos profesionalizantes o bien en los formativos relacionados con los componentes intelectuales, actitudinales o valores.

Definición del MF-CI.

En la actualidad, en el caso concreto de la Opción de Psicología Clínica, tras una revisión de los programas que conforman el eje curricular de las asignaturas denominadas aplicadas o prácticas (Ver Reglamento Parcial de Exámenes de la UCV, anexo1) Prácticas Clínicas I, II, III y IV, Introducción al Seminario de Investigación, Pre-seminario, Pre-seminario II, Seminario de Investigación y Pasantías Institucionales, destaca el hecho de que están estructuradas sobre la base de un grupo de actividades o tareas que deben ser desarrolladas por los cursantes con la finalidad de generar productos o ejercitar habilidades que se plasman en los objetivos; sin embargo, un aspecto que resulta preocupante es la ausencia de relaciones explícitas entre ese grupo de actividades o tareas y las competencias profesionales que se pretenden instaurar en el estudiante; tampoco hay evidencia de un vínculo explícito entre los Criterios de Logro señalados en los programas y los Indicadores de Logro con los que se evalúa la actuación de los mismos y menos una sinergia manifiesta con los requerimientos de la praxis en el campo laboral.

En Prieto (2015) se presentó un análisis pormenorizado de los programas correspondientes a las asignaturas de Prácticas Clínicas de la Opción de Psicología Clínica, en cada uno de sus niveles (I, II, III y IV), en el mismo se destacaban dos aspectos de interés: la ausencia de Indicadores de Logro que se vincularan con la evaluación de las actividades que

debería ejecutar el estudiante y el empleo del incremento en el número de casos a atender junto con el desvanecimiento de la supervisión por parte del docente como únicos criterios diferenciales entre los niveles de las Prácticas Clínicas II, III y IV. En el caso concreto de la asignatura Pasantías Institucionales, otra de las materias aplicadas, la institución o ambiente laboral al que asiste el estudiante, es el responsable de demarcar los requerimientos para la ejecución del proyecto institucional, único producto solicitado para la evaluación, sigue sin quedar clara la vinculación entre esta tarea y el programa formativo disciplinar.

Más recientemente se incorporaron tres asignaturas electivas (Introducción al Seminario de Investigación, Pre-seminario y Pre- seminario II) al programa disciplinar de la Opción de Psicología Clínica, con el propósito de construir el eje vinculado con la formación en la actividad de investigación que debe desembocar en el décimo semestre en la asignatura Seminario de Investigación, que corresponde al cumplimiento del requisito referido a la elaboración del Trabajo Especial de Grado (T.E.G.) para obtener el Título de Licenciado(a) en Psicología. Por ser asignaturas electivas, queda a criterio del cursante cursarlas o no, sin embargo, se le recomienda que inicie la concepción, planificación y desarrollo del T.E.G. antes del décimo semestre con la intención de facilitar el proceso de elaboración. Se trata de materias completamente tutoriales, en las que el estudiante es acompañado por un Profesor en el desarrollo de cada una de las etapas del proyecto de investigación; el mayor impacto de la implementación ha sido que el 90% de los estudiantes de la cohorte del año 2017 culminaran y defendieran el T.E.G. en el transcurso del décimo semestre, cohortes anteriores solían requerir uno o más semestres, una vez culminado el programa disciplinar, para completarlo.

Sin embargo, aún persiste el imaginario de la ausencia de integración entre la ejecución del T.E.G. y la formación que se busca alcanzar con el programa disciplinar de la Opción de Psicología Clínica; la impresión que prevalece entre los estudiantes es que se trata únicamente de un requisito para obtener la titulación. Con el propósito de garantizar que la formación disciplinar ofrecida en la Pre-especialización resulte pertinente, consistente y congruente se contempló la iniciativa de diseñar el programa de la electiva Introducción al Seminario de Investigación según las premisas del Modelo de Formación basado en Competencias Integrales (MF-CI); el cambio se implementó en el semestre 2017/2 y los resultados preliminares apuntaron a que un 95% de los cursantes culminaron el mismo con el desarrollo de propuestas

de investigación consolidadas y reportaron considerar la actividad investigativa relevante en la formación del psicólogo clínico.

En lo que respecta al del programa formativo disciplinar general de la Escuela de Psicología, entre los riesgos inherentes a la propuesta de las pre-especializaciones como ofertas de salida destaca la ausencia de integración explícita entre los saberes adquiridos en el Ciclo Básico y los aportados por las Pre-especializaciones en el Ciclo Aplicado. Da la impresión que se pasa de una propuesta formativa generalista aportada por el Ciclo Básico de la carrera durante los tres primeros años a una de formación especializada de dos años, con ausencia de una estructura académica formal planteada para el fomento de la integración de los contenidos adquiridos por parte del estudiante; lo formal recaería en una necesaria comunicación entre los Profesores de las Cátedras que conforman el Ciclo Básico con los Profesores que están adscritos a la Cátedras del Ciclo Aplicado que se oriente a realizar propuestas didácticas dirigidas a garantizar la secuencia congruente y consistente entre los contenidos que se imparten en ambos niveles; la presencia en la estructura del plan de estudios de las prelacones entre asignatura indica que, al menos estructuralmente están previstos los vínculos, sin embargo, operativamente no son tan evidentes.

Quizás se da por sentado que depende, exclusivamente, del estudiante el ejercicio de construcción de un conocimiento propio (personal, individual) que permita la articulación entre aquellos contenidos que según Ribes (2006) forman parte de cualquier programa pedagógico en Psicología, los referidos al conocimiento básico y el método y los orientados a la aplicación de ese conocimiento; o lo que resulta más interesante, y continua siendo una especulación, se puede partir de la premisa totalmente equivocada de que debe ser una de las habilidades del psicólogo novel desarrollar intuitivamente los mecanismos de integración entre los diversos *saberes*, de manera que la impresión de que el problema no radica en la propuesta formativa.

El pensum o plan de estudios ofrecido por la Escuela de Psicología, contempla los dos grandes grupos de conocimientos (teóricos y metodológicos, aplicados) que se vinculan con las competencias profesionales, la dificultad está en dar por sentado que el estudiante de manera independiente y autónoma puede lograr la integración entre los conocimientos adquiridos durante primer año de formación y los adquiridos entre el cuarto y quinto año, con ausencia de conectores explícitos y programados entre las asignaturas, entre los niveles (semestres) y entre las dos etapas (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado).

Tampoco hay integración o incorporación a la construcción de la identidad del profesional novel de los productos emanados del *Aprendizaje Informal* (aquel que se deriva del contacto experiencial del cursante con los contenidos programáticos) ni está identificado el impacto que esta formación profesional genera en su proyecto de vida personal.

La necesidad de la propuesta del Modelo de Formación basada en Competencias Integrales (MF-CI) se establece en parte con el objetivo de paliar, entre otras, las problemáticas señaladas y ofrecer, además, estrategias que apunten a la transformación del programa formativo actual a una propuesta de formación basada en competencias, en sincronía con la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción para el cambio y el Desarrollo de la Educación Superior** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO siglas en inglés, 1998), que señala como centro de la educación al estudiante y la formación desde los *Saberes* orientada a *aprender a aprender, aprender a resolver, aprender a ser* “...colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene...” (p.4).

Agrega en el Artículo 7, orientado a *Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad*:

c) En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.

d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias

capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

Y en cuanto a las propuestas didácticas señala que:

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad

a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

*c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, **la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales**, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. **Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.** La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. **El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.***

*d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. **Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.***

Para dar a conocer el escrito completo sobre la declaración se incluirá en el presente informe. (Ver anexo 2).

Concretamente, en el caso de la propuesta del MF-CI se parte de los siguientes preceptos:

- 1) El aprendizaje de la Psicología como disciplina es un *proceso individual y personal*, que debe ser promovido desde el programa formativo.
- 2) El *proceso de enseñanza* dirigido al estudiante se debe orientar tanto por los objetivos y los indicadores de logro generales, aquellos propios del programa formativo, como por los objetivos e indicadores de logro particulares, aquellos contenidos en las asignaturas que lo conforman; de manera que el diseño de los programas de las asignaturas debe contener relaciones explícitas con el programa formativo.
- 3) La directriz principal del Modelo es la promoción del *Proceso de Integración Eficiente de los Saberes* por parte del estudiante.
- 4) Los períodos lectivos (semestres) deben promover el establecimiento de *metas formativas contextualizadas* a ese período (corto plazo) en sincronía con las metas formativas a mediano y largo plazo en lo que respecta a las etapas (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado).
- 5) El MF-CI se fundamenta en la propuesta de *criterios e indicadores generales y particulares* que apunten tanto al *Procedimiento de Enseñanza* como al *Proceso de Aprendizaje* y no específicamente a listados de competencias, capacidades, habilidades o destrezas, que se presenten de manera segmentada o inarticulada, las mismas estarán contenidas en los indicadores que se sugiere se incorporen al Programa Formativo.
- 6) Al apuntar a una definición de competencia como un producto terminal que integra ambos, el modelo de enseñanza con el proceso de aprendizaje, va a implicar que las competencias integrales actuarían además como indicadores analíticos de ambos; por tanto, las listas de competencias agrupadas en perfiles desde su nominalidad son una promoción de la atomización excesiva en unidades que no son válidas, confiables o precisas.

La consideración de las *Competencias Integrales* como *indicadores analíticos* del *proceso de aprendizaje* del estudiante y de los *procedimientos de enseñanza* de los docentes, va a involucrar, en términos de la propuesta del MF-CI, al *Proceso de integración eficiente de los “saberes”* por parte del cursante, el establecimiento de *Criterios de Logro* en las asignaturas y la creación de *espacios didácticos concertados* a lo largo de toda la estructura del plan de estudios.

En lo que respecta al *Proceso de Aprendizaje*, las *Competencias Integrales* evidenciarían, de una forma no exclusivamente nominal o descriptiva, el acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo al ser elementos referenciales y orientadores de la futura *adquisición o ejecución diferencial de las habilidades o destrezas* que deben afianzarse a lo largo de la carrera y que se van a relacionar con el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o criterios funcionales de ajuste)* que conducen a la *Titulación o Certificación*. Mientras que en lo referente a los *Procedimientos de Enseñanza*, el programa de formación disciplinar deberá incorporar y hacer evidentes los *Criterios de Logro en* cada asignatura y *entre* asignaturas:

- a) Las que se imparten simultáneamente en un mismo nivel (Intrasemestre).
- b) Entre asignaturas de niveles secuenciales (Intersemestres e interniveles que presenten relaciones de precedencia y secuenciales, prelaciones).
- c) Interciclos (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado).

Todos con la condición de ser *criterios* generalizables al quehacer profesional extramuros. La creación de *espacios didácticos combinados* pretende ofrecer la estructura que permita promover la conexión entre las propuestas formativas estructuradas propias del *Aprendizaje Formal* de contenidos, métodos y tecnologías orientado al *Saber* con aquellas propuestas que apuntan al *Aprendizaje Informal*, entendido como el aprendizaje experiencial del estudiante mediado por la reflexión y el análisis crítico de sus experiencias vinculado con el *Saber* y el *Saber Hacer*.

Ya en Prieto (2015) se apuntaba a la necesidad de aprovechar la propuesta disciplinar de la Escuela de Psicología como una estructura que mostrara claramente los *espacios formativos* para establecer aquellas competencias que se referían a las habilidades que se agrupaban bajo las denominaciones disciplinares de la Psicología, bien como ciencia o como profesión, con una necesaria correspondencia específica entre el *indicador de logro* y la *ejecución funcional* de la habilidad; es indudable que únicamente con la *denominación* de *competencias profesionales* o *competencias metodológicas* no se estaría garantizando la correspondencia entre una *unidad de análisis* nombrada como *competencia* y la *unidad de medida* representada en el *indicador de logro*.

La insistencia en la nominalidad de la competencia contribuye, a una caracterización parcial de la misma al fundarse en aspectos foráneos al momento

*de ser utilizada, como por ejemplo, los que aluden al conocimiento, o al método, o a la aplicación, como una **primera instancia**; aquellos que dependen de la relación de precurrencia entre conocimientos, habilidades y destrezas (básicas y específicas), como una **segunda instancia**; o los que se generan sobre la base de un proceso formativo previo (educación secundaria) y que se entrelazan con el nuevo proceso formativo (educación superior) competencias genéricas que son en teoría funcionales ante cualquier carrera o formación disciplinar y que parten del énfasis, como criterio de logro, de posibilitar al individuo para desempeñarse de manera exitosa en el nuevo nivel de aprendizaje, **tercera instancia**; o, **cuarta instancia**, aquellas que se circunscriben a la solución de problemas, uso o empleo del arsenal tecnológico (competencias técnicas) pero que no garantizan y no tienen como finalidad contribuir a la generación del conocimiento. Todas las instancias anteriores se refieren a aspectos excepcionales que poco o nada tienen que ver con la competencia en sí misma, ni con aquellos elementos descritos sobre la base de la interacción del individuo con un programa formativo particular y menos con el empleo de la identidad disciplinar como derivación para establecerlas.*

(Prieto, 2015, p.56)

La denominación de *Competencias Integrales* apuntaría tanto al *anclaje* como a la *conexión* entre el *Proceso de Aprendizaje* que se espera en los estudiantes con los *Procedimientos de Enseñanza* que emplearán los docentes en cada uno de los diferentes momentos formativos, comenzando con las dos etapas del programa disciplinar de la carrera (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado, *interciclos*), continuando con los niveles secuenciales (*intersemestres*) y entre las asignaturas de un mismo nivel (*intrasemestre*), afianzándose de manera particularmente sensible en el empleo de *Criterios de Logro* a lo interno del programa disciplinar que se vinculen de manera directa con la praxis extramuros (quehacer en el campo laboral). Las *Competencias Integrales* formarán por tanto una *unidad descriptiva* que incorpora una caracterización de su función (*especificación funcional*) y el *indicador de logro* (*criterio funcional de ajuste*) o el alcance del actuar competente al que se refieren.

En lo concerniente al programa disciplinar, las *Competencias Integrales* establecerían la oportunidad para incluir, como parte del manejo de la formación metodológica, tecnológica o del conocimiento, elementos vinculados al individuo que aprende; estratégicamente se sugiere que el estudiante se exponga e interactúe desde los inicios de la carrera con el conocimiento profesional, independientemente del nivel (primeros semestres o intermedios), sin esperar a que llegue hasta el final del programa formativo para contactar con la profesionalización disciplinar.

Tal como es el estado del arte actual en cuanto al programa formativo de la Escuela de Psicología impresiona que los únicos referentes del “actuar competente” del cursante en el presente son la promoción de un semestre al siguiente sobre la base de las calificaciones aprobatorias, sean estas de diez (10) puntos o veinte (20), y el cumplimiento de los requisitos adicionales que le garanticen la obtención del Título de Licenciado(a) en Psicología, sin embargo, estos factores apuntan más a elementos puntuales vinculados con la formación, tales como lo son el conocimiento por parte del estudiante de los contenidos programáticos de las asignaturas, el cumplimiento de los criterios de ejecución de las actividades inherentes a las mismas y el desarrollo de un T.E.G, cada aspecto considerado de manera individual y sin incorporar la subjetividad del estudiante.

Mientras que sugerir el fomento de las *Competencias Integrales* como *indicadores analíticos* del proceso formativo, cuya expresión se haga evidente durante los cinco años de formación, garantizaría que en cada etapa del mismo se consideraran criterios generalizables al quehacer extramuros como elementos referenciales de la adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas consolidadas a lo largo de la carrera, es allí donde radicaría el actuar competente. Al respecto Zavalza (2007) señala que lo esencial al momento de proponerse un programa formativo basado en competencias es la concepción de espacios formativos orientados a la práctica de la movilización de los saberes, siendo lo primordial clarificar las competencias a desarrollar y especificar qué saberes, habilidades y experiencias se necesitan para movilizarlas; si de antemano se desconocen los indicadores que orientan el proceso de profesionalización del estudiante vinculados con su *tránsito* por el programa formativo, es difícil entender que saberes se están movilizando cuando egresa.

Es necesario, antes de continuar con la caracterización pragmática, especificar el marco referencial en el que se apoyaron los planteamientos del MF-CI recurriendo para ello a la descripción de aquellas propuestas que le sirvieron de base. En primer lugar están los planteamientos de Ribes (1990), derivados de su Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985), en los que se refiere a la formación disciplinar en Psicología como un proceso de desarrollo en el que se da un intercambio cada vez más complejo entre el individuo y su medio ambiente. Va a conceptualizar al aprendizaje como la *adquisición funcional de niveles diferenciales de desempeño conductual* con base en una *taxonomía de las interacciones psicológicas* que

contempla los mismos procesos de *mediación y desligamiento funcionales* que van a caracterizar a todo el comportamiento humano.

El planteamiento anterior tiene asidero a su vez en la propuesta de Kantor (1924), primer proponente del enfoque interconductual (citado por Bazán 2010) quien empleaba la denominación de *segmentos de conducta ajustivos* cuando se refería al *actuar reactivo* de la persona que no necesita hacer modificación alguna de la situación o del estatus de los objetos de estímulo con los que interactúa, por tanto, el individuo va a ser regulado por esos objetos o situaciones y sólo se va a ajustar a su variabilidad en tiempo y espacio; mientras que empleaba la denominación de *segmentos de conducta adaptativos* como aquellos que incluyen un *ajuste final o arreglo* de los objetos o eventos con los que entra en interacción el individuo.

En Ribes (1990), el autor va a describir *cinco niveles generales de aptitud funcional* (término que utiliza como sinónimo de competencia o actuar competente) que incluyen la posibilidad de estructurar funcionalmente las habilidades en *cinco tipos de competencia*, tomando en cuenta factores referidos a los *criterios de ajuste* requeridos en términos de sus *resultados o logros*, en los que *cada competencia conjuga criterios de solución con habilidades pertinentes*. Desarrolló de manera más exhaustiva los niveles de aptitud funcional en Ribes, Moreno y Padilla (1996) al referirse a las competencias en la práctica científica:

1. *Competencias intrasituacionales diferenciales*: El individuo se ajusta respondiendo diferencialmente a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y espacio en la situación presente.
2. *Competencias intrasituacionales efectivas*: En las que el individuo se ajusta produciendo cambios efectivos en los objetos y relaciones entre eventos en la situación presente.
3. *Competencias intrasituacionales variables*: En las cuales el individuo se ajusta con precisión a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir efectos en la situación presente.
4. *Competencias extrasituacionales*: En las que el individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación diferente, ajustándose congruientemente a ambas situaciones.
5. *Competencias transituacionales*: En las que el individuo se ajusta ante objetos convencionales mediante comportamientos convencionales que modifican, relacionan o

transforman dichos objetos, consistentes en alguna forma de lenguaje, natural o simbólico, logrando la coherencia del ajuste.

En síntesis, los cinco niveles funcionales de aptitud van a permitir delimitar cinco tipos de competencias, jerárquicamente organizadas según el grado de complejidad y el criterio de ajuste a lograr.

También desde las propuestas de la Psicología Interconductual (1924, citado por Bazán 2010) y del planteamiento de la Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985) se realizó el análisis funcional de las interacciones educativas en Ibañez y Ribes (2001) quienes representaron la noción de competencia como una *unidad de análisis del aprendizaje* escolar desde sus dimensiones y de las condiciones básicas para su generación en distintos niveles de aptitud (Ver figura 1). Sugieren un *paradigma metodológico y operacional* orientado al análisis sistemático de los factores que intervienen en los procesos educativos “...el interconductista, supone que todos los eventos psicológicos ocurren como campos simétricos, en los que los eventos del ambiente y los actos de los organismos se dan simultáneamente y ocurren en un contexto cuyas condiciones determinan la naturaleza de los eventos particulares...” (Ibañez y Ribes, 2001, p. 361).

Los autores hacen énfasis en el concepto de *desligamiento funcional*, lo sugieren como la clave de su propuesta ya que ofrece la posibilidad de que el comportamiento de los individuos sea cada vez más autónomo de las propiedades físico-químicas de los eventos estímulo y de la dimensión espacio temporal que lo definió; sugieren, además, agrupar las *habilidades* y ofrecer la alternativa de *desprofesionalizar* la enseñanza al considerar que estos cinco niveles *funcionales de aptitud* resultantes del desligamiento concretan cinco tipos de competencias que se van a organizar jerárquicamente según el *grado de complejidad* y el *criterio de ajuste a lograr*, independientemente del contexto que se esté analizando; de manera que la propuesta de diseñar en el Programa Formativo espacios didácticos que apunten a la combinación de Aprendizajes Formales, No Formales e Informales promoverá desarrollar las habilidades que permitan la *Integración de los Aprendizajes* y no sería únicamente el énfasis en la profesionalización lo que guiaría el aprendizaje disciplinar, de esta manera se estaría desprofesionalizando la enseñanza.

Es importante agregar, que términos tales como *Capacidad, Habilidad y Aptitud* van a ser definidos desde criterios diferenciales (Ver Figura 2 en el laminario), tomando como base

los planteamientos de Ryle (1949, citado por Ribes, 2006). Si bien la *Capacidad* va a aludir a la *potencialidad* como *posibilidad de accionar* por parte del individuo; la *Competencia*, a diferencia de la capacidad criterialmente es la *probabilidad de recurrencia de ese accionar*. En el caso de las *habilidades* estas se conceptualizan desde la *Correspondencia funcional* que se establece entre las *características de un conjunto de respuestas* (topografía) y las *características de un cuerpo o medio* (tipo de actividad, de logro o de producto) sobre el que se actúa para obtener un resultado, mientras que las competencias conformarán la *organización funcional de las habilidades* para cumplir con un tipo de criterio. En el caso de la *Aptitud*, Ribes (2006) la conceptualiza como el *ajustarse* de una manera y no de otra a una situación, mientras que la *Competencia* va a *vincular* los criterios de eficacia o ajuste (*aptitud*) en una situación con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirse; sin embargo, Varela (2008) a diferencia de Ribes (2006) señala que la *aptitud funcional de ajuste* es el *actuar competente*, por tanto, *aptitud* y *competencia* son sinónimos.

Concretando, para los autores (Ribes y López,1985; Ribes,1990; Ibañez y Ribes, 2001) elementos como el discurso didáctico del docente, el lenguaje técnico empleado en la formación disciplinar y la estructura del programa formativo empleado en la carrera son formas de mediación. La *taxonomía del comportamiento* aplicada al campo educativo permite distinguir entre los diferentes *niveles de aptitud funcional* que estarían presentes en los aprendizajes a partir de los cinco tipos diferentes de *organización funcional* tomando como base el *tipo de mediación* y el grado de *desligamiento funcional del comportamiento*.

La propuesta de los *niveles de organización* ofrece la opción tanto de caracterizar el *tipo funcional al que pertenece una competencia (nivel de aptitud funcional)* que va a demarcar la manera como se configura el desempeño del estudiante ante una determinada tarea, como de *establecer el grado de dependencia* de su comportamiento respecto a la situación en la que se realiza esa tarea.

Tal como se evidencia, desde la perspectiva de la propuesta interconductual, se sugiere una metodología para el tratamiento del contexto formativo de la enseñanza que va más allá de la *Identificación de las competencias* desde su denominación o nominalidad; el principal interés es en la descripción de las condiciones necesarias para la *Especificación* y el *Establecimiento de las competencias* vinculadas con el proceso de formación del futuro psicólogo. Los autores

recomiendan al momento de abordar procedimentalmente la especificación de una competencia considerar los siguientes factores:

1. Identificar el problema a ser resuelto.
2. Especificar en qué consiste su solución como:
 - Resultado.
 - Producto.
 - Actividad.
 - Criterio que establece la naturaleza funcional de dicha solución.
 - Las características de la situación que define el problema.
 - La diversidad de actividades y procedimientos que son pertinentes al logro de la solución.

Ahora bien, si se parte de considerar las competencias como una unidad de análisis del aprendizaje (en sincronía con Ibañez y Ribes, 2001) la propuesta interconductual ofrecería criterios analíticos que permitirían consolidar un esquema de abordaje, sin embargo, valdría la pena preguntarse cuan parsimoniosa pudiese resultar la implementación de ese esquema desde la necesidad de formalizar un procedimiento conveniente, preciso y eficaz que, además, no ofrezca resistencia por sus propuestas paradigmáticas; una alternativa que se consideró fue la opción de revisar y analizar aquellas prácticas didácticas que han resultado eficaces en otras instituciones de educación superior al momento de proponer un programa formativo basado en la formación por competencias que no se circunscribieran únicamente a identificarlas, especificarlas, establecerlas y evaluarlas desde las perspectivas del programa disciplinar o de un perfil de egreso, sino que considerarán aquellos elementos subjetivos, por ejemplo la construcción de la Identidad Profesional del psicólogo novel, como parte imprescindible en el proceso de formación.

Un punto de inicio fue conceptualizar la formación desde la praxis en el quehacer profesional, es decir partir del *Saber Hacer*, en ese sentido para realizar una buena praxis es fundamental tener previamente el conocimiento de cómo realizarla (Phrónesis); se conoce como Phrónesis a *la acción que no produce objetos y que se agota en sí misma*, Aristóteles, señalaba la importancia de la sabiduría práctica, phroneo que significa “comprender” es la virtud del pensamiento moral (virtud dianoética) normalmente traducida como sabiduría práctica o prudencia (Ética a Nicómaco de Aristóteles).

Roque y García (2016) realizaron una propuesta para la Carrera de Psicología del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO, México) que sugieren se incorpore en la formación de los psicólogos, recibe el nombre de *Elaboración de la Experiencia Profesional* y que contempló el *aprendizaje por competencias*, junto con el *aprendizaje reflexivo* y la *observación de segundo orden*. Citan el concepto de *Elaboración de la Experiencia Profesional* del estudiante de la carrera de Psicología propuesto por el grupo de profesores que integran el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad (ITESO, 2012), “... Proceso reflexivo de construcción y reconstrucción de los significados propios, tanto en su dimensión presente como en el contexto de su historia personal y en su proyección hacia el futuro; a partir de la abducción de experiencias concretas para obtener una relación ética consigo mismo, con el otro y con el entorno”. (p.115)

Para ello realizaron el examen de los testimonios y trabajos de clase de estudiantes con el objetivo de describir y analizar los beneficios de la propuesta educativa, partiendo de la premisa de que es necesario el *conocimiento personal en el psicólogo* lo que implicaría en el caso de los estudiantes de Psicología la asistencia a horas de sesiones psicoterapéuticas. Fundamentaron la propuesta en el entendido de que los psicólogos “...tienen la necesidad de saber sobre sí mismos para entender la manera en que toman decisiones y la forma cómo interactúan con otras personas en su práctica profesional...” (Roque y García, 2016, p.114), elemento que denominaron habilidad para llevar a cabo observaciones de segundo orden, afirman que el profesional de la psicología es competente para observar el modo en que influye en las situaciones que atiende y en la manera que construye la realidad que observa, en síntesis es capaz de mirarse a sí mismo en su actuar profesional. Aseveran que los profesionales no solo necesitan de conocimientos técnicos, metodológicos o teóricos para ser competentes en su área, sino también de la dimensión del saber-ser, de allí que insisten en que las competencias vinculadas con el saber-ser sean parte de la carga curricular regular de materias.

Uno de los principales soportes al planteamiento anterior se encuentra en la propuesta de Schön (1998) acerca de la *práctica reflexiva* de un profesional (independientemente del campo del conocimiento); el autor sugirió tres niveles de saber: el *saber proposicional*, el *saber en la acción* y el *saber de la reflexión en la acción*. El primero de estos saberes tiene que ver con lo que comúnmente se podría llamar el *contenido*, el contenido en textos, datos, fechas, leyes, teorías, el impartido en las clases magistrales en las aulas. En el caso los programas

disciplinarios vinculados con la psicología es frecuente encontrar que se le dedica una buena parte a este tipo de conocimiento (*Saber*). El Contenido está conformado por la información derivada de los múltiples paradigmas epistemológicos, metodológicos que se arrojan bajo la denominación de la carrera, en este caso Psicología, y pretenden proporcionar los parámetros que le permitan al estudiante entender la conducta humana en diversas situaciones y contextos. El *saber en la acción*, por otro lado, tiene que ver con la *aplicación directa en la práctica del saber proposicional (Saber Hacer)*, el cómo hacerlo en interacción con el contexto aplicado.

La diferencia, que de manera general se refiere a la dicotomía teoría-práctica, se ve problematizada por un tercer tipo de saber que Schön (1998) denomina *reflexión en la acción*, que se refiere concretamente a la manera en que un profesional se va a enfrentar a la realidad, partiendo de la idea de que es cambiante y los problemas que enfrentará un profesional son igualmente cambiantes, de manera que sería imposible, formar al psicólogo novel en el ámbito de las aulas informándole sobre todas y cada una de las problemáticas que puede enfrentar en su quehacer. Sugiere el término *epistemología personal* como la síntesis de los principios que rigen la acción desde el plano del individuo, algunos son evidentes y podemos enunciarlos y hacerlos explícitos, mientras que otros solamente se observan en la conducta ejecutada y serán implícitos.

Al respecto Roque y García (2016) señalan que

“Aunque el trabajo de Schön atiende a diversos campos de la formación de profesionales, sus ideas adquieren relevancia para el psicólogo en cuestiones tales como la definición de un “problema ético” y el afrontamiento del mismo, la influencia de su persona y de su historia familiar en el quehacer profesional, la disposición para trabajar en equipo, la forma de asumir el liderazgo y la autoridad, la creación de una sinergia colaborativa con otros, la distinción de un desempeño profesional de aquél que no lo es y la influencia de sus valores (explícitos e implícitos) en su desempeño profesional.” (p. 115)

En síntesis, sugieren que el proceso para la Elaboración de la Experiencia Profesional por parte del estudiante consiste en que éste en, primer lugar, construya su historia personal; luego debe describir cómo se relaciona en los diferentes grupos y equipos; adicionalmente, se debe propiciar el hecho de que “se dé cuenta” de los vínculos de su historia y de su forma de relacionarse con su quehacer profesional, para posteriormente invitarlo a culminar con una reflexión ética sobre él mismo. Destacan que este es un proceso circular, más que secuencial o acumulativo, en el que las asignaturas se van interrelacionando unas con otras de acuerdo al

desarrollo académico del estudiante. Agregan que probablemente se considere que el estudiante aprende simultáneamente a desarrollarse como profesional y al mismo tiempo obtendrá un mayor aprovechamiento de los conocimientos y del desarrollo de las habilidades, sin embargo, el Saber que brinda la Reflexión en la Acción lo conduce a apropiarse de la experiencia desarrollando así un Saber Integral.

Los testimonios que presentaron los autores en la investigación permitieron evidenciar la manera en que los cursantes de la carrera de psicología del ITESO podían reflexionar sobre la influencia de su persona en las interacciones profesionales que tenían a todo lo largo de su formación, lo que denominaron *observaciones de segundo orden*, donde el estudiante alcanza a “verse en la interacción” y se da cuenta de que la realidad que describe es construida por sus propias observaciones, las cuales están mediadas por su historia personal y familiar, por el contexto sociocultural en que se ha desarrollado y las creencias que han surgido de tales influencias. Es relevante destacar la movilización del componente subjetivo del estudiante hacia el desempeño profesional, desde un espacio reflexivo (lo que desde el MF-CI pudiese ser denominado *Transferencia del Saber-Ser al Saber-Hacer*).

Aun aceptando la importancia de la Reflexión en la acción como una parte de los programas de estudio de manera explícita, culminan con el planteamiento de algunas interrogantes al respecto: ¿Cuáles serían las metodologías didácticas apropiadas para este tipo de competencias? ¿De qué manera sensibilizar al estudiante sobre la importancia de la elaboración profesional, una vez que se sabe que la información de tipo personal puede tener un manejo delicado? ¿Se establecen asignaturas específicas para estas competencias, o los Profesores de cualquier asignatura deberán integrar esta dimensión en su práctica docente?.

Citando nuevamente a Schön (1998) respecto al *saber* producto de la *Reflexión en la acción*, es importante señalar que en el programa formativo que ofrece la Escuela de Psicología de la UCV los estudiantes tienen la oportunidad de participar en diversos escenarios aplicados a lo largo de los tres años del Ciclo Básico; esta acción que se va a incrementar durante el Ciclo Aplicado (Pre-especialización). Estos escenarios escuelas, hospitales, empresas o comunidades, entre otros, tienen como propósito que los estudiantes contacten y se desempeñen en el ámbito profesional, sin embargo, van a estar contemplados como una parte de los objetivos con los que delimitan los Profesores los contenidos de las asignaturas. Ofrecer la *creación de un espacio sistematizado para la reflexión*, que sea congruente y consistente con la formación, permitiría

promover la imbricación del proyecto personal con el proyecto profesional en construcción, con el valor agregado de que permitiría consolidar desde el espacio formativo de la Escuela de Psicología el fomento de las interacciones sociales cónsonas con el nuevo rol que desempeñará el estudiante.

La experiencia de Roque y García (2016) demostró que el espacio para la reflexión le permite al estudiante que se observen y detallen las interacciones de tipo familiar y grupal y su incidencia en el actuar profesional; va a permitir, además, prevenir dificultades en la comunicación del estudiante con figuras de autoridad; promoverá la identificación de conflictos con el equipo de trabajo y va a estimular que se aborden la percepción del temor al fracaso y las sensaciones de “no sentirse lo suficientemente preparado ante una situación específica” o “no encontrar sentido en lo que están haciendo”, lo que contribuiría a evitar la tendencia a querer resolver la vida de los demás y el no delimitar el alcance de su actuar. Destacan que promover la reflexión de sucesos u obstáculos específicos contribuye a que el estudiante estimule la comprensión de sí mismo y la incorpore a su quehacer profesional como una herramienta significativa, al darse cuenta de la importancia de llevar un proceso personal para garantizar o, al menos, para ofrecer en la medida de sus posibilidades un servicio de calidad.

De allí la importancia de diseñar actividades que transversalicen el plan disciplinar con la finalidad de promover el *Proceso de Integración Eficiente* del cursante de la carrera de Psicología mediante la implementación de la *Reflexión en la Acción* (Schöm, 1998) como elemento movilizador de los saberes que estimule la combinación de los contenidos, los métodos, las prácticas y la subjetividad del estudiante. Al respecto López (2011) sugiere emplear el concepto de *Competencias Transversales* para referirse a aquellas competencias que se encaminan en la educación superior a una adecuada formación ciudadana en valores democráticos y desarrollo humano. Mientras que Pérez-Burriel (2010), por su parte, emplea el término *actividad reflexiva* como sinónimo de “aprender a aprender” y cita a Perrenoud (2001) quien también alude a Schön (1998) como proponente de la noción de *practicante reflexivo* al postular la necesidad de mejorar la aplicación del conocimiento teórico (científico y académico) a la práctica profesional con el empleo de la práctica reflexiva (*reflexión en la acción*). De esta manera es posible prever que el *Saber* y el *Saber-hacer* como productos del programa disciplinar pueden ser integrados desde el inicio con el *Saber-Ser o Estar*.

Propósito del MF-CI.

En el caso de la Escuela de Psicología de la UCV se recomendaría iniciar, paralelo a las actividades formativas que se realizan en el marco de los espacios de aprendizaje formales, con acciones propias de los escenarios vinculados con el *aprendizaje no formal* y la promoción del *aprendizaje informal* en el estudiante desde los primeros semestres de la carrera, introduciendo paulatinamente labores profesionales formales como *propuesta de construcción de los espacios de enseñanza orientados a la integración*, ya que, hay que recordar que la estructura curricular del pensum de estudios está diseñada de manera que se presentan dos bloques de formación perfectamente diferenciados (Básico y Aplicado) lo que limita la posibilidad de que Profesores y Estudiantes tengan una mirada global y consensuada del plan de formación desde lo funcional.

De allí la sugerencia de variar los diferentes espacios formativos alternándolos en una sucesión equilibrada y proporcional entre propuestas formales, no formales e informales; comenzando con la alternancia de los estructurados por contenidos con las propuestas informales de espacios vinculados exclusivamente a la praxis, con la finalidad de que el estudiante *vivencie* el quehacer profesional con ausencia de mediación del discurso didáctico del Profesor o con el fin exclusivo de cumplir con una tarea concreta, es decir, vivenciar desde la *observación* estimulando la *Reflexión en la Acción* sugerida por Schön (1998), de esta manera las oportunidades del *aprendizaje informal* se incrementarían.

La construcción de los *espacios de aprendizaje de integración* como alternativa para evitar la excesiva formalidad ofrecida por el pensum de la carrera en lo que respecta a la formación sobre la base de contenidos va a estimular la creación de *criterios de uso propios* de esos contenidos por parte del estudiante al realizar tareas vinculadas con esa *aproximación experiencial* que propicien el proceso de aprendizaje con un mínimo o total ausencia de información en cuanto a contenidos concretos correspondientes a los programas de formación estructurada o formal. Por ello se recomienda la implementación de un procedimiento didáctico *no estructurado* de enseñanza, conocido como *Prácticum Reflexivo*, empleado en varias Universidades (Oviedo, Salamanca) como método no formal dirigido a la profesionalización y cuya diferencia fundamental con el sistema de prácticas y las pasantías presente en la Opción de Psicología Clínica es que, además de las actividades estructuradas sobre los contenidos u

objetivos programáticos, incluye el acercamiento experiencial del estudiante desde la reflexión sobre la acción profesional que desarrolla.

Por tanto, se recomienda la implementación del *Practicum* desde los primeros semestres de la carrera con la finalidad de que opere como un procedimiento de enseñanza no estructurado orientado a la promoción de la *reflexión en la acción* sugerida por Schön (1998); la idea es que se inicien, paralelamente el programa disciplinar formal y el *Practicum Reflexivo* como ejercicio aplicado no formal, de manera que se incrementen las posibilidades de contacto con la praxis profesional desde el inicio de la carrera y se promuevan tanto la reflexión sobre ese contacto, como sobre las interacciones con los compañeros y con los docentes. Dando inicio al vínculo entre la esfera subjetiva del cursante y la formación disciplinar, como un proceso paulatino de aproximación experiencial que integrará junto con los sistemas formales de las Prácticas Clínicas y las Pasantías Profesionales ubicados en los últimos semestres de la carrera la construcción de la identidad profesional. Que los estudiantes sean conocedores de las bases profesionales (conceptos, métodos, tecnología y teoría) no basta para que sean considerados competentes, tal como se señaló, se deberían reforzar la práctica reflexiva del quehacer en el campo laboral junto con la construcción de la identidad profesional como un producto de la integración de los proyectos profesional y personal de los cursantes.

Una vez descritos los antecedentes se procederá entonces a exponer el marco conceptual de la propuesta del *Modelo de Formación basado en las Competencias Integrales (MF-CI)*, en el que se sugiere el *Practicum Reflexivo* como estrategia didáctica contextual formativa, brindándole la oportunidad al estudiante de desarrollar de forma paralela a su formación académica una *Identidad profesional* en la que se integren sus aspectos subjetivos a la formación ofrecida por la carrera.

Componentes del MF-CI.

Tal como se señaló la propuesta de una formación basada en competencias integrales se ofrece como una alternativa que facilitaría el enlace entre los repertorios, las habilidades y las destrezas del cursante; lo novedoso estaría representado en la oferta de una estrategia de enseñanza como el *Practicum Reflexivo*, orientada a promover el acercamiento del estudiante al quehacer laboral mediante el fomento de su proceso reflexivo sobre el quehacer profesional

como un medio para identificar, describir y establecer aquellas competencias inherentes a la formación que fomenten aspectos significativos tales como la práctica reflexiva en el futuro profesional.

En una primera instancia la integración sugerida desde la propuesta del MF-CI (Prieto 2015), apunta a la construcción de espacios de formación concertados que promuevan la combinación sistemática, consistente y congruente de propuestas de enseñanza de la Psicología que fomenten en los estudiantes Aprendizajes Formales y No Formales que ofrezcan la oportunidad de construir, ejercitar, diferenciar desde sus capacidades, las habilidades y destrezas orientadas a consolidar las aptitudes funcionales del actuar competente, es decir, las Competencias Integrales.

Una segunda instancia de integración va a vincularse con el proceso de aprendizaje que se espera por parte del estudiante, denominado en el MF-CI proceso de integración eficiente de los “saberes”; deberá comenzar a integrar los criterios de análisis que le ofrece la formación disciplinar a sus experiencias vitales de una manera holista, consistente y congruente.

De esta manera, el actuar competente integral que se pretende en el cursante de la carrera de Psicología con la propuesta del MF-CI refiere la posibilidad de consolidar en el estudiante actuaciones particulares y específicas que respondan tanto a un criterio como a un indicador vinculados con Ser apto, lo que apunta a poder ajustarse a una situación, de acuerdo a criterios funcionales (resultados, logros o actos previstos por dichos criterios); aunque son definidos inicialmente en los espacios estrictamente académicos deben poseer carácter vinculante con los contextos de la praxis profesional

Desde el punto de vista estructural las *Competencias Integrales* actuarían como una categoría de análisis que permitirá explicar, especificar, detallar y precisar las competencias en la Práctica Clínica y en la Práctica Investigativa. Además deben permitir:

- 1.- Establecer.
- 2.- Crear.
- 3.- Disponer.
- 4.- Expresar.

(Lo que se debe hacer para implantar las competencias en la práctica).

Por tanto, las *Competencias Integrales* serán entendidas desde lo conceptual como la expresión de las dimensiones definitorias de las sinergias integradoras de los *procedimientos de*

enseñanza orientados a la generación de *espacios de integración* y del *proceso de integración eficiente de los saberes*, instituyéndose entonces como *Indicadores Analíticos* de los elementos constitutivos de esas sinergias.

Se sugiere que la propuesta formativa apunte a la *Competencias Integrales* entendidas desde el punto de vista formal como *indicadores analíticos* en dos direcciones, en cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante y en lo que se refiere a los *procedimientos de enseñanza* que corresponderán implementarse como parte de las estrategias didácticas que deberían incluir los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* por parte del cursante de la carrera de Psicología (lo que, en términos de la propuesta del MF-CI, es equivalente al denominado *proceso de integración eficiente de los “saberes”*) entendida como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo, será un elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que requieren ser afianzadas a lo largo de la carrera y deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Criterios de Logro (o criterios funcionales de ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*. El programa de formación disciplinar deberá contener, debidamente especificados, los *criterios de logro* **en** cada asignatura y **entre** asignaturas: a) Que se imparten simultáneamente en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Entre asignaturas de niveles secuenciales (Intersemestres, interniveles relaciones de precedencia y secuenciales, prelación), C) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado), todos cónsonos con la condición de ser generalizables al quehacer profesional extramuros.

El *Modelo de formación por competencias integrales (MF-CI)* parte de la promoción del *proceso de integración eficiente* como estrategia de aprendizaje por parte del estudiante; se sugieren los indicadores de la integración de los contenidos que se imparten en las aulas con la experiencia de la aplicación en los contextos externos, a través del acercamiento experiencial y reflexivo al ejercicio profesional por parte del cursante. Por tanto, las *Competencias Integrales* serán entendidas desde lo conceptual como la expresión de las dimensiones definitorias de las sinergias integradoras de los procedimientos de enseñanza orientados a la generación de espacios de integración y del proceso de integración eficiente de los saberes, instituyéndose entonces como *Indicadores*.

Las Competencias Integrales se van a comportar como *Indicadores analíticos* del *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante y de aquellos *procedimientos de enseñanza* empleados como estrategias didácticas por los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante de la carrera de Psicología denominado *proceso de integración eficiente de los “saberes”*, deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; estará orientado por los niveles de traslación de los saberes (transferir, transitar y trascender) como elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o Indicadores Funcionales de Ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*. Es una condición que, en lo que respecta a los *procedimientos de enseñanza*, el programa de formación disciplinar contenga, debidamente especificados, los *Criterios de Logro (o Criterios Formativos, que orienten la expresión de la formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General)* deberán estar presentes en cada asignatura y entre asignaturas, a saber: a) Aquellas que se imparten simultáneamente en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Aquellas que se imparten en niveles secuenciales (Intersemestres, interniveles, materias con relaciones de prelación, de precedencia y secuenciales, c) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado); los *Criterios de Logro* especificados por el programa deben corresponderse con los *Indicadores de Logro* esperados en el estudiante y ambos serán generalizables al quehacer profesional.

Capítulo II: Propuesta para la construcción de Indicadores del MF-CI.

Plantearse la enseñanza de la Psicología a nivel de pre-grado partiendo de la conceptualización de profesión aplicada, sin dejar de lado su consideración como disciplina científica resulta una tarea compleja; la identidad profesional del psicólogo novel no es producto de un proceso estructurado de construcción, la mayoría de las veces empíricamente se adosan condiciones, características, perfiles o expectativas, dependiendo del espacio en que se requiera la caracterización. Concretamente en términos de la propuesta del MF-CI la formación se ubica en el pre-grado de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, cuya base estructural es el pensum de la carrera.

En opinión de Ribes (2014) el aprendiz de la psicología debe enfrentarse con un conjunto de retos:

- 1) Ausencia de una disciplina, científica o profesional, que cuente con el consenso de sus practicantes.
- 2) Conformada por “ejercicios de conocimiento muy diversos”, desvinculados entre sí y sin posibilidad de establecer conectores entre ellos.
- 3) Poseedora de una “naturaleza híbrida” en sus orígenes epistemológicos.
- 4) Con propuestas metodológicos y disciplinares diversas.

La propuesta de las Competencias Integrales se ofrece como una alternativa para tratar de unificar el discurso y la praxis didáctica del colectivo de profesores encargados de cumplir con la ejecución del programa de formación, al constituirse como una propuesta sintagmática de lo que se enseña y de lo que se aprende, que, además, en la medida de lo posible debe tener correspondencia con lo que el cursante dice que aprende y en este caso permitiría extender la unificación no solo a los que ejecutan el programa sino también a sus usuarios directos del mismo.

Ahora bien, lo sintagmático del concepto de competencias integrales también apuntaría a la integración de lo que el estudiante aprende desde los diferentes espacios de aprendizaje; lo formal y estructurado del *Aprendizaje Formal* vinculado con el saber disciplinar, con el conocimiento teórico o con las propuestas declarativas referidas a los procedimientos y técnicas; lo necesario de aprender desde los criterios disciplinares pero que no forma parte de los programas de las asignaturas y se aprende desde los espacios del *Aprendizaje No Formal*; y

por último, uno de los puntos focales de la propuesta el *Aprendizaje Informal* producto de las experiencias y vivencias del cursante con los contenidos disciplinares, con su quehacer cotidiano o cuando actúa como referente de la disciplina en el contexto social.

La necesidad de unificar trasciende al Programa Formativo Disciplinar vigente en la Escuela de Psicología; la excesiva movilidad de Profesores, el desgaste de las estructuras académicas producto de la situación coyuntural de la Universidad, las múltiples carencias en diferentes ámbitos, la falta de recursos, son parte de los factores externos que inciden en el contexto académico; tratar de mantener un estándar en lo que a formación se refiere resulta, en la mayoría de las ocasiones, una labor en la que se invierten todos los recursos humanos y materiales quedando reducidas las revisiones curriculares, de estrategias didácticas y de ofertas de innovación formativas a un segundo plano.

De manera que sistematizar, acompasar e integrar los procedimientos de enseñanza utilizados por los Profesores con los procesos de aprendizaje de los estudiantes fomentando las sinergias entre ambos es una de las finalidades de la propuesta y, lo que es un factor de suma importancia, que el aprendizaje adquirido le permita al egresado novel trascender con su saber los espacios de la universidad al contexto laboral, de allí la necesidad de especificar de manera precisa no solo el concepto sino los aspectos relacionados con la implementación del MF-CI.

Rombo de la Investigación:

Siguiendo la propuesta de Henríquez y Barriga (2005) de deconstruir el evento de interés desde el método analítico con la finalidad de posteriormente “...reconstruirlo desde la síntesis como un concreto pensado...” (p.2), el paso previo para construir el objeto de estudio en toda investigación científica es delimitar el objeto, lo que va a llevar a su *representación* (Ver Figura 4).

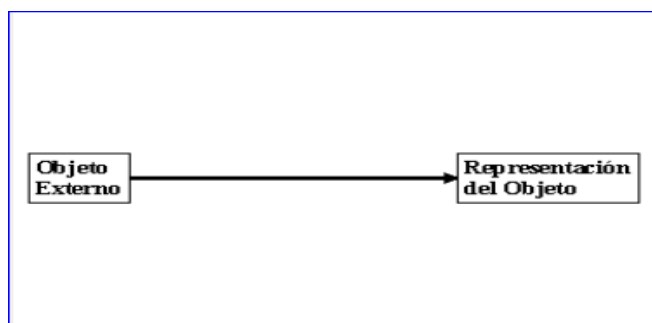


Figura 4: El objeto de Investigación.

El proceso analítico debería permitir descomponerlo hasta sus *unidades de sentido* con la finalidad de realizar lo que los autores denominan *una elaboración conceptual* “...A partir de dicha reflexión estamos en condiciones de determinar qué sabemos y qué no sabemos sobre nuestro objeto de estudio, cómo se supo lo que se sabe, cómo se interpretó aquello que se sabe y qué supuestos subyacen a dichos conocimientos. En otras palabras, qué se ha dicho desde el punto de vista teórico (T), metodológico (M), empírico (E) y epistemológico (E)...” (p. 4, Ver Figura 5).



Figura 5: Fase Analítica (Henríquez y Barriga, 2005).

Es decir, sugieren que en las cuatro dimensiones señaladas (a las que van a considerar como implícitas en cualquier objeto de estudio delimitado) se traten de identificar aquellos conceptos que se consideren analíticamente “...más relevantes para estudiar nuestro objeto... (p.6).

Siguiendo la secuencia de pasos sugeridos, lograda la identificación de los conceptos que en opinión del investigador parezcan como los más importantes para la construcción del objeto, sigue de manera lógica en un próximo nivel *identificar o definir las sub-dimensiones* de estos conceptos que deberán ser consideradas en el estudio

“...En la mayoría de estas situaciones, la reflexión sobre estos conceptos nos lleva a profundizar sobre las nociones de variables (como características o aspectos relevantes) y población (como casos relevantes). Este es un proceso mediante el cual debemos hacernos cargo de la complejidad de los constructos y tomar decisiones respecto a cuáles son los aspectos factibles de abordar, cuáles son relevantes y, últimamente, cuáles serán considerados en el estudio... El próximo nivel, en este proceso de descomponer el objeto delimitado avanza sobre las variables, con el propósito de definir cuáles son los indicadores a ser

considerados, es a través de ellos que finalmente se alcanzará a la unidad menor en que se puede descomponer el objeto, es decir los atributos, que en resumidas cuentas es la información que posteriormente nos permitirá hacernos una representación de nuestro objeto de estudio...” (Henríquez y Barriga, 2005, p.4)

En síntesis la Fase Analítica sigue la siguiente secuencia:

- 1° Representación del objeto.
- 2° Elaboración Conceptual.
- 3° Variables: Identificar o definir las sub-dimensiones.
- 4° Indicadores.
- 5° Atributos (Unidad Menor en la desestructuración).

Para luego pasar a la Fase Sintética (Ver Figura 6):

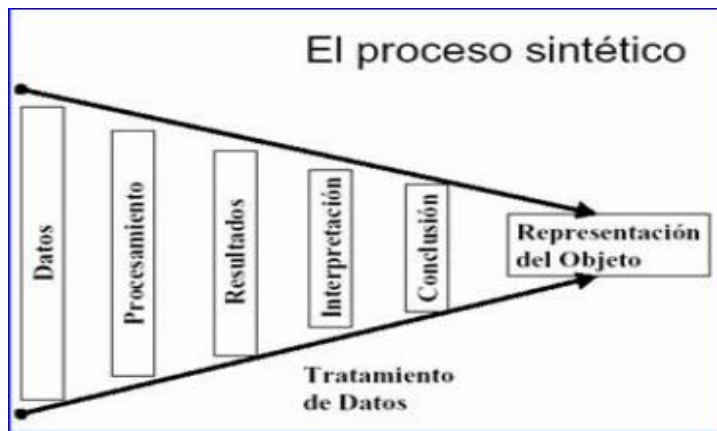


Figura 6: Fase Sintética (Henríquez y Barriga, 2005).

Los autores denominan al modelo *Rombo de la Investigación* (Ver figura 7), ya que sugieren que después de la *Fase Analítica* se debe iniciar la *Fase de Construcción Empírica del Objeto* o *Fase Sintética* que en definitiva culmina en la construcción de un *Objeto Empírico*

“...Sin embargo la construcción operacional del objeto no concluye allí, en realidad es el puente de plata que une los puntos extremos e intermedios en este proceso de construcción del objeto, si consideramos que éste no está totalmente construido hasta que nos hacemos una representación mental del objeto delimitado, es decir, hasta que no

logramos alcanzar el concreto pensado que expresa finalmente nuestro objeto construido...”. (Henríquez y Barriga, 2005, p.5).

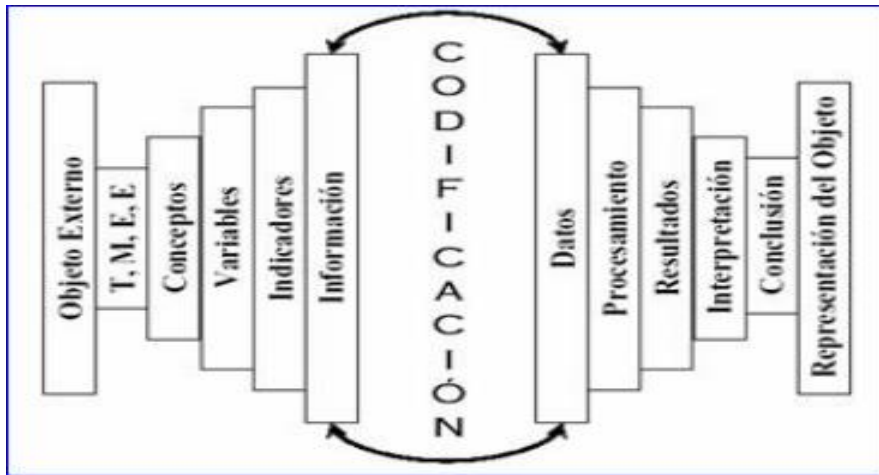


Figura 7: El rombo de la investigación (Henríquez y Barriga, 2005).

La necesidad de lograr la construcción operacional del objeto, es la segunda etapa del MF-CI que se desarrolló en el año 2015, si bien ya se alcanzó la construcción conceptual desde el análisis referencial, es necesario dar el siguiente paso, derivar de los conceptos las variables que se consideran relevantes desde la propuesta de las Competencias Integrales como concepto pivote del Programa Formativo que se imparte en la Escuela de Psicología.

Lo que sigue, entonces es proceder con la construcción operacional de indicadores que permitan llegar a la Fase Sintética para lograr establecer cómo se comportan o actúan en el ambiente natural las competencias. En sintonía con Henríquez y Barriga (2005) quienes señalaron que el paso previo para construir un indicador es el análisis (descomposición) de las variables partiendo de su complejidad conceptual, lo que sigue es decidir que dimensiones se deberán conservar para la recogida de información y establecer cómo, esas dimensiones o subdimensiones de las variables, se van a traducir en indicadores que permitan capturar la información, (operacionalización de las variables). El análisis de los indicadores permitirá poder definir el tipo de información, la forma en que ella será obtenida (definición de los instrumentos), la identificación de las unidades que serán observadas y los atributos de las unidades de análisis, éste es el *Objeto Operacional* sugerido por Henríquez y Barriga (2005),

quienes en sintonía con Samaja (1994) señalan que el indicador es un *procedimiento aplicado* a un caso para captar una dimensión específica.

De Sena (2012), por su parte, sostiene la importancia de aceptar la dificultad de articular tres de los atributos de un indicador: *conectividad, manifestación de hechos, descripción*. Apunta que el término **indicar** adquiere relevancia al momento de su utilización dado que conllevan una carga significativa muy alta en relación al problema a observar y respecto a las unidades de las cuales se predicarán (término utilizado por la autora) enunciados con diversos grados de generalización; atribuye a Durkheim (1985) la iniciativa de emplear el término ya que el objeto de la sociología no es observable en modo directo; lo ubica como el primer indicio en donde posiblemente aparezca no solo la noción de “indicador” sino además de “operacionalización”, manifestando que está vinculado con la necesidad de observación de un hecho social, a través de signos exteriores que lo hagan perceptible, para lo cual se va a necesitar la definición del hecho social.

De Sena (2012) también cita a Lazarsfeld (1973) quien sugiere cuatro fases al momento de construir los indicadores:

- 1° La representación literaria del concepto.
- 2° La especificación de las dimensiones.
- 3° La elección de los indicadores, de las dimensiones, observables.
- 4° La síntesis de los indicadores o elaboración de índices.

La propuesta del autor al igual que Henríquez y Barriga (2005) describe un proceso que conduce al indicador

“...va desde la construcción de una “imagen”, luego la conformación analítica de una estructura de interrelaciones y a partir de ella seleccionar el conjunto de indicadores que quedan definidos en términos de probabilidad y no de certezas. Lazarsfeld (1973) da cuenta que los indicadores son dinámicos y responden al contexto social e individual a estudiar, es decir mutan de acuerdo no solo dependiendo de quién se observa y cuándo sino esencialmente desde la construcción teórica de investigador....” (De Sena, 2012, p. 8).

Además cita a Sautu (2005), quien va a referirse a la noción de lo observable de modo directo y refuerza la relevancia de la teoría al momento de sugerir la noción de indicador. Parte de considerar que en una investigación existe una articulación entre la definición teórica de las unidades de análisis, su selección empírica y la decisión acerca de cuáles serán los observables que definitivamente serán medidos para cada una de las variables incorporadas al diseño.

Definición de Indicador según Juan Samaja.

Juan Samaja (1993) incorpora los indicadores como parte de la matriz de datos. Para este autor, van a formar parte de la estructura del dato, por lo tanto “...son una construcción cargada de praxis, como un eslabón entre los hechos y los conceptos y se van a definir sobre la base del procedimiento más la dimensión...” (p.141), continúa señalando que el lugar de los indicadores corresponde a lo que Kant (1781) concibió como la solución al enigma de la síntesis del pensamiento y la realidad a saber, el esquema, definido como “la representación de un procedimiento”; todo dato científico va a vincular un concepto con un “estado de cosas” del mundo externo, mediante la ejecución de un procedimiento aplicado a una o más “dimensiones de dicho concepto consideradas observables”. Esta definición incluye como elementos esenciales del indicador a dos aspectos (Ver Figura 8):

R (Valor)	V (Variable)	UA (Unidad de análisis)
I (Indicador) =	D (Dimensión)	
	P (Procedimiento)	

Figura 8: Propuesta de Indicador (Samaja, 1994)

- a) La dimensión (“considerada como observable”).
- b) El procedimiento para ejecutar la observación.

El indicador se entendería como algún tipo de procedimiento que se aplique a alguna dimensión de la variable, con la finalidad de establecer *qué valor* de ella le corresponde a una unidad de análisis determinada. A su vez por “dimensión de una variable” se va a entender un aspecto parcial de la variable (o predicado), que es relativamente independiente de otros aspectos y que, en conjunto, constituyen su sentido total. El sentido total de la variable está dado por la conjunción de todas sus dimensiones y cada una de estas dimensiones se comporta como una variable con sus propios valores. El valor final de la variable completa es una resultante del conjunto de los valores de las dimensiones (Samaja, 1993, p.161).

De Sena (2012) por su parte señala estar en discordancia con Juan Samaja quien incorpora a los indicadores como parte de la matriz de datos y forman parte de su estructura, al considerarlos una construcción cargada de praxis y como un eslabón entre los hechos y los conceptos y lo define como el procedimiento más que como la dimensión (Samaja, 1993:141).

Definición de Indicador Bunge M.

Lo autores señalan que el operacionismo es la doctrina semántica y metodológica de acuerdo con la cual “el concepto es sinónimo del conjunto correspondiente de operaciones” (Bridgman, 1927, citado en Bunge y Ardila, 2000). “... Por ejemplo, se declara que la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia, y se confunde competencia con rendimiento...” (Ardila y Bunge, 2000, p.136). Apuntan que el operacionismo *va a confundir definición con medición* y señalan que muchos psicólogos dudan de la existencia de cualquier experiencia subjetiva que no se pueda reducir a medida. Enfatizan que lo peor es que muchos experimentadores derrochan recursos preciosos en la medición de características que no han sido adecuadamente conceptualizadas y que conducen a la producción de datos inútiles

En opinión de Bunge (2000), concretamente, no hay definiciones operacionales, una definición es una cuestión puramente conceptual, lo mismo que la deducción. Toda definición propiamente dicha se caracteriza por ser una construcción mental precisa y exhaustiva; no describe una cosa concreta o una propiedad. Consiste en identificar el elemento nuevo con un elemento introducido previamente. Ya que considera que las definiciones pueden ser *explícitas* o *implícitas*. Una definición *explícita* estipula por convención que un concepto es idéntico a otro o a una combinación de concepto; mientras que una definición *implícita* es una identidad donde el concepto definido no aparece solitario en el lado izquierdo. Sostiene, que todas las

definiciones son *identidades*, esto es, fórmulas del tipo " $A=B$ ". El lado izquierdo es o contiene el concepto definido o *definiendum*, mientras que el lado derecho es o contiene el(los) elemento(s) definidor(es) o *definiens*. Estas identidades son estipuladas exclusivamente entre elementos conceptuales, no entre cosas o características de cosas. En otras palabras las definiciones definen conceptos, no lo que éstos pueden denotar o representar. "...Por ejemplo, podemos definir un concepto de personalidad, pero no la personalidad de un individuo; esta última debe describirse... Las definiciones se construyen por convención o estipulación, no a fuerza de mediciones. Por ejemplo, podemos medir un déficit de memoria siempre que dispongamos de una definición razonablemente clara del concepto de déficit de memoria..." (Ardila y Bunge, 2000, p.137).

Según Ardila y Bunge (2000) el operacionismo ha permitido una mejor comprensión de la necesidad de preparar teorías para confrontar comprobaciones empíricas mediante su enriquecimiento o signos de diagnóstico. Sostienen que los indicadores, o nexos entre variables inobservables y observables, son los que los operacionistas llaman "definiciones operacionales". Sin embargo, debido a que son hipótesis que hay que justificar empírica y teóricamente, *no estipulaciones*, es más adecuado llamarlas *hipótesis indicadoras*. En ese sentido los indicadores psicológicos son de dos tipos: conductuales y fisiológicos; los primeros casi nunca son idóneos para desvelar procesos mentales por la simple razón de que los sistemas neuronales no inervan músculos; hay indicadores objetivos de propiedades y sucesos inobservables (en particular, subjetivos). Estas relaciones entre observables e inobservables (por ejemplo, conductual-mental) son hipótesis verificables, no identidades convencionales. El test experimental de cualquier teoría científica va a implicar el uso de tales hipótesis indicadoras para lograr lo que se ha dado en llamar la "operacionalización" de la teoría. Pero esta operación, lejos de producir una reducción de la teoría a operaciones de laboratorio, enriquece la teoría con nuevas hipótesis, a saber, las conjeturas indicadoras. Cuanto más se quiera acercar una teoría a la experiencia, tantas más hipótesis es menester agregar. (Ardila y Bunge, 2000, p. 136-141).

Definición de Indicador según Arias F.

Hasta ahora si algo es seguro es que en el caso de las Competencias Integrales para estudiarlas e implementarlas es necesario descomponerlas en sus partes constitutivas o dimensiones. Si se parte del criterio de Arias (2006) sugiere que cuando se refiere a *variables cualitativas o categóricas* como aquellas que están conformadas por características o atributos que se expresan en forma verbal (no numérica), y que además son complejas, ya que pueden descomponerse mínimamente en dos dimensiones; dependiendo del número de dimensiones se les denominara *Dicotómicas* cuando solo están conformadas por dos atributos o categorías y *Policotómicas* al contener más de dos categorías.

Una *dimensión*, según el mismo autor, es un elemento integrante de una *variable compleja*, que resulta de su análisis o descomposición y cita a Sabino (2002) quien señala que una dimensión puede ser una variable es sí misma. Una vez establecidas las *dimensiones* de la variable se establecen los *elementos, indicios o evidencias* que muestran cómo se manifiesta o comporta dicha variable o dimensión, lo que va a permitir su *cuantificación*, a éste elemento es al que define como *Unidad de Medida o Indicador* y se entenderá como una *Operacionalización*. Según Arias (2006) el proceso de operacionalización consta de tres etapas básicas:

- 1° *Definición Nominal de la Variable:* También conocida como conceptual o constitutiva y en éste caso se refiere a la definición nominal.
- 2° *Definición Real de la Variable:* Se realiza la descomposición de la variable para posteriormente identificar y determinar sus dimensiones relevantes.
- 3° *Definición Operacional:* Para cada dimensión se establecen o construyen los instrumentos o procedimientos de medición sobre la base de sus aspectos concretos, observables y cuantificables lo que permitirá construir el cuadro de variables.

VARIABLE	Dimensión.	indicador
		indicador
	Dimensión.	indicador
		indicador
	Dimensión.	indicador
		indicador

Figura 9: Propuesta de Indicador (Arias, 2006)

Es posible establecer coincidencias entre las propuestas planteadas por Henríquez y Barriga (2005), Samaja (1993) y Arias (2006) y divergencias con la sugerida por Bunge (2000) y Bunge y Ardila (2000) al momento de considerar la pertinencia de la construcción de los indicadores como operacionalización de la sub-dimensiones conceptuales de las variables.

Al momento de concretar se partirá de la consideración de las *competencias integrales* como *variables cualitativas policotómicas*, contentivas de categorías que pueden ser variables en sí mismas; para derivar las Unidades de Medida es necesaria la operacionalización, entendida como un proceso mediante el cual se transforma la competencia considerada como una *variable cualitativa policotómica* de su concepto abstracto a términos concretos, observables y medibles, es decir, *dimensiones e indicadores*, que actúan como los elementos, indicios o evidencias que muestran cómo se manifiesta o comporta dicha variable o dimensión, pasando de la Definición Nominal de la Variable a la Definición Real para luego generar la Definición Operacional.

Una de las principales dificultades al momento de diseñar un procedimiento orientado a la medición de las competencias es la diversidad de componentes que se conjugan en ellas dado lo polisémico del concepto; en ocasiones pueden estar representadas por topografías, en otras por elementos funcionales de integración de las habilidades, en otros casos los términos competencia, capacidad y habilidad son utilizados como sinónimos.

El poderlas referenciar como proceso dada su funcionalidad al momento de integrar capacidades, habilidades y destrezas en el accionar de un individuo en el contexto educativo, le atribuye una característica que resulta de alta complejidad al momento de proponer estrategias vinculadas con su medición, ya que, se les considera como elementos dinámicos, que aluden a elementos estáticos estructurales que se definen y miden desde sus parámetros particulares no

generalizables a la noción de competencia en sí misma, de allí la diversidad de modelos que surgen de los diferentes contextos o de los diferentes programas disciplinares en los que se utiliza el término. La competencia se sirve del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes; incluye un componente dinámico como lo es la movilización de los saberes en este caso del sujeto que aprende la disciplina de la Psicología y para ello sugieren incorporar, además, las cualidades, las habilidades, los atributos personales.

Concretamente se empleará el término *Indicadores Analíticos* porque son producto de la Fase Analítica general en el caso de las Competencias Integrales y particular en el caso de las tres variables que se incluyen como parte de su conceptualización (Programa Formativo Disciplinar, Procedimientos de Enseñanza y Proceso de Integración Eficiente de los Saberes) al ser variables cualitativas policotómicas cada una tendrá mínimo dos categorías, que en sintonía con lo planteado por Arias (2006) pueden ser variables en sí mismas.

Las Competencias Integrales serán consideradas como *Indicadores analíticos* tanto del *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante como en lo referente a aquellos *procedimientos de enseñanza* empleados como estrategias didácticas por los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante de la carrera de Psicología denominado *proceso de integración eficiente de los “saberes”*, deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; los niveles de traslación de los saberes (transferir, transitar y trascender) como elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o Indicadores Funcionales de Ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*, es precisamente en los Indicadores de Traslación donde se condensa la operacionalización de la movilización de los saberes.

Es una condición que, en lo que respecta a los *procedimientos de enseñanza*, el programa de formación disciplinar contenga, debidamente especificados, los *Criterios de Logro (o Criterios Formativos, que orienten la expresión de la formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General)* deberán estar presentes en cada asignatura y entre asignaturas, a saber: a) Aquellas que se imparten simultáneamente en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Aquellas que

se imparten en niveles secuenciales (Intersemestres, interniveles, materias con relaciones de prelación, de precedencia y secuenciales, c) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado); los *Criterios de Logro* especificados por el programa deben corresponderse con los *Indicadores de Logro* esperados en el estudiante y ambos serán generalizables al quehacer profesional.

Capítulo III: Indicadores del MF-CI.

Desde el punto de vista estructural las *Competencias Integrales* actuarán como Indicadores Analíticos que permitirán

1° Explicar.

2° Especificar.

3° Detallar.

4° Precisar.

Aquellas condiciones del programa formativo disciplinar que

1.- Establecen.

2.- Crean.

3.- Disponen.

4.- Expresan.

Las competencias integrales están relacionadas tanto con los procedimientos de enseñanza como con el proceso de aprendizaje de la Psicología como disciplina.

Competencias Integrales: *Indicadores analíticos del proceso de aprendizaje* esperado en el cursante y aquellos *procedimientos de enseñanza* empleados como estrategias didácticas por los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante de la carrera de Psicología denominado *proceso de integración eficiente de los “saberes”*, deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; estará orientado por los niveles de traslación de los saberes (transferir, transitar y trascender) como elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o Indicadores Funcionales de Ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*. Es una condición que, en lo que respecta a los *procedimientos de enseñanza*, el programa de formación disciplinar contenga, debidamente especificados, los *Criterios de Logro (o Criterios Formativos, que orienten la expresión de la formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General)* deberán estar presentes **en** cada asignatura y **entre** asignaturas, a saber: a) Aquellas que se imparten **simultáneamente** en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Aquellas que se imparten en **niveles secuenciales** (Intersemestres, interniveles, materias con relaciones de prelación, de precedencia y secuenciales, c) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado); los *Criterios de Logro* especificados por el programa deben **corresponderse** con los *Indicadores de Logro* esperados en el estudiante y ambos serán generalizables al quehacer profesional.

Las *Competencias Integrales* serán entendidas desde lo conceptual como Indicadores Analíticos de los elementos constitutivos de las sinergias integradoras que se dan entre las dimensiones de los *procedimientos de enseñanza* orientados a la generación de *espacios de integración* (bien desde la estructura correspondiente al Programa de Formación Disciplinar como desde la función del Discurso Didáctico de los Profesores) y el *proceso de integración eficiente de los saberes*.

Tales Indicadores Analíticos pueden ser Funcionales o Procesuales en la medida que la competencia integral contiene repertorios, habilidades y destrezas, que van a:

1° Vincular las competencias referidas al espacio académico y las competencias propias del estudiante (reflexión, experiencia y juicio crítico).

2° Contrarresta la hegemonía del profesor y regula su actuación.

3° Contiene un efecto de campo, como un todo integrado, que no responde como tal al tratar de descomponer o caracterizarlas, ya que el tipo de relación dentro y entre cada una de las variables y sus componentes va a variar de relaciones francamente estructurales a funcionales.

Es precisamente el efecto de campo lo que determina la ausencia de relaciones de subordinación entre:

- **Capacidad:** Tendencia a que ocurra algo que ocurrió previamente; va a aludir a estar en condiciones de hacer algo. Ribes (2006), apunta a "...algo que se puede hacer en el sentido de su *posibilidad...*" y cita a Aristóteles (traducción al castellano 1978) quien señala que la competencia "describe la conducta en potencia, no el acto" (p. 20).
- **Habilidad:** Ribes (1990) define una habilidad o destreza como "...un conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una *correspondencia funcional* necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en -o en relación con- objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas" (p. 210) y en el 2006 señala que la habilidad puede concebirse como la *correspondencia funcional* que se establece entre las características de un *conjunto de respuestas* y las *características de un cuerpo o medio* sobre el que se actúa para obtener el resultado, esos conjuntos de respuestas que conforman la habilidad no son arbitrarios y deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos o medio) sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro. En síntesis, las habilidades son aquellas *topografías comportamentales asociadas* a un *criterio de logro específico*, que se ejecuta con eficacia, lo que implica un conjunto de respuestas específicas, movimientos o resultados de movimientos, algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben *producir un efecto y obtener un resultado*.

- **Destreza:** Aunque para Ribes (1990) *habilidad* y *destreza* son sinónimos, para Bijou y Baer (1985) la *destreza* es cualitativamente el perfeccionamiento de la habilidad.
- **Competencia:** Atribución, facultad, incumbencia. Acción, función o responsabilidad que compete o incumbe a una persona u organismo determinado. La competencia va a incluir hechos, conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. Es una *organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio (Criterio de Logro o Criterio Funcional de Ajuste)*. Vincula los criterios de *eficacia* o *ajuste (aptitud)* en una situación, con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos, lo que va a indicar que cada competencia deberá conjugar *criterios de solución* con *habilidades pertinentes*. En opinión de Varela (2008) *competencia* y *aptitud funcional* son sinónimos "... ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo; ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer." (p.20).

Indicadores programa formativo disciplinar.

Los programas formativos basados en competencias parten de una simbiosis entre la teoría y la acción, entre la adquisición del conocimiento y su uso, al respecto Zabalza (2007) señala que "... la principal característica del enfoque de la formación basada en competencias es que se trata de un sistema de formación basado en la acción..."(p.16) lo que va a implicar que el programa formativo en la enseñanza universitaria debe estar orientado a la adquisición de la *capacidad de actuar* por parte del estudiante, que se va a fundamentar en:

- a) Saber: Conocimiento del sistema sobre el que se pretende actuar.
- b) Habilidades: Dominio de los recursos a emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos (Hacer).
- c) Procesos Operativos: Conocimiento de la cadena de acciones que llevaron al resultado.
- d) Actitudes: O disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las condiciones particulares de la situación en que actúa.

El Programa Formativo Disciplinar se ofrece como un plan de estudios que debe ser impartido por Profesores que deben enfatizar las aproximaciones programáticas que promuevan la reflexión desde la práctica y debe contener perfectamente discretizadas las competencias, además, debe responder a una formación que incluya no solo los estándares locales o profesionales, partiendo de la generación de espacios didácticos de integración.

Según Perrenoud (2004, citado por Zabalza, 2007) el sistema formativo debe combinar la trasmisión y la asimilación de conocimientos, habilidades y oportunidades de operación práctica de los mismos, eso es lo que el autor denomina movilización.

Además, el plan formativo debe operativizar la integración de contenidos y de los espacios que promuevan la experiencia de aprendizaje en el estudiante, tanto los formales, los no formales o los informales de manera equilibrada y proporcional. Promoviendo en el estudiante la movilización de los conocimientos bien a un nivel superior jerárquico de conocimientos (Trascender) o al establecimiento de relaciones entre contenidos disciplinares (Transferencia y Transición) o mediante la complejidad del contacto experiencial.

Lo eficiente radica en que el plan formativo disciplinar ofrecido al estudiante debe promover e impulsar a que éste movilice los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en un semestre al semestre próximo. La estructura curricular actual del Programa Disciplinar de la Escuela de Psicología está basada en materias que suelen funcionar de manera aislada; ofrecen conocimiento en un semestre pero no pueden formar una competencia que requiera más tiempo ni la integración de los contenidos de diversas disciplinas, dado los ámbitos

1° Ámbito personal.

2° Ámbito social.

3° Ámbito intelectual.

4° Ámbito práctico.

que deben cubrir o cumplir las competencias. Por tanto, el programa formativo debe referirse a un proceso de formación polivalente y capaz de producir ganancias en todos los ámbitos de los sujetos en formación.

El Procedimiento de Integración a nivel del Programa Formativo implicaría:

1) Perfil de formación disciplinar:

a.- Nombrar y catalogar las competencias esperadas que se van a desarrollar que serán denominadas Unidades de Competencia (UC), que a su vez van a estar conformadas por sub-competencias (competencias específicas) que se vinculan con tareas concretas que estarán incluidas en las UC; cuanto más compleja es la UC más competencias incluye. El conjunto de UC que integren una carrera o titulación deben poseer una estructura sistémica que les da unidad o sentido formativo, por eso se dice que tiene una naturaleza escalonada con respecto a la relación de graduación y progresividad en cada UC y sub-competencia;

además, el conjunto de UC va a tener un orden en que se va a incorporar al proceso formativo. De manera que se contara con UC en diversos niveles que se corresponderán con graduaciones internas dependientes de criterios de secuencialidad o pre-currencia.

b.- Se deben especificar las vías que se implementarán para su ejecución.

- 2) El programa formativo debe definirse a partir de prácticas profesionales efectivas.
- 3) Los objetivos o metas del programa deben presentarse y ser explícitas, como por ejemplo el dominio de las competencias seleccionadas.
- 4) Todo el proceso de enseñanza y orientación del estudiante estará centrado en las competencias o dirigido a su dominio.
- 5) El proceso de los alumnos y la superación de los módulos viene determinado por el dominio efectivo de las competencias indicadas.
- 6) El proceso de integración eficiente es la base, todas las competencias giran en torno a él y las asignaturas con sus métodos son los espacios para demostrar el dominio de las competencias.

Se requiere establecer la visión curricular sobre las Unidades de Competencias, que pueden ser desglosadas en competencias específicas o sub-competencias, cuidando que contenga:

- a) Coherencia interna.
- b) Continuidad.
- c) Progresión en su desarrollo.

Zabalza (2007) habla de una perspectiva sistémica que se refiere a la formación entendida como un proceso internamente estructurado y con un sentido unitario que resume en la afirmación "... que es superior a la suma de sus partes..."; la perspectiva sistémica se proyecta sobre cada una de las competencias y sobre el conjunto de competencias que conforman una titulación. La perspectiva sistémica, enfatiza el autor, va a reposar en la visión colectiva de todos los profesores, quienes deben hacer énfasis en aproximaciones paradigmáticas que promuevan la reflexión de las prácticas formativas, sin perder de vista que el propósito final es que el estudiante trascienda el contexto formativo. Las situaciones paradigmáticas van a depender de la forma en que especifican las competencias en sus diversos momentos de desarrollo incluyen:

- a) Actividades teórico-prácticas.
- b) Actividades metodológicas.

- c) Actividades de adaptación.
- d) Actividades de valoración.

Que van a estar relacionadas con las diversas etapas de configuración de los problemas o actividades que es estudiante debe desarrollar.

Peñaloza (1995) propone el *Modelo Curricular Integral* al momento de considerar el diseño del programa formativo, ya que, tales currícula tienen como fin la formación de un profesional integral, con dominio en los aspectos teóricos las competencias vinculadas con su profesión y además con un profundo sentido social y crítico que le permita insertarse con éxito en la sociedad; debería incluir cuatro áreas curriculares sobre la base del tipo de formación:

- 1° Formal.
- 2° Complementaria (No Formal).
- 3° Mixta o diversa.
- 4° Experiencial (Informal).

El procedimiento que sugiere apunta a identificar nominalmente las competencias y señalar la dirección de la formación (longitudinal o transversal) además de especificar los niveles de formación de la competencia específica.

Las UC pueden referirse a:

- 1° Conocimientos.
- 2° Prácticas Profesionales.
- 3° Orientación – Consejería.
- 4° Autodesarrollo.

Las asignaturas estarían conformadas por módulos más o menos integrados y la evaluación del aprendizaje consistiría en la valoración de aquellos conocimientos y habilidades de solución de problemas complejos en diferentes contextos, situaciones más o menos próximas al mundo laboral y la vida cotidiana (López, 2011 citado en Peñaloza, 1995).

En cuanto a los objetivos contenidos en el Modelo Curricular Integral apunta lo siguiente:

Objetivos: Deben expresar en forma concreta lo que el estudiante debe aprender en términos de conocimientos, destrezas y actitudes al finalizar un proceso educativo (*Criterios de Logro*).

Objetivos Generales: Son enunciados que expresan los resultados del aprendizaje que se aspiran lograr en el estudiante al finalizar el curso o la asignatura. Se enuncian en forma no operacional y orientan en la definición de los objetivos terminales de cada unidad instruccional.

Objetivos Terminales: Conjunto de enunciados que expresan en términos de conducta observable, los aprendizajes que se han de operar en el estudiante al finalizar una unidad instruccional (*Indicadores de Logro*).

Indicadores procedimiento de enseñanza (Propuesta formativa Practicum).

El Practicum reflexivo es entendido como una movilización integrada de los recursos disponibles “... tratar de acercar la formación a situaciones prácticas que impliquen un sistema de actuación por parte de los estudiantes que sea, en primer lugar práctico y además próximo a un contexto profesional real y complejo. Este entrenamiento en la acción que se inicia tempranamente en la formación universitaria habrá de continuar de forma progresiva y cada vez con mayor intensidad a lo largo de diversos momentos de la formación...” (Zablaza, 2007, p.17).

El practicum en un modelo de competencias implica una formación orientada a la acción, éste tipo de formación solo puede operativizarse didácticamente a través de la acción. Esa acción forma parte del contenido a aprender, por tal razón, debe ser entrenada y formará parte de las UC.

“... Ver como sus profesores y profesoras afrontan los problemas de la especialidad ayuda mucho a la formación del estudiante, le permite aproximarse a ese tipo de competencias que van vinculadas a las materias pero que no son el contenido de la materia en sí misma sino la forma en que esos contenidos o procedimientos se manejan. Al final así es como definimos las competencias: la capacidad para movilizar los conocimientos adquiridos...” (Zabalza, 2007, p.5).

El Practicum es una estructura sistémica centrada en la construcción del conocimiento por parte del estudiante desde la reflexión orientada a la búsqueda de la interacción entre las llamadas “lógicas disciplinares” y las “lógicas personales” (Proyecto de Vida). Es un modelo

participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por otorgar el protagonismo del proceso de aprendizaje al estudiante, promoviendo la meta-cognición de los procesos que se dan en los escenarios formativos. En su caso, la competencia como sintagma alude al uso del concepto de competencia vinculado a la experiencia y a un contexto determinado con una orientación clara a la solución de problema, por tanto, una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito sus recursos (saberes o conocimientos, habilidades, esquemas y actitudes), en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos que se definen en su complejidad.

En el caso de la Escuela de Psicología es conveniente establecer diferencias entre el Practicum, las Prácticas Profesionales y las Prácticas Comunitarias.

Fernández y Polo (2005) propusieron un esquema para la elaboración de diseño curricular.

De cara al discurso didáctico los aspectos que se integran son:

1° Contenidos-Contenidos (El criterio de traslación es la transferencia de los contenidos).

2° Contenidos- Prácticas (Los criterios de traslación son la transición y la trascendencia).

3° Práctica-Práctica (Los criterios de traslación son la transición y la trascendencia).

4° Prácticas- Contenidos (El criterio de traslación es Trascendencia, si se crea o construye conocimiento nuevo).

De acuerdo a las metodologías:

1° Investigación (Solución de Problemas).

2° Prácticas (Estudio de Casos).

3° Practicum Reflexivo (Aprendizaje reflexivo).

Indicadores proceso de aprendizaje (Proceso de integración eficiente).

“... el aprendizaje orientado a las competencias exige al estudiante una aproximación inteligente para procurar su adquisición: es necesario el pensamiento crítico, conviene poner en juego determinadas actuaciones de aprendizaje para la solución de problemas, la consecución y uso de recursos, la elaboración conceptual, la capacidad de contextualizar conocimientos y destrezas, etc. Por último, requiere dedicación no solo temporal, sino entrega e implicación...” (Peiró, 2003, citado en Zabalza, 2007, p.17).

Perrenoud (2004, citado por Zabalza, 2007) señala que la formación basada en competencias va a requerir un doble proceso en el caso del proceso de aprendizaje ya que "... el enfoque por competencias no es sino una particular operativización de la relación entre teoría y práctica..." (p.17):

- 1° La adquisición de los recursos.
- 2° El aprendizaje de su movilización.

En el caso del Proceso de Integración Eficiente éste se operacionaliza en:

- 1° La integración de los conocimientos y las prácticas.
- 2° La integración Básico-Aplicado.
- 3° La operativización de la integración es la movilización de conocimientos, habilidad y destrezas mediante el aprendizaje experiencial en cada uno de los ámbitos.
- 4° La formación criterial en el estudiante en cuanto a qué uso le va a dar a los conocimientos y como los va a vincular con el campo disciplinar.

Se evidencia, por tanto que en el Proceso de Integración Eficiente se va a operacionalizar la manera en que el Programa de Formación Disciplinar promueve en el estudiante la movilización de los conocimientos, bien a un nivel superior jerárquico de conocimiento o al establecimiento de relaciones entre los contenidos disciplinares. De manera que se pudieran asomar algunos de los aspectos de la integración:

- 1° Contenido-Contenido.
- 2° Movilización de Contenidos a Prácticas.
- 3° Prácticas en diferentes contextos.
- 4° En el caso de la actividad investigativa, al movilizar los conocimientos teóricos y prácticos para la Solución de Problemas.

Lo eficiente va a radicar en el plan formativo disciplinar ofrecido al estudiante, que debe impulsarlo a que éste movilice los conocimientos, las habilidades y destrezas adquiridas en un semestre al semestre próximo como si se trataran de eslabones de una cadena o de la creación de puentes. La movilización por tanto va a implicar:

- 1° La transferencia, pasar de un lugar a otro sin cambio alguno en los contenidos o la repetición de una rutina, ejemplo de ello es la repetición acrítica de los contenidos.

2° La transición (Cambio de un lugar a otro) del conocimiento es decir, hacer sentir sus efectos o tener consecuencias en lugares o medios distintos de aquel en el que se aprende; siempre va implicar un cambio o un proceso evolutivo, es este aspecto el que lo diferencia de la transferencia, ejemplo de ello es la crítica o parafraseo de los contenidos.

3° La trascendencia, extender los efectos de una cosa a otra o a un medio más amplio, superar un determinado límite, ejemplo de ello es la creación como base del conocimiento.

La movilización de un conocimiento previo va a partir de una relación dialéctica entre la práctica y la teoría; la integración del conocimiento se produce mejor cuando todos los componentes de la formación actúan integradamente los unos y los otros. Eso es lo que propician los modelos de aprendizaje experiencial, o las metodologías basadas en problemas o el estudio de casos.

La necesidad de promover y facilitar el *Proceso de Integración Eficiente* en el estudiante de la carrera de Psicología en la Universidad Central de Venezuela, lleva a considerar opciones formativas diferentes a las fundamentadas, únicamente, en el dominio de los contenidos teóricos o tópicos de las diversas áreas que conforman la disciplina. Uno de los elementos importantes es tomar en cuenta la opinión del estudiante. La instrumentalización es la participación activa del estudiante durante el proceso, lo importante es el aprender desde el hacer.

Las competencias como elementos de enlace o facilitadores del proceso de integración eficiente; concepto que forma parte de un intento de romper con el pensamiento lineal, que lo apoya como elemento analítico del conocimiento. Aprender debe incluir la re-estructuración del conocimiento sobre la base de elementos novedosos.

Capítulo V: Conclusiones.

Ventajas de la implementación de la formación basada en competencias:

1) Las competencias orientan hacia la acción, van más allá de la adquisición de grandes unidades de información.

2) Las competencias integran diversos componentes de aprendizaje.

3) Las competencias implican procesos cognitivos distintos del mero aprendizaje asimilativo: la competencia moviliza e integra los distintos componentes del saber... según Zabalza (2007), las simulaciones, las prácticas de laboratorio o las prácticas sobre el terreno, sólo en esos contextos más próximos a la realidad profesional estamos en condiciones de movilizar el conjunto de nuestros recursos vinculados a la competencia. Roe (2003) plantea que las competencias se adquieren típicamente en un proceso de “aprender haciendo” en situaciones reales de trabajo, durante las prácticas externas o en una situación de aprendizaje basado en simulaciones. Por tanto, competencia es “Saber actuar adecuadamente en situaciones concretas” más que cómo habría que actuar.

4) Las competencias implican actuaciones en situaciones complejas, los niveles de actuaciones pueden ser muy diversos, por lo que también lo son las capacidades necesarias que se requieren... Las situaciones simples, puramente actuariales pueden ser resueltas con habilidades operatorias, mientras que la competencia va más allá de la habilidad (hacer) es una integración entre el “saber” y el “hacer”.

5) Según Novella, Fores, Rubio, Costa, Gil y Pérez (2012) “...utilizamos el concepto de competencia, vinculado a la experiencia y a un contexto determinado, con una orientación clara a la resolución de problemas... por tanto, una persona es competente cuando es capaz de movilizar y utilizar con éxito sus recursos (saberes o conocimientos, habilidades, esquemas y actitudes) en situaciones particulares o en la resolución de problemas concretos.

6) La enseñanza de la praxis psicológica orientada a establecer las competencias integrales en el cursante de la carrera de Psicología de la Universidad Central de Venezuela comenzaría por desmontar la premisa de que el cursante debe estar en la pre especialización o cursando las Opciones del Ciclo Aplicado para contactar el quehacer profesional o haber iniciado la pre especialización; se puede considerar entonces ésta acción como desprofesionalizante de la formación y orientada a facilitar el inicio de las interacciones del estudiante con el dominio disciplinar de la Psicología.

7) La implementación de un Practicum, como estrategia didáctica no formal o no estructurada derivada de la Metodología del Aprendizaje Reflexivo (AR), que autores como Zabalza (2010) la recomiendan en la formación de disciplinas vinculadas con las llamadas ciencias de la salud y que, en este caso, consistiría en el incremento durante los primeros años o semestres del encuentro de los estudiantes con el campo de acción y el fomento su participación activa de éstos por medio de la observación y el análisis, empleando para ello criterios personales o subjetivos, no mediados por elementos disciplinares.

8) Lo que se sugiere es aprender desde el hacer, transfiriendo los conocimientos obtenidos por medio del discurso didáctico de los profesores en las aulas, a la acción concreta en el ámbito del ejercicio profesional. Se estaría propiciando de manera paralela a la formación estructurada o formal un mecanismo que incorporaría la propuesta de la reflexión del estudiante con respecto al quehacer de la profesión; entendiéndose la reflexión como el componente mediante el cual se orientaría de manera selectiva la atención a aquellos elementos referidos a la integración de los contenidos disciplinares o vinculados con el quehacer disciplinar, no mediados por el discurso de los docentes o por los programas estructurados en las asignaturas.

9) El necesario proceso de integración eficiente en los estudiantes, tendría asidero en la realización del practicum, en la medida que permitiría conocer, examinar, observar y analizar, como habilidades que permitirían una estructura secuencial aleatoria y subjetiva, no dependiente de la estructura formal de los contenidos impartidos en las asignaturas; el acercamiento al quehacer no provendría de un esquema ya elaborado mediante el discurso didáctico. La integración también se observaría en el fomento de las habilidades, no

dependientes de la disciplina sino del acercamiento del estudiante como individuo a su quehacer, en cierta medida el criterio de logro o criterio funcional del cumplimiento no estaría supeditado a factores externos.

10) En el caso de la formación disciplinar, los estudiantes van a interactuar con el mundo profesional, equivalente al mundo real, y deben cumplir con los criterios producto de los convenios del grupo de miembros competentes (expertos) para que sea considerado como “correcto” o “adecuado” su accionar y lo que, a su vez, sería indicativo de que el estudiante verdaderamente aprendió. Ibañez (2009) señala que no es posible que un estudiante aprenda a desempeñarse competentemente ante los objetos del mundo real sino contamos en nuestras escuelas con la presencia del mundo real y agrega que todo análisis de que un estudiante debe desarrollar como producto de la enseñanza institucional se remite a competencias.

11) Los docentes, por su parte, formarían parte de ese grupo de miembros competentes y su ejecución de la profesión correspondería a los criterios de “correcto” y “adecuado”; actuarían como mediadores entre el estudiante y los criterios que su desempeño debe cumplir para considerarlo pertinente “... La investigación en educación debe enfocarse al comportamiento del aprendiz que es efectivo bajo determinadas condiciones de enseñanza y a la modificación de la conducta del maestro, adecuándose a la naturaleza funcional de las competencias que quiere promover en el estudiante...” (Ibañez y Ribes, 2001, p. 360).

12) Se propone el empleo del prácticum como proceso de enseñanza aprendizaje fundamentado en la construcción de lo psicológico tomando las competencias integrales como brújula en el desarrollo de las aptitudes funcionales que comprenden las habilidades del estudiante para interactuar con el “mundo real”.

13) Las diferencias entre Prácticum, Prácticas y Pasantías están en el proceso reflexivo por parte del estudiante como mediador; ya Donald A. Schön (1930-1997) propuso el paradigma de la “Reflexión en la Acción” pensar-actuar-pensar, como favorecedora del aprendizaje y del desarrollo de competencias. El Practicum contribuirá a complementar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en las aulas mediante el contacto con el quehacer laboral ya

que fomenta la formación integral al estimular la acción en dos sentidos ante el trabajo y en el trabajo, enfrenta al estudiante a “aprender a aprender”, pero no sustituyendo a la formación propiamente dicha, formación en alternancia modalidad formativa que persigue fomentar la adquisición de conocimientos artesanales que sólo se dan en los contextos laborales.

14) El desarrollo de las competencias integrales requiere una formación dirigida a la acción; puede y debe relacionarse con funciones y tareas profesionales en las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido real, la reflexión es la instrumentación del proceso de integración de los “saberes” (los autores utilizan la expresión como integración de Saber Hacer (Procedimientos), Saber Ser (Actitud), Saber (Conocer), Saber Estar (Social). Ante la problemática señalada, una alternativa puede ser desde lo variado de los métodos informales o no estructurados de formación, que se apoyan más en lo extra académico, abandonar parcialmente las aulas y los contextos de formación estructurada para incorporar otras metodologías, ejemplo de ello es la propuesta por el aprendizaje en servicio, fomentada por el Servicio Comunitario Universitario, el Modelo del Aprendizaje Experiencial o Aprendizaje basado en las experiencias de Kolb (citado por Lozano,2000, p. 70) y el Practicum (Zabalza, 2011), que incorpora el proceso reflexivo del estudiante sobre lo que “se hace en el contexto laboral”; el énfasis va más allá de “Saber” y “Saber hacer”, se incorporan el “por qué y el para qué hacer” y la representación “de la acción desde el mejor hacer” o “ el hacer que mejor se adecua”; todas con énfasis en los procesos de aprendizaje desde el estudiante, no desde el programa formativo o desde el experto, desde el cursante, por tanto, el primero que debería desprofesionalizar su aprendizaje y lo que aprende es el individuo que lo aprende, desmontar la necesidad de dejar de “Ser” para convertirse en un profesional e incorporar el “Ser” a lo que hace como profesional.

Con respecto a este último punto, Dreyfus y Dreyfus (1980), incluyen en su Modelo de Adquisición de Habilidades, el concepto de la “comprensión intuitiva”, como semejante a un “profundo entendimiento tácito, con visión de lo que es posible, con empleo de enfoques analíticos, en situaciones nuevas o en caso de problemas” que explica la necesaria trascendencia de las normas o directrices que exhibe el Experto (último nivel sugerido por los autores para explicar las etapas de ejecución del comportamiento inteligente) y que se inicia

con la exposición del aprendiz a variadas situaciones con la finalidad de que discrimine paulatinamente criterios diferenciales de ejecución de tareas. Es posible entonces, desde la óptica de ambos modelos, partir de la construcción de las competencias desde el individuo que se comporta y que interactúa con el contexto profesional y no únicamente desde la propuesta formativa de la disciplina. Se hace necesario estructurar de manera coherente los diversos componentes de las competencias, tanto en lo teórico como en lo metodológico, congruente en lo que toca además a su correspondencia con las circunstancias reales en las que se van a ejecutar, considerando la instrumentalización de la participación activa del estudiante durante el proceso, lo importante es aprender desde el hacer. Es responsabilidad de las instituciones educativas el proveer de un ambiente estructurado que permita la especificación y establecimiento de las competencias en los cursantes.

REFERENCIAS.

- Arias F. (2006) El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica.** Editorial Episteme. 5° Edición. Venezuela.
- Bazán A. (2010)** Aportes de la psicología interconductual a la educación. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 27, N° 2, 193-194. (Consultado en el mes de mayo del año 2014. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324008>).
- Barriga O. y Henrriquez A. (2005)** El Rombo de la Investigación. *Cinta Moebio*. 23: 162-168 (Consultado en el mes de abril del año 2018. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26077>).
- Bunge M. (2000) La investigación científica.** Editorial Siglo XXI. 5° Edición. México.
- Bunge M y Ardila R. (2000) Filosofía de la Psicología.** Editorial Siglo XXI. 5° Edición. México.
- Bijou S. y Baer (1985) Psicología del Desarrollo Infantil. La etapa básica de la niñez temprana (Vol.3).** Editorial Trillas. 1° edición. México.
- De Sena A. (2007)** Cuestiones metodológicas: sobre la construcción de indicadores. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara. Dirección estable: (Consultado en el mes de marzo del año 2018. <https://www.aacademica.org/000-066/1158>)
- Ibañez C. y Ribes Iñesta E. (2001)** Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 18, N° 3, 359- 371. (Consultado en el mes de diciembre del año 2013. http://www.academia.edu/7266287/Un_an%C3%A1lisis_interconductual_de_los_procesos_educativos_2001).
- Herrera M. (2009)** Módulo Selección de personal basado en competencias. *Especialización en Gestión del Talento Humano*. (Consultado en el mes de diciembre del año 2013. www.academia.edu/1734812/Gesti%C3%B3n_Humana_Basada_en_Competicencias).
- Prieto P. (2015)** Modelo de formación por competencias integrales orientado al pregrado de la carrera de Psicología, Universidad central de Venezuela. Trabajo de Ascenso para la Categoría de Agregado (No publicado).
- Ribes Iñesta E. (1990)** Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas. *Cap 7. (202-230).Psicología General*. Editorial Trillas. 1° Edición. México.

Ribes Iñesta E., Moreno M. y Padilla A. (1996) Un análisis funcional de la práctica científica: Extensiones de un modelo psicológico. *Acta Comportamentalia*. Vol. 4. 205-235. (Consultado en el mes de febrero del año 2011. <https://www.uv.mx/dcc/files/2016/08/K1.pdf>).

Ribes Iñesta E. (2005) Reflexiones sobre la eficacia profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol.22, N° 1, 5-14. (Consultado en el mes diciembre del año 2011. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243020643001>

Ribes Iñesta E. (2006) Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol.23, N° 1, 127-147.(Consultado en el mes de julio del año 2015. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59311416001>).

Ribes Iñesta E. (2014)

Roque, B. E. y García, L. E. (2016). Elaboración de la experiencia profesional: una propuesta de aprendizaje reflexivo en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(2), 113-119. (Consultado en el mes de abril del año 2018. <http://www.redalyc.org/pdf/292/29248181001.pdf>).

Samaja J. (1994) Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Edt. Eudeba. 3° Edición-8° Re-impresión. Buenos Aires.

Shön D. (1998) La formación de profesionales reflexivos. 1992. 1° Edición. Paidós. Barcelona

Varela Julio (1987) Para entender el Interconductismo. Comité Editorial Científico de la División de Disciplinas Básicas para la Salud del centro Universitario de Ciencias de la salud. Universidad de Guadalajara. México. (Consultado en el mes de marzo del año 2014 https://www.academia.edu/664291/Conceptos_B%C3%A1sicos_del_Interconductismo._Varela).

Zabalza M. (2007) EL TRABAJO POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Material mimeografiado (Consultado el 12 de marzo del año 2018 <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>).

Zabalza M. (2011) El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*. Vol. 3. N° 54. 21-43. Consultado en el mes de marzo del año 2014. (Consultado el 15 de enero del año 2018. http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf).

Glosario.

- ***Aprendizaje Formal:*** Aquel producto de los espacios estructurados y secuenciales y que conduce a la Titulación.
- ***Aprendizaje No Formal:*** Aquel que obedece a la enseñanza de una habilidad específica bajo un programa que no conduce a la titulación.
- ***Aprendizaje Informal:*** Producto de la interacción subjetiva del cursante y de su cotidianidad.
- ***Capacidad:*** Tendencia a que ocurra algo que ocurrió previamente; va a aludir a estar en condiciones de hacer algo. Ribes (2006), apunta a "...algo que se puede hacer en el sentido de su *posibilidad...*" y cita a Aristóteles (traducción al castellano 1978) quien señala que la competencia "describe la conducta en potencia, no el acto" (p. 20).
- ***Espacios Integrados de Aprendizaje:*** Ubicados en la estructura curricular del Programa Formativo con la finalidad de promover la movilización de los saberes.
- ***Habilidad:*** Ribes (1990) define una habilidad o destreza como "...un conjunto finito de respuestas con morfología determinada e invariante respecto a dicho conjunto, que guarda una *correspondencia funcional* necesaria para producir cambios, resultados o logros efectivos en -o en relación con- objetos, eventos o circunstancias que tienen morfologías determinadas" (p. 210) y en el 2006 señala que la habilidad puede concebirse como la *correspondencia funcional* que se establece entre las características de un *conjunto de respuestas* y las *características de un cuerpo o medio* sobre el que se actúa para obtener el resultado, esos conjuntos de respuestas que conforman la habilidad no son arbitrarios y deben corresponder en morfología, intensidad y movimiento a las características de los cuerpos (objetos o medio) sobre el que se actúa para obtener un resultado o logro. En síntesis, las habilidades son aquellas *topografías comportamentales asociadas a un criterio de logro específico*, que se ejecuta con eficacia, lo que implica un conjunto de respuestas específicas, movimientos o resultados de movimientos, algún cuerpo o medio sobre el cual las respuestas deben *producir un efecto y obtener un resultado*.

- **Destreza:** Aunque para Ribes (1990) *habilidad* y *destreza* son sinónimos, para Bijou y Baer (1985) la *destreza* es cualitativamente el perfeccionamiento de la habilidad.
- **Competencia:** Atribución, facultad, incumbencia. Acción, función o responsabilidad que compete o incumbe a una persona u organismo determinado. La competencia va a incluir hechos, conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes. Es una *organización funcional de las habilidades para cumplir con un tipo de criterio (Criterio de Logro o Criterio Funcional de Ajuste)*. Vincula los criterios de *eficacia* o *ajuste (aptitud)* en una situación, con las habilidades que tienen que ejercitarse para cumplirlos, lo que va a indicar que cada competencia deberá conjugar *criterios de solución* con *habilidades pertinentes*. En opinión de Varela (2008) *competencia* y *aptitud funcional* son sinónimos "... ser competente implica tener la atribución para tratar acerca de algo o resolver algo; ser competente, por consiguiente, se refiere a que se puede hacer algo porque ya se ha hecho o porque se tiene conocimiento de lo que se tiene que hacer." (p.20).
- **Competencias Integrales:** *Indicadores analíticos del proceso de aprendizaje* esperado en el cursante y aquellos *procedimientos de enseñanza* empleados como estrategias didácticas por los docentes responsables del programa formativo disciplinar. En cuanto al *proceso de aprendizaje* esperado en el cursante de la carrera de Psicología denominado *proceso de integración eficiente de los "saberes"*, deberá entenderse como una evidencia, no exclusivamente nominal o descriptiva, del acercamiento del estudiante al ejercicio profesional en cada etapa del programa formativo; estará orientado por los niveles de traslación de los saberes (transferir, transitar y trascender) como elemento referencial para la *adquisición o diferenciación en el uso de las habilidades o destrezas* que deben permitirle al cursante el cumplimiento de los *Indicadores de Logro (o Indicadores Funcionales de Ajuste)* conducentes a la *Titulación o Certificación*. Es una condición que, en lo que respecta a los *procedimientos de enseñanza*, el programa de formación disciplinar contenga, debidamente especificados, los *Criterios de Logro (o Criterios Formativos, que orienten la expresión de la*

formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General) deberán estar presentes **en** cada asignatura y **entre** asignaturas, a saber: a) Aquellas que se imparten **simultáneamente** en un mismo nivel (Intrasemestre), b) Aquellas que se imparten en **niveles secuenciales** (Intersemestres, interniveles, materias con relaciones de prelación, de precedencia y secuenciales, c) Interciclo (Ciclo Básico y Ciclo Aplicado); los *Criterios de Logro* especificados por el programa deben **corresponderse** con los *Indicadores de Logro* esperados en el estudiante y ambos serán generalizables al quehacer profesional.

- **Indicadores Analíticos:** Aquellos derivados de la operacionalización de las dimensiones de las variables.
- **Indicadores Sintéticos:** Aquellos derivados de los instrumentos de medición generados a partir de la operacionalización de las dimensiones de las variables.
- **Indicador de Logro:** O Indicadores Funcionales de Ajuste
- **Criterio de Logro:** O Criterios Formativos, que orienten la expresión de la formación particular que se ofrece en la asignatura como representación consistente y congruente del Programa Formativo General.
- **Niveles de Traslación:** La movilización de los Saberes estará orientado por los niveles de traslación de los saberes y consiste en
 - **Transferir:** Movilizar los saberes en un mismo nivel.
 - **Transitar:** Movilizar los saberes de un nivel a otro.
 - **Trascender:** Movilizar los saberes a un contexto completamente diferente al contexto inicial de aprendizaje.
- **Programa Formativo Disciplinar:** Plan curricular de formación disciplinar.
- **Unidades de Competencia:** Aquellas construidas como parte de la operacionalización de las dimensiones de los procedimientos de enseñanza y del proceso de aprendizaje.
- **Competencias Específicas:** O llamada sub-competencias, componen las Unidades de Competencia.
- **Proceso de integración eficiente de los “saberes”:** Producto final de la movilización de los saberes por parte de los cursantes que se están formando bajo el Modelo de Formación por Competencias Integrales.

ANEXOS.

ANEXO 1:

EL CONSEJO RECTORAL DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA,
en uso de sus atribuciones legales dicta el siguiente:

RESOLUCIÓN N° CR-24-71 **REGLAMENTO PARCIAL DE EXÁMENES**

Artículo 1°. Para los efectos de su evaluación las asignaturas se clasificarán en teóricas, teórico-prácticas y prácticas. El Consejo de la Facultad respectiva hará la calificación correspondiente al aprobar el programa de estudio.

Artículo 2°. En las asignaturas teóricas los exámenes parciales aportarán el 40% de la nota definitiva y el examen final el 60%. En casos especiales y tomando en cuenta el método de enseñanza, el Consejo de la Facultad podrá modificar el porcentaje asignado al examen final, manteniendo para éste un valor no inferior al 40% de la nota definitiva, y asignándole a otros criterios de evaluación un máximo del 20% de dicha nota.

Se entiende por asignaturas teóricas aquellas dirigidas fundamentalmente a proporcionar conocimientos básicos, y en los cuales el desarrollo de la enseñanza no comporta trabajos prácticos o de laboratorio.

Artículo 3°. En las asignaturas teórico-prácticas los exámenes parciales aportarán el 40% de la nota definitiva, el examen final el 40% y los ejercicios prácticos o trabajos de laboratorios el 20% restante. En casos especiales, y atendiendo a la importancia de la parte práctica, el Consejo de Facultad podrá modificar el porcentaje asignado al examen final, manteniendo para éste un valor no inferior al 30% de la nota definitiva y asignándole a los ejercicios prácticos o trabajos de laboratorio un máximo de 30% de dicha nota.

Se entiende por asignatura teórico-práctica aquella en la cual los ejercicios prácticos o trabajos de laboratorio, si bien están vinculados a la enseñanza teórica, exigen la adquisición de habilidades o destrezas específicas.

Artículo 4°. Las asignaturas prácticas no tendrán examen final ni de reparación. En estas asignaturas la calificación definitiva será producto de la evaluación continua de las diferentes actividades programadas. El programa respectivo establecerá la forma de realizar esta evaluación.

Se entiende por asignaturas prácticas aquellas dirigidas fundamentalmente a desarrollar habilidades o destrezas específicas.

Artículo 5°. Los casos dudosos o no previstos serán resueltos por el Consejo Universitario.

Artículo 6º. Se derogan todas las disposiciones contrarias a este reglamento.

ANEXO 2:



DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA
EDUCACION SUPERIOR
EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION

Y

MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL
CAMBIO
Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION
SUPERIOR



http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

aprobados por la

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR

La educación superior en el siglo XXI:

Visión y acción

9 de octubre de 1998

**DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR
EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION**

PREAMBULO

En los albores del nuevo siglo, se observan una **demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico** y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. La educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades

competentes del Estado como centros de enseñanza superior"* . La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional. La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo. Deberá garantizarse un acceso equitativo a estas tecnologías en todos los niveles de los sistemas de enseñanza.

La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de **expansión** más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones). Pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados, **los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados** en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen. Ha sido igualmente una época de mayor estratificación socioeconómica y de aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países, incluso en algunos de los más desarrollados y más ricos. Si carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen a una masa crítica de personas cualificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas oportunidades de reducir esta disparidad.

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la **transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido** por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Con la intención de encontrar soluciones para estos desafíos y de poner en marcha un proceso de profunda reforma de la educación superior, la UNESCO ha convocado una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Como parte de los preparativos de la Conferencia, la UNESCO publicó en 1995 su documento de orientación sobre *Cambio y desarrollo en la educación superior*. Ulteriormente se celebraron cinco consultas regionales (La Habana, noviembre de 1996; Dakar, abril de 1997; Tokio, julio de 1997; Palermo, septiembre de 1997 y Beirut, marzo de 1998). En la presente Declaración se

toman debidamente en cuenta, sin perder de vista el carácter propio de cada documento, las Declaraciones y Planes de Acción aprobados por esas reuniones, que se adjuntan a la misma, así como todo el proceso de reflexión generado por la preparación de la Conferencia Mundial.

* * *

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunidos del 5 al 9 de octubre de 1998 en la Sede de la UNESCO en París,

Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos,

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos", y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior",

Teniendo en cuenta las recomendaciones relativas a la educación superior formuladas por las grandes comisiones y conferencias, como por ejemplo la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, las 44ª y 45ª reuniones de la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994 y 1996), las resoluciones aprobadas por la Conferencia General de la UNESCO en sus 27ª y 29ª reuniones, en particular en relación con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia sobre libertad académica y autonomía universitaria (Sinaia, 1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague, 1995), la Cuarta Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Mujer (Beijing, 1995), el Segundo Congreso Internacional sobre Educación e Informática (Moscú, 1996), el Congreso Mundial sobre Educación Superior y Desarrollo de los Recursos Humanos en el Siglo XXI (Manila, 1997), la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (Hamburgo, 1997) y, en especial, la Agenda para el Futuro, en cuyo Tema 2 (Mejorar las condiciones y la calidad de la educación de adultos) se declara lo siguiente: "Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos ... pidiendo a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomente la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y defina en consecuencia la función de las universidades",

Convencidos de que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, y de que se necesitan medidas para asegurar la coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la

educación general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas,

Considerando que, en este contexto, la solución de los problemas que se plantean al respecto en los albores del siglo XXI estará determinada por la amplitud de miras de la sociedad del futuro y por la función que se asigne a la educación en general y a la educación superior en particular,

Conscientes de que, en el umbral de un nuevo milenio, la educación superior debe hacer prevalecer los valores e ideales de una cultura de paz, y que se ha de movilizar a la comunidad internacional con ese fin,

Considerando que una transformación y expansión sustanciales de la educación superior, la mejora de su calidad y su pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que la acechan exigen la firme participación no sólo de gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad y rindan cuentas sobre la utilización de los recursos públicos y privados, nacionales o internacionales,

Subrayando que los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones **en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida** a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene,

Considerando asimismo que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo,

Proclamamos lo siguiente:

MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones

Reafirmamos la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

a) **formar diplomados altamente cualificados** y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las

que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;

b) constituir **un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de **formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad** y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;

c) **promover, generar y difundir conocimientos** por medio de **la investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;

d) contribuir a **comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas**, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) contribuir a proteger y consolidar los **valores de la sociedad**, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Artículo 2. Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva

De conformidad con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, **los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios** deberán:

a) preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;

b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;

c) reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;

d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;

e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;

f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

FORJAR UNA NUEVA VISION DE LA EDUCACION SUPERIOR

Artículo 3. Igualdad de acceso

a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

c. Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que **en toda política de acceso a la misma** se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el Artículo 3 a) *supra*.

d. Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

Artículo 4. Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres

a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.

b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.

c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.

d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.

Artículo 5. Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados

a) El progreso del conocimiento mediante **la investigación** es una función esencial de todos los **sistemas** de educación superior que tienen el deber de promover los estudios de postgrado. Deberían fomentarse y reforzarse **la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad** en los programas, fundando las orientaciones a largo plazo en los objetivos y necesidades sociales y culturales. Se debería establecer un equilibrio adecuado entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos.

b) Las instituciones deberán velar por que todos los miembros de la comunidad académica que realizan investigaciones reciban formación, recursos y apoyo suficientes. Los derechos intelectuales y culturales derivados de las conclusiones de la investigación deberían utilizarse en provecho de la humanidad y protegerse para evitar su uso indebido.

c) Se debería incrementar la investigación en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas, las ciencias de la educación (incluida la investigación sobre la educación superior), la ingeniería, las ciencias naturales, las matemáticas, la informática y las artes, en el marco de políticas nacionales, regionales e internacionales de investigación y desarrollo. Reviste especial importancia el fomento de las capacidades de investigación en los establecimientos de enseñanza superior con funciones de investigación puesto que cuando la educación superior y la investigación se llevan a cabo en un alto nivel dentro de la misma institución se logra una potenciación mutua de la calidad. Estas instituciones deberían obtener el apoyo material y financiero necesario de **fuentes públicas y privadas**.

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia

a) **La pertinencia** de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las **orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente**. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad.

b) La educación superior debe **reforzar sus funciones de servicio a la sociedad**, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente **mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario** para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

c) La educación superior debe aumentar su contribución al **desarrollo del conjunto del sistema educativo**, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

d) En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

Artículo 7. Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad

a) En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

b) Los vínculos con el mundo del trabajo pueden reforzarse mediante la participación de sus representantes en los órganos rectores de las instituciones, la intensificación de la utilización, por los docentes y los estudiantes, en los planos nacional e internacional, de las posibilidades

de aprendizaje profesional y de combinación de estudios y trabajo, el intercambio de personal entre el mundo del trabajo y las instituciones de educación superior y la revisión de los planes de estudio para que se adapten mejor a las prácticas profesionales.

c) **En su calidad de fuente permanente de formación, perfeccionamiento y reciclaje profesionales**, las instituciones de educación superior deberían tomar en consideración sistemáticamente las tendencias que se dan en el mundo laboral y en los sectores científicos, tecnológicos y económicos. A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo. En el marco de su función prospectiva, las instituciones de educación superior podrían contribuir a fomentar la creación de empleos, sin que éste sea el único fin en sí.

d) Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa deben convertirse en importantes preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo de los diplomados, que cada vez estarán más llamados a crear puestos de trabajo y no a limitarse a buscarlos. Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

Artículo 8. La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades

a) La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades y los criterios de contratación es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente.

b) Unos sistemas de educación superior más diversificados suponen nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, entre otros. Esas instituciones deben ofrecer una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda, etc.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad

a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, **la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales**, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. **Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.** La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior

a) Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar **la excelencia de la investigación y la enseñanza**, y en las que queden reflejadas las disposiciones de la **Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997**. Con ese fin, se debería conceder más importancia a la experiencia internacional. Además, dada la función que desempeña la enseñanza superior en la educación permanente, debería considerarse que la experiencia adquirida fuera de las instituciones constituye un mérito importante para formar parte del personal de la enseñanza superior.

b) Todos los establecimientos de enseñanza superior deberían establecer directrices claras, preparando a los profesores de los niveles preescolar, primario y secundario, fomentando la innovación constante en los planes de estudio, las prácticas más adecuadas en los métodos

pedagógicos y el conocimiento cabal de los diversos tipos de aprendizaje. Es indispensable contar con un personal administrativo y técnico preparado de modo apropiado.

c) **Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones**, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior. Estos principios deberían abarcar la participación de los estudiantes en las cuestiones relativas a esta enseñanza, en la evaluación, en la renovación de los métodos pedagógicos y de los programas y, en el marco institucional vigente, en la elaboración de políticas y en la gestión de los establecimientos. En la medida en que los estudiantes tienen derecho a organizarse y tener representantes, se debería garantizar su participación en estas cuestiones.

d) Habría que desarrollar los servicios de orientación para facilitar el paso de los estudiantes secundarios a la enseñanza superior, sea cual fuere su edad, y para tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Hay que tener en cuenta las necesidades, no sólo de los que pasan a la educación superior procedentes de escuelas o establecimientos postsecundarios, sino también de las necesidades de los que abandonan la enseñanza o vuelven a ella en un proceso de educación permanente. Este apoyo es importante si se quiere que los estudiantes se adapten a los cursos, reduciéndose así el abandono escolar. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas de volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno.

DE LA VISION A LA ACCION

Artículo 11. Evaluación de la calidad

a) **La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional** que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. **Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.** Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.

b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios

adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Artículo 12. El potencial y los desafíos de la tecnología

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

- a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;
- b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;
- c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;
- d) adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;
- e) facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;

f) seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;

g) teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.

Artículo 13. Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior

a) La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen **la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas**, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar **prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades** de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente -mediante mecanismos internos y externos- la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativos.

b) Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto.

- El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere **una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces**. La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes. Teniendo presente la necesidad de mantener dentro de límites razonables las dimensiones de los órganos rectores de los establecimientos de enseñanza superior, habría que prever la participación de los académicos en dichos órganos, en el marco institucional vigente.
- Es indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo.

Artículo 14. La financiación de la educación superior como servicio público

La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación.

a) La diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener su calidad y pertinencia. **El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental** para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada.

b) La sociedad en su conjunto debería apoyar la educación de todos los niveles, incluida la enseñanza superior dado el papel que ésta desempeña en el fomento de un desarrollo económico, social y cultural sostenible. **La movilización con este fin depende de la sensibilización y la participación del público, de los sectores público y privado** de la economía, de los parlamentos, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y de los establecimientos, de las familias y de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior.

Artículo 15. Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes

a) El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. La práctica del plurilingüismo, los programas de intercambio de docentes y estudiantes y el establecimiento de vínculos institucionales para promover la cooperación intelectual y científica debiera ser parte integrante de todos los sistemas de enseñanza superior.

b) Los principios de la cooperación internacional fundada en la solidaridad, el reconocimiento y el apoyo mutuo, una auténtica asociación que redunde, de modo equitativo, en beneficio de todos los interesados y la importancia de poner en común los conocimientos teóricos y prácticos a nivel internacional deberían regir las relaciones entre los establecimientos de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo, en particular en beneficio de los países menos adelantados. Habría que tener en cuenta la necesidad de salvaguardar las capacidades institucionales en materia de educación superior en las regiones en situaciones de conflicto o sometidas a desastres naturales. Por consiguiente, la dimensión internacional debería estar presente en los planes de estudios y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) Habría que ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.

Artículo 16. De la "fuga de cerebros" a su retorno

Sería preciso poner freno a la "fuga de cerebros" ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición, de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Los programas de cooperación internacional debieran basarse en

relaciones de colaboración a largo plazo entre establecimientos del Sur y el Norte y promover la cooperación Sur-Sur. Se debería conceder la prioridad a programas de formación en los países en desarrollo en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializados e intensivos, de corta duración. Habría que atender a la creación de un entorno que atraiga y retenga el capital humano cualificado, mediante políticas nacionales o acuerdos internacionales que faciliten el retorno, permanente o temporal, de especialistas e investigadores muy competentes a sus países de origen. Al mismo tiempo, hay que alentar un proceso de retorno de profesionales mediante programas de colaboración que, gracias a su dimensión internacional, favorezcan la creación y el fortalecimiento de establecimientos y faciliten la plena utilización de las capacidades endógenas. La experiencia del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO y los principios que figuran en los convenios regionales en materia de reconocimiento de títulos y diplomas de educación superior tienen, a este respecto, especial importancia.

Artículo 17. Las asociaciones y alianzas

La colaboración y las alianzas entre las partes interesadas (los responsables de las políticas nacionales e institucionales, el personal docente, los investigadores y estudiantes y el personal administrativo y técnico de los establecimientos de enseñanza superior, el mundo laboral y los grupos comunitarios) constituyen un factor importante a la hora de realizar transformaciones. Las organizaciones no gubernamentales son también agentes clave en este proceso. Por consiguiente, **la asociación basada en el interés común, el respeto mutuo y la credibilidad deberá ser una modalidad esencial para renovar la enseñanza superior.**

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, aprobamos esta Declaración y reafirmamos el derecho de todos a la educación y el derecho de acceder a la enseñanza superior sobre la base de los méritos y capacidades individuales;

Nos comprometemos a actuar juntos en el marco de nuestras responsabilidades individuales y colectivas adoptando todas las medidas necesarias a fin de hacer realidad los principios relativos a la enseñanza superior que figuran en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza;

Reafirmamos solemnemente nuestros compromisos en favor de la paz. Estamos pues decididos a dar la máxima prioridad a la educación para la paz y a participar en la celebración del Año Internacional de la Cultura de Paz en el año 2000;

En consecuencia, aprobamos esta Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Para alcanzar los objetivos consagrados en esta Declaración y, en particular, a fin de tomar medidas sin tardanza, expresamos nuestro acuerdo con el siguiente Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Enseñanza Superior.

MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR

I. ACCIONES PRIORITARIAS EN EL PLANO NACIONAL

1. Los Estados Miembros, comprendidos sus gobiernos, parlamentos y otras autoridades deberán:

a) crear, cuando proceda, el marco legislativo, político y financiero para reformar y desarrollar la educación superior de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, según la cual **la educación superior deberá ser accesible a todos en función del mérito. No puede aceptarse ninguna discriminación** ni nadie deberá quedar excluido de la educación superior ni de sus ámbitos de estudio, niveles de titulación y diferentes tipos de establecimientos por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas o sociales ni discapacidades físicas;

b) estrechar los vínculos entre la educación superior y la investigación;

c) considerar que la educación superior es un catalizador para todo el sistema de enseñanza y utilizarla como tal;

d) ampliar las instituciones de educación superior para que adopten los planteamientos de la educación permanente, proporcionando a los estudiantes una gama óptima de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, y redefinir su cometido en consecuencia, lo que implica la instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente;

e) esforzarse, cuando sea preciso, por establecer estrechos vínculos entre las instituciones de educación superior y las que se dedican a la investigación, tomando en cuenta que la enseñanza y la investigación son dos elementos íntimamente relacionados de la producción del conocimiento;

f) instaurar nuevas modalidades de colaboración entre los establecimientos de educación superior y los distintos sectores de la sociedad para que la educación superior y los programas de investigación contribuyan eficazmente al desarrollo local, regional y nacional;

g) cumplir sus obligaciones con la educación superior y los compromisos contraídos, con su acuerdo, en diversas reuniones, sobre todo en el último decenio, en relación con los recursos humanos, materiales y financieros, el desarrollo humano y la educación en general, y con la educación superior en particular;

h) contar con un plan rector para garantizar la existencia de nuevas asociaciones y la participación de todos los interlocutores pertinentes en todos los aspectos de la educación superior: proceso de evaluación, comprendidas la renovación de los planes de estudios y los

métodos pedagógicos, servicios de orientación y asesoramiento y, en el marco institucional vigente, formulación de políticas y dirección de los establecimientos;

i) **definir y aplicar políticas destinadas a eliminar de la enseñanza superior todos los prejuicios fundados en el género** y consolidar la participación de la mujer en todos los niveles y todas las disciplinas en que esté poco representada en la actualidad y, especialmente, reforzar su intervención activa en la adopción de decisiones;

j) **formular políticas claras sobre los docentes de la educación superior**, como se indica en la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997;

k) reconocer que los estudiantes son el centro de atención de la educación superior y unos de sus principales interesados. Se los deberá hacer participar, mediante las estructuras institucionales apropiadas, en la renovación de su nivel de educación (comprendidos los planes de estudio y la reforma pedagógica) y en la adopción de decisiones de carácter político, en el marco de las instituciones vigentes;

l) reconocer que los estudiantes tienen el derecho de organizarse de modo autónomo;

m) promover y facilitar la movilidad nacional e internacional del personal docente y de los estudiantes como elemento esencial de la calidad y la pertinencia de la educación superior;

n) crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional para que los establecimientos de educación superior, así como las personas dedicadas a la educación superior y la investigación, puedan cumplir con sus obligaciones para con la sociedad.

2. Los Estados en los que el número de matrículas es bajo en comparación con las normas internacionalmente aceptadas deberán esforzarse por garantizar un nivel de educación superior adecuado a las necesidades actuales de los sectores público y privado de la sociedad y elaborar planes para diversificar y ampliar el acceso a la enseñanza superior, especialmente en beneficio de todas las minorías y los grupos desfavorecidos.

3. La interrelación con la enseñanza general, técnica y profesional deberá revisarse a fondo en la perspectiva de la educación permanente. El acceso a la educación superior en todas sus formas deberá permanecer abierto a cuantos hayan terminado sus estudios secundarios o su equivalente, o quienes reúnan las condiciones de admisión independientemente de su edad, previendo al mismo tiempo, sobre todo para los estudiantes de mayor edad sin diploma formal de educación secundaria, medios de acceso al nivel de la educación superior mediante la valorización de sus experiencias profesionales. Sin embargo, **la preparación para la educación superior no deberá ser el único ni el principal objetivo de la enseñanza secundaria, que ha de preparar también para el mundo del trabajo**, con una formación complementaria siempre que sea necesario, para proporcionar a los alumnos los conocimientos, las capacidades y las competencias necesarios para ejercer una amplia gama de trabajos. Deberá promoverse la idea de los programas de transición, para que los que accedan al mercado laboral puedan retomar los estudios ulteriormente.

4. Deberán adoptarse medidas concretas para reducir la creciente distancia entre los países industrialmente desarrollados y los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados en los ámbitos de la educación superior y la investigación. Son necesarias nuevas medidas para fomentar una mayor cooperación entre países en todos los niveles de desarrollo económico con respecto a la educación superior y la investigación. Se deberá considerar la posibilidad de asignar recursos presupuestarios con este fin y concertar acuerdos mutuamente ventajosos con la industria, tanto nacional como internacional, a fin de realizar actividades y proyectos de cooperación mediante los incentivos y la financiación apropiados para la educación, la investigación y la formación de expertos de alto nivel en esos países.

II. ACCIONES PRIORITARIAS EN EL PLANO DE LOS SISTEMAS Y LAS INSTITUCIONES

5. Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo. Estos cometidos deberán incorporar el concepto de libertad académica, tal como figura en la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

6. A la hora de determinar las prioridades en sus programas y estructuras, los establecimientos de educación superior deberán:

a) tener en cuenta el respeto de la ética, del rigor científico e intelectual y el enfoque multidisciplinario y transdisciplinario;

b) procurar ante todo establecer sistemas de acceso en beneficio de todas las personas que tengan las capacidades y motivaciones necesarias;

c) hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro. Deberán desarrollar su capacidad de predicción mediante el análisis de las tendencias sociales, económicas y políticas que vayan surgiendo, abordadas con un enfoque multidisciplinario y transdisciplinario, prestando particular atención a:

- una alta calidad y una clara conciencia de la pertinencia social de los estudios y de su función de anticipación, sobre bases científicas;
- el conocimiento de las cuestiones sociales fundamentales, en particular las que guardan relación con la eliminación de la pobreza, el desarrollo sostenible, el diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz;

- la necesidad de que haya una estrecha relación con las organizaciones o institutos de investigación conocidos por su competencia en esta actividad;
- la evolución de la totalidad del sistema educativo en el contexto de las recomendaciones y de los nuevos objetivos de la educación mencionados en el informe presentado en 1996 a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI;
- los principios fundamentales de una ética humana, aplicados a cada profesión y a todos los ámbitos del quehacer humano;

d) asegurar, especialmente en las universidades y en lo posible, que los miembros del cuerpo docente asuman tareas de enseñanza, investigación, apoyo a los estudiantes y dirección de asuntos institucionales;

e) adoptar todas las medidas necesarias para reforzar el servicio que prestan a la comunidad, en particular sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y las enfermedades, por medio de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario aplicado al análisis de los desafíos, los problemas y los diversos temas;

f) **afianzar sus relaciones con el mundo del trabajo en una base nueva**, que implique una asociación efectiva con todos los agentes sociales de que se trata, empezando por una armonización recíproca de las actividades y de la búsqueda de soluciones para los problemas urgentes de la humanidad, todo ello en el marco de una autonomía responsable y de las libertades académicas;

g) como norma, garantizar una alta calidad de las normas internacionales, **tener la obligación de rendir cuentas y de efectuar evaluaciones** tanto internas como externas, respetando la autonomía y la libertad académica, **considerando que son inherentes a su funcionamiento**, e institucionalizar sistemas, estructuras o mecanismos transparentes específicamente adecuados a ese fin;

h) como la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior, establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente;

i) **promover y desarrollar la investigación, que es un elemento necesario en todos los sistemas de educación superior**, en todas las disciplinas, comprendidas las ciencias sociales y humanas y las artes, dada su pertinencia para el desarrollo. Igualmente habría que reforzar la investigación sobre la propia educación superior por medio de mecanismos como el Foro UNESCO/UNU sobre la enseñanza superior y las Cátedras UNESCO de educación superior. Se precisan estudios objetivos y oportunos que garanticen un progreso continuo hacia los objetivos nacionales clave, cuales son el acceso, la equidad, la calidad, la pertinencia y la diversidad;

j) **eliminar las disparidades y sesgos entre hombres y mujeres en los programas de estudio y las investigaciones**, y tomar todas las medidas apropiadas para asegurar una representación equilibrada de ambos sexos entre los estudiantes y los profesores, en todos los niveles de la gestión;

k) **proporcionar**, cuando proceda, **orientación y consejo, cursos de recuperación, formación para el estudio** y otras formas de apoyo a los estudiantes, comprendidas medidas para mejorar sus condiciones de vida.

7. Aunque la necesidad de establecer vínculos más estrechos entre la educación superior y el mundo del trabajo es importante en todo el mundo, es especialmente vital para los países en desarrollo, y más particularmente para los países menos adelantados, habida cuenta de su bajo nivel de desarrollo económico. Para alcanzar este objetivo los gobiernos de esos países deberán adoptar medidas adecuadas como la consolidación de las instituciones de educación superior, técnica y profesional. Al mismo tiempo se necesita una acción internacional que contribuya a establecer iniciativas conjuntas de la educación superior y la industria en estos países. Será necesario estudiar de qué manera se puede apoyar a los graduados de este nivel mediante diversos sistemas, siguiendo la experiencia positiva del sistema de microcréditos y otros incentivos, para poner en marcha pequeñas y medianas empresas. En el plano institucional, el desarrollo de capacidades e iniciativas empresariales debe convertirse en la preocupación principal de la educación superior, para facilitar la posibilidad de emplear a los graduados, llamados cada vez más a convertirse no sólo en personas que buscan trabajo sino en creadores de empleo.

8. **Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías** para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos.

9. **El acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educandos adultos:**

a) estableciendo mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos, y asegurar que los créditos son transferibles dentro de los establecimientos, sectores y estados, y entre ellos;

b) estableciendo asociaciones mixtas de investigación y formación entre la educación superior y la comunidad, poniendo los servicios de las instituciones de educación superior a disposición de grupos exteriores;

c) efectuando investigaciones interdisciplinarias en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje de adultos, con la participación de los propios educandos adultos;

d) creando oportunidades para el aprendizaje en los adultos, de maneras flexibles, abiertas y creativas.

III. ACCIONES QUE DEBERAN EMPRENDERSE EN EL PLANO INTERNACIONAL, EN PARTICULAR POR INICIATIVA DE LA UNESCO

10. **Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior.** Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación interuniversitaria en particular mediante el hermanamiento de instituciones basados en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países menos adelantados en los ámbitos cruciales de la producción y aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y organizar la cooperación internacional.

11. La UNESCO y otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales que actúan en el campo de la educación superior, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral, la comunidad universitaria y todos los interlocutores interesados de la sociedad deberán promover **la movilidad universitaria internacional** como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, inclusive mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjunto (1999-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de los convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior, y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que o carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos.

12. Los establecimientos de educación superior de los países industrializados deberán esforzarse por concertar acuerdos de cooperación internacional con establecimientos homólogos de países en desarrollo, en particular con los de los países menos adelantados. En el marco de esa cooperación los establecimientos deberán esforzarse por garantizar un reconocimiento justo y razonable de los estudios cursados en el extranjero. La UNESCO deberá adoptar iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales.

13. La UNESCO, junto con todos los interlocutores interesados de la sociedad, también deberá tomar medidas para **paliar los efectos negativos de la fuga de cerebros y sustituirla por un proceso dinámico de recuperación de los mismos.** En todas las regiones del mundo se necesita un análisis global de las causas y consecuencias de la fuga de cerebros. Deberá ponerse en marcha una vigorosa campaña, **mediante el esfuerzo concertado de la comunidad internacional** y basada en la solidaridad universitaria, que debería centrarse en el regreso al

país de origen de universitarios expatriados y en la participación de **voluntarios universitarios** (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que deseen enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo. Al mismo tiempo, es fundamental apoyar a los países en desarrollo en sus esfuerzos para construir y consolidar sus propias capacidades educativas.

14. En este marco, la UNESCO deberá:

a) promover una mejor coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, los organismos y las fundaciones que patrocinan los programas y proyectos existentes de cooperación internacional en materia de educación superior. Además deberán tomarse iniciativas de coordinación en el contexto de las prioridades nacionales. Así se podrían mancomunar y compartir los recursos, evitar la duplicación de tareas y mejorar la identificación de los proyectos, aumentar el efecto de la acción y garantizar mejor su validez gracias a acuerdos y revisiones colectivos. Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a crear centros de excelencia en todos los campos del saber, en particular para la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia;

b) junto con la Universidad de las Naciones Unidas y las Comisiones Nacionales, las diversas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, debería constituirse en un foro de reflexión sobre los temas de la educación superior con objeto de: i) preparar informes actualizados sobre la situación de los conocimientos relativos a los asuntos de la educación superior en todas las regiones del mundo; ii) promover proyectos innovadores de formación e investigación destinados a valorizar la función específica de la enseñanza superior en una educación a lo largo de toda la vida; iii) reforzar la cooperación internacional y poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz, y iv) crear una base de datos sobre experiencias e innovaciones satisfactorias, que podrían consultar los establecimientos que tropiezan con problemas a la hora de reformar la educación superior;

c) tomar medidas concretas para apoyar a los establecimientos de educación superior en las universidades de las regiones menos adelantadas del mundo y en regiones que sufren las consecuencias de conflictos o desastres naturales;

d) intensificar los esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo;

e) tomar la iniciativa de elaborar un instrumento internacional sobre la libertad académica, la autonomía y la responsabilidad social, en relación con la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior;

f) velar por el seguimiento de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior y el Marco de Acción Prioritaria, junto con otras organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales y con todos los interesados en la educación superior, entre ellos la Universidad de las Naciones Unidas, la consulta colectiva de organizaciones no

gubernamentales sobre educación superior y el foro de estudiantes reunido en la UNESCO. La Organización deberá desempeñar un papel decisivo en la promoción de la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior para efectuar dicho seguimiento. Se deberá considerar la posibilidad de concederle prioridad durante la elaboración del próximo Programa y Presupuesto de la UNESCO.