



Horizontes Educativos

ISSN: 0717-2141

rhorizontes@ubiobio.cl

Universidad del Bío Bío

Chile

Santillán Briceño, Victoria Elena; Bermúdez Ferreiro, María Teresa; Montaña Rodríguez, María del Socorro

LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES INTELECTUALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS

Horizontes Educativos, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 43-56

Universidad del Bío Bío

Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSAYO

*LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES
INTELECTUALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR
COMPETENCIAS*

Teaching methods and the development of intellectual skills in competency-based training

*Victoria Elena Santillán Briceño¹, María Teresa Bermúdez Ferreiro²,
María del Socorro Montaña Rodríguez³*

¹Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma Baja California , Boulevard Castellón y Lombardo Toledano s/n , Col. Esperanza Agrícola C.P. 21350, Mexicali, Baja California, México. vicky@uabc.edu.mx

²Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma Baja California , Boulevard Castellón y Lombardo Toledano s/n , Col. Esperanza Agrícola C.P. 21350, Mexicali, Baja California, México. ferreiro@uabc.edu.mx

³Facultad de Idiomas, Avenida Monclova y Río Mocerito s/n, Ex - Ejido Coahuila, Universidad Autónoma de Baja California, México. smontano@uabc.edu.mx

Resumen

El mundo actual puede simbolizarse por dos aspectos: los cambios y las innovaciones. Se trata de un espacio sin fronteras, transformado por los acelerados flujos de información e intensa evolución tecnológica; estrechamente vinculado al conocimiento, por lo tanto, a la capacidad y habilidad humana para aplicarlos. Condiciones que permiten reconocer el papel fundamental del vínculo entre práctica docente, desarrollo del potencial humano y competencia profesional. Escenario propicio para que en función de la relación entre estos tres dispositivos, se generen e impulsen metodologías pedagógicas que relativicen el dominio de la enseñanza sobre el aprendizaje. Ello a partir de reconocer al estudiante como el centro de los procesos educativos y al docente como el promotor sustancial de éstas, en pro de una formación profesional integral. En este sentido, el presente artículo hace referencia a la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en México, con el propósito de exponer la estrategia que en lo particular fue considerada para promover la transformación de la práctica docente y, mediante su implementación, favorecer la estimulación del desarrollo de habilidades intelectuales, entre ellas, creatividad, innovación, flexibilidad de pensamiento; fomentar la capacidad autogestora; y la formación de competencias profesionales en los educandos.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, habilidades intelectuales, competencias profesionales, curriculum flexible y formación profesional

Abstract

The world today can be symbolized by two aspects: changes and innovations. This is an area without borders, transformed by the rapid flow of information and intense technological evolution, closely related to knowledge and, therefore, to the human ability and capacity to implement them. These are conditions that let us recognize the critical link between teaching practice, development of human potential and professional competence. Being this the appropriate scenario for which those three factors interrelate, new teaching methods that may relativize the teaching domain over learning,

recognizing the student as the center of the educational process and the teacher as its substantial promoter aiming at a comprehensive professional training. In this sense, this article makes reference to an experience developed in the Faculty of Human Sciences (FCH) of the Autonomous University of Baja California (UABC) in Mexico where a particular strategy was considered to promote the transformation of teaching practice and, through its implementation, to favor stimulation of intellectual skills, including creativity, innovation, flexibility of thought, self-generating capacity, and building of professional skills in students.

KEYWORDS: Teaching practice, intellectual abilities, skills, flexible curriculum and training.

Recibido: 02/06/11

Aceptado: 30/06/11

A manera de introducción

Indiscutiblemente la integración regional que caracteriza al actual mundo globalizado, proyecta retos que obligan al replanteamiento de las visiones, las estructuras y los currícula de las universidades, prioritariamente a través de su rediseño a fin de volverlos más flexibles, con mayor capacidad de cobertura, pero a la vez, de óptimos niveles de calidad.

Existen proclamaciones ligadas a la renovación del rol histórico de la educación superior (ES) en cuanto a la preparación de profesionistas, para dejar de ser definida como el escenario en el que los individuos finalizan la trayectoria educativa con la entrega de títulos y grados y convertirse en uno de los espacios sustancialmente enfocados al desarrollo del potencial humano, pero además, de ampliación de las oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas. En estricto reconocimiento de que la transformación de la estructura social y productiva, y el ensanchamiento del vínculo educación-entorno, condicionan la identificación de prácticas profesionales emergentes en distintos ámbitos de trabajo y en una diversidad de desempeños de la profesión (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2000).

Luego, la adaptación constante de los

currícula y la formación de profesionistas competentes para el presente, así como para el futuro, son criterios valorativos de pertinencia educativa, donde la capacidad de generación y aplicación del conocimiento constituye un elemento base de distinción. Componentes junto a los cuales, el docente y las metodologías, lo mismo que las estrategias y prácticas didácticas consideradas, resultan cruciales en el matiz de los logros educativos.

En este sentido, la noción de una enseñanza universitaria centrada en potenciar las aptitudes intelectuales, culturales, científicas, tecnológicas, humanísticas y sociales, además de la ciencia y la tecnología, sin duda abre más posibilidades formativas. Ello precisa el concurso comprometido y persistente de los distintos agentes educativos: autoridades, docentes y estudiantes, quienes desde sus respectivos espacios de acción, autoridad y poder, tienen la posibilidad de incidir de manera decisiva en esta empresa. El tema es revalorar desde el curriculum los procesos cognoscitivos de los aprendices a través de estrategias educativas centradas en el estudiante para la estimulación de sus habilidades intelectuales y el desarrollo de competencias profesionales básicas, y paralelamente necesarias en los distintos campos ocupacionales para la solución de múltiples problemas (Santillán, 2002).

Expectativas que inciden en la construcción

de alternativas curriculares novedosas que con planteamientos innovadores rompan esquemas anquilosados que ya no son suficientes para resolver satisfactoriamente las dificultades que en el plano de la educación acontecen, ni las que en un futuro inmediato se proyectan, tanto educativa como laboralmente.

No obstante, aún cuando en el discurso oficial este señalamiento se argumenta y es persistente, la realidad es que la respuesta no es única, ni simple, ni sencilla, cualquiera que sea la opción elegida implica modificaciones de fondo y forma, sobre todo si la intención es incidir de manera efectiva aprovechando las posibilidades que la acción considerada ofrece, pero también, de manera coligada resulta necesaria la participación decidida de los actores de los distintos sectores, por supuesto del educativo, así como del social y del laboral. Asimismo, es importante no dejar de reconocer que las vías de acceso al cambio son múltiples: políticas educativas, modelos educativos, curriculum, infraestructura, tecnología, docentes, entre otras, sin dejar de considerar que cada una de ellas conlleva determinadas oportunidades pero a la par plantea desafíos específicos.

Diversidad que sugiere que no existe un modelo único para el cambio, de ahí la importancia de desarrollar esfuerzos y experiencias innovadoras como la presente, orientada justamente a la modificación en dos sentidos: del plan de estudios, a través de la reestructuración curricular, y de la práctica docente, o sea, de la forma habitual de desarrollar la función o tarea de enseñar (de comunicar el conocimiento) mediante el denominado Programa de Desarrollo de Habilidades para Aprender a Aprender (DEHAA), a partir de visualizarse las cambiantes necesidades educativas, así como los nuevos desafíos y oportunidades formativas integradas en el reestructurado

plan de estudios por competencias.

En la experiencia que se documenta el contexto institucional resalta como elemento emblemático a partir de tres factores, la política institucional de reestructurar los planes de estudio de grado bajo el modelo de la educación basada en competencias; la implementación de un nuevo plan de estudios orientado al desarrollo de competencias profesionales para las licenciaturas impartidas en la facultad: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología; y la inminente necesidad de modificar el accionar docente.

Rasgos que abonan particularidades de sentido y de acción ante la propuesta diseñada para renovar la práctica docente, y en consecuencia, las habilidades y hábitos de los estudiantes, al amalgamar los esfuerzos para detonar el cambio deseado, o en su caso, promover fuerzas de resistencia. Posibilidades, ambas, que coexistieron en el proceso de transformación educativa, sobre todo en lo que respecta a las prácticas tradicionales de cómo efectuar la enseñanza en el caso de los educadores, pero también de cómo lograr el aprendizaje, esto por parte de los aprendices.

De ahí la importancia de documentar experiencias que al surgir en escenarios diversos, ofrecen elementos que permiten reflexionar y discutir acerca de acciones tan significativas como es la educativa. Para lo cual, en un primer momento se ofrece un breve reconocimiento de los mecanismos que detonan la resistencia al cambio, a partir de ello, en un segundo tiempo se revisa el enfoque de competencias integrado a la propuesta curricular, para finalmente, describir la propuesta considerada para la transformación de la práctica docente en la FCH y, algunas reflexiones finales respecto de la experiencia documentada.

Docentes, poder y tradición

Pese al reconocimiento de la necesidad y pertinencia del cambio educativo, el consenso puede no ser total y, mucho menos armónico. Por lo que sin ser el tema central del texto, es igualmente importante un grácil avistamiento a la recreación del poder en el acto educativo, en concreto, de su manifestación en la práctica docente, que define la forma en que se articula la respuesta de resistencia al cambio. Así, el docente activa mecanismos de conservación, particularmente en lo relativo al rompimiento de esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje anclados en mecanismos de control-poder, mientras que los estudiantes por su parte, también resisten, pues les resulta más cómodo aceptar lo dado que emprender la construcción de su propia historia mediante la responsabilidad de su desarrollo (Bermúdez, 2001).

Sucede entonces, que las instituciones educativas con sus paradigmas pedagógicos resguardan una moral oficial impulsada mediante lo que debe ser, que protege el orden instituido políticamente, en el que los actores implicados quedan atrapados en principios que les otorgan seguridad presente y futura en el ejercicio del vínculo pedagógico maestro-alumno, que de forma tácita los somete a ciertos rituales que legitiman las interpretaciones formativas oficiales (Bermúdez, 2001). Sin embargo, paradójicamente se identifica en estas narrativas oficiales, a un alumno reconocido como un ser con infinito potencial de realización, empero, se sabe que en la práctica los hechos no dan evidencia de tan productiva elaboración.

Contexto contradictorio en el que la práctica docente se desarrolla en la tensión de dos expectativas, la relacionada con la función legitimadora del discurso político-educativo (contenidos oficiales), derivada del vínculo institucional y la

asociada al cambio como mecanismo de transformación para la formación integral (Bermúdez, 2001). Lo que supone que inexorablemente el docente se encuentra atrapado en un juego paradójico de poder-control que le exige, por una parte, mantener la estructura, pero por otra, renovarla o reestructurarla, situación ambivalente a la que inevitablemente el alumno se encuentra sujeto en términos de los límites de lo que se aprende y de cómo se aprende.

Reglas que condicionan el acto educativo, donde el docente como mediador entre los alumnos y la institución “no es el productor de la norma, sino su representante” (Remedi, E., Aristi, P., Landesmann, M., Castañeda, A. y Edwards, V., 1987, p. 42) y la institución, quien le delega la autoridad para hacerla valer. Lo que es posible debido a que el discurso político-educativo orienta las funciones, sentidos y valores de la práctica docente, pues como precisa Foucault “cualquier forma de poder presupone un discurso que legitima y reproduce las relaciones de dominio, así como toda acumulación de saber implica la existencia de sujetos inmersos en un determinado campo de lucha y poder” (1992, p. 53). Así planteado, el discurso se traduce en saber y el saber se exhibe como verdad incuestionable para convertirse en poder.

Surge entonces la interrogante ¿de qué manera tales dispositivos articulan las prácticas de los enseñantes? En primer término, en la producción de lo real, y en ese mismo tenor, en la construcción de la realidad en un segundo orden, pues el poder circunscribe lo que se da en un determinado contexto histórico. Visto así, Lizárraga (1996) recomienda al analizar la práctica educativa, tener presente que ésta:

constituye un campo o sistema de relaciones atravesadas por las relaciones de poder,

en las que se asimilan los saberes como el mecanismo de institucionalización de poder. Es la educación y la pedagogía uno de los nudos o focos de relaciones en las que nítidamente se entrelazan una serie de mecanismos de reproducción de saberes y poderes (p. 31).

Referencia que permite dilucidar algunos postulados relativos al saber y su relación con el poder. Por ejemplo, que aquél se ejerce más que poseerse, a manera, que su expresión queda materializada en el conjunto de las relaciones sociales que revelan la inmanente relación entre estos dos artilugios. Donde lo realmente trascendente tiene que ver con la circulación del poder y la apropiación del saber, sin mayor relevancia de quién lo posee o quién tiene derecho a acceder a la verdad, pues como ya se ha sugerido, “todo discurso encierra un poder en las ‘verdades’...este poder es fuerte, es deseado y se enraíza como deseo de apropiación de saber” (Foucault, 1992, p. 54).

Resulta difícil en amplia proporción, ver al docente, ya sea en su discurso o en su accionar, desafiar al orden de la verdad; poner en duda los sentidos de las narrativas político-pedagógicas y romper con ello la seguridad que el discurso del orden le confiere. Habría entonces, que indagar sobre los motivos que hacen aparecer al docente inerte ante la posibilidad de la ruptura de lo instituido cuando el poder está en el saber y el saber está en el poder.

Abordar la práctica docente en esta tesitura, implica explorar las relaciones de poder entre autoridades, maestros y alumnos, junto a los discursos normativos y pedagógicos, y los contenidos teóricos, éticos y valorativos entre otros, hasta

evidenciar la expresión del poder, que la mayoría de las veces se asume sin cuestionamiento, ya que existe la consideración de que los modelos de producción, históricamente condicionan los proyectos educativos. Así, lo económico se postula políticamente para determinar en forma sustancial las intenciones de la educación, a tal nivel que en opinión de Latapí (1996), en materia educativa la calidad se mide en “función de la colocación de sus egresados en los puestos más altos de las empresas o de los grupos gobernantes” (pp. 63-64). Evidentemente los determinantes de la calidad en el proceso educativo responden al reto neoliberal que la modernización educativa como proyecto impone.

Todo lo cual implica que no sólo el docente, sino también el alumno, debe de protagonizar algunos ajustes, por ejemplo, ha de aprender a poner en duda aquello que cree saber y lo que otros exponen como verdad; es decir, aprender a pensar críticamente. El discurso es claro, por lo tanto la consigna, pero qué hacer y cómo hacerlo, eso es lo que no está aclarado, y el punto por resolver. Sin embargo, como ya se ha señalado, el docente se encuentra capturado por relaciones de poder que le imponen límites y a los cuales debe subyugarse. No obstante en la práctica, habría que cuestionar los mecanismos de control-poder que operan para no lograr desarrollar ni la criticidad, ni la creatividad, ni la reflexión. Al parecer la lucha por el poder supera a las más nobles intenciones.

Accionar contradictorio cuya reproducción cíclica refuerza el estado actual de la relación docente-alumno. Realidad poderosa que coloca a los docentes y a los estudiantes en la mira respecto de su participación y contribución al manteamiento y conservación de dicho entramado, pero no sólo eso, sino que también crea la

oportunidad para el cuestionamiento de sus efectos, en lo específico, de la forma en que éstos cumplen su función o papel en el acto educativo. Surge entonces la interrogante de cómo irrumpir en tal línea de comportamiento en una doble arista ¿cómo alterar la participación tradicional de los docentes como los dirigentes del acto educativo, o bien, como los únicos que enseñan y están capacitado para ello?, y en la otra dimensión, ¿cómo transformar en los estudiantes su posición y actitud de receptores pasivos en el proceso de aprendizaje?

Nada más lejano que asumir la existencia de soluciones mágicas y respuestas generales, el aporte particular de la propuesta aquí presentada está en subrayar como cariz significativo de cualquier intento, la reflexión y el cuestionamiento de la práctica docente y estudiantil hasta hoy desarrollada, mediante un abordaje crítico, teórico y comprometido con el cambio y el mejoramiento. Ruptura de tradición que no es ni ha sido fácil, ni tampoco sencilla, sobre todo si se toman en cuenta las variaciones del contexto, así como las capacidades económicas, políticas y pedagógicas de los propios sistemas educativos. De hecho y sin lugar a dudas, entre la amplia variedad de planteamientos coexisten una diversidad de modelos educativos y curriculares cuya efectividad es relativa con respecto a las necesidades y condiciones del entorno, tal y como es el caso de la iniciativa probada.

Competencias profesionales: alternativa de cambio educativo

La Educación Basada en Competencias (EBC), propone un método de trabajo que va de la planeación a la evaluación del aprendizaje mediante criterios precisos de actuación; ofrece posibilidades de intervención consistentes y de amplia

correspondencia con los tendencias planteadas en las políticas del desarrollo estratégico global. Procedimiento que ya ha sido probado en diversas realidades, en el cual la competencia se ubica como el elemento integrador de la organización curricular, cuya contextualización acota la variación del sentido, y aprecia el énfasis en sus componentes esenciales (Santillán, 2002).

Sin ser novedoso, el modelo suma numerosas experiencias. Casos representativos son el de Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos (Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional [CINTERFOR]/ Organización internacional del trabajo [OIT]/Consejo de normalización y certificación de competencia laboral [CONOCER], 1997). Ensayos que en conjunto subrayan la polisemia del término <competencia>, lo que por una parte, ejemplifica la versatilidad del concepto y abre múltiples opciones, pero por otra, profundiza las galimatías en torno a éste al abonar numerosos sentidos que lejos de aclararlo incrementan la complejidad de su comprensión, lo que dificulta su estimación práctica. Aunado, los factores del escenario en el que se aplica que también suman su dosis de rémora, para el caso particular, el educativo, al que se extrapola con toda la carga simbólica que limita su amplio entendimiento en este contexto, y a la vez, acentúa la confusión, resistencia y duda respecto a su verdadera aportación (Santillán, 2002).

Cabe señalar que actualmente tiene lugar un intenso debate sobre el significado, limitaciones y alcances reales de la competencia como concepto eje de modelos educativos. Por supuesto, en torno a él coexisten una variedad de perspectivas para definirlo: desde aquellas que se centran más en el análisis de factores externos al sujeto en formación “al asociar

a la competencia de manera directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en términos de lo que debe demostrar el sujeto” (Malpica, 1999, p. 132) , hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; es decir, “más definida por los elementos cognoscitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer (Malpica, 1999, p. 133).

En síntesis, este modelo de las competencias permite a través de la educación general potenciar el aprendizaje y la adquisición de habilidades generales que conducen al desarrollo permanente de habilidades específicas. Para lo cual debe partirse de lo que el individuo sabe y hace, y lograr que el individuo esté consciente de lo que está aprendiendo; es decir, de la competencia que se adquiere. De esta manera, la formación de competencias es un proceso que no tiene principio ni fin, sin dejar de contemplar etapas y niveles de complejidad donde el comportamiento autogestor es un factor detonante y determinante (Gonczi, 1997).

Por supuesto debe tenerse en cuenta que estos supuestos no son nuevos, ni propios de la EBC, son inherentes al proceso de planeación del aprendizaje, lo particular es que en este esquema se pone énfasis en el ‘hacer cosas’ para demostrar una competencia, más que en sólo saber acerca de ella. Luego entonces, una competencia no se logra con sólo saber qué hacer y ser capaz de hablar sobre eso, la competencia requiere práctica real (Argüelles, 1997).

Así, la propuesta de la EBC se centra en el análisis detallado de la profesión, lo mismo que de las competencias necesarias para la solución de problemas relacionados con determinado ejercicio profesional. Como argumenta Gardner (1985), la competencia como capacidad y habilidad puesta en acción depende de

una base organizada de conocimientos (esquema o estructura cognoscitiva), a la que se tiene acceso mediante la anticipación de problemas y el diseño de estrategias de solución, y como tal, representa el momento final de la adquisición. Donde el aprendizaje se visualiza como el perfeccionamiento del pensamiento práctico demostrado en el dominio de una capacidad, en otras palabras, de una habilidad desarrollada a través de la estimulación y/o ejercitación de una aptitud.

En la experiencia particular, la desarrollada en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la competencia se focaliza en la dimensión relacional, holística o integral, entendida según Brien y Eastmond (1994), como la capacidad de un individuo para realizar una tarea dada e integrada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, a través del conjunto de procesos y subprocesos activados durante la planeación y ejecución de la tarea. De acuerdo con esta óptica, competencia es la capacidad puesta en acción, que concentra una tarea imbricada a determinados conocimientos, habilidades y valores subyacentes a las actitudes.

De ahí que ésta sea la capacidad para desarrollar una actividad de tipo profesional (Chan, 2004), al permitir desempeñar exitosamente diversas tareas a través de la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes a áreas profesionales próximas; desplegar la capacidad de aprender a aprender; así como la adaptación a nuevas y cambiantes situaciones. De esta manera, la competencia profesional se caracteriza por centrarse en desempeños relevantes, entendidos como la expresión concreta del conjunto de recursos que se ponen en juego cuando se lleva a cabo una actividad (un rol, un proyecto, una

tarea, etc.) con especial énfasis en la aplicación de los saberes (el saber no sólo como conocimiento, sino también como formas de enfrentar situaciones y maneras de resolver problemas). Así, el conocimiento se identifica en el marco de un plano instrumental; es decir, como un recurso y no como un fin último, donde el valor del conocimiento no radica en poseerlo, sino en hacer uso del mismo, en la singularidad de lo que señala Malpica (1999) “usarlo también puede ser con fines de comprensión y no sólo en un plano material” (p. 136).

Marco general en el que se inserta el modelo curricular (caso de referencia) para el diseño del plan de estudios por competencias en el área de las Ciencias Humanas (Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación y Sociología), que adicional tiene la distinción de retomar e integrar las propuestas de Carl Rogers (2001) y David Ausubel (1983) como dispositivos estratégicos para instrumentar la estimulación y el desarrollo de las habilidades intelectuales y la formación de competencias profesionales en los educandos. Principios socioeducativos y constructivistas que describen al proceso de conocimiento y al de aprendizaje, como una serie de actos humanos y creativos potencializados a partir del aprendizaje autónomo, esto es, de la capacidad autogestora de los estudiantes.

En esta misma línea del desarrollo de los procesos cognoscitivos, el trabajo de Guilford (1977) también ofrece la posibilidad de generar un mecanismo práctico para, por un lado, determinar las habilidades intelectuales necesarias para la apropiación y aplicación de los conocimientos implicados en las competencias, y por otro, organizar un modelo de evaluación que de cuenta del nivel de consolidación o formación de dichas habilidades.

De tal forma que las corrientes teóricas, antes citadas, buscan encontrar circunstancias *ad hoc* para que el docente se convierta en un guía problematizador e integrador de los conocimientos y, por ende, de aprendizajes mucho más valiosos y significativos para los alumnos. En lo particular, es oportuno precisar que la aplicación del modelo de la estructura del intelecto en la educación, ha sido estudiada por Mary y Robert Meeker a partir de 1979, quienes han identificado la utilidad del modelo tridimensional de la inteligencia en el diagnóstico y elaboración de programas para estimular las habilidades de pensamiento de los estudiantes (Bermúdez, 2004). Cariz específico, que para la experiencia en cuestión, representó el elemento de distinción para ser incorporado como instrumento articulador clave en la planeación e implementación curricular. Por otra parte, y en el espíritu de no obviar, el posicionamiento hasta aquí discursado consiente que tanto el aprendizaje como el desarrollo humano son procesos permanentes que se suceden a lo largo de la vida, trayecto en el cual los sujetos descubren, elaboran y reinventan. Lo que implica la participación activa del sujeto, pues se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.

De ahí la relevancia de dotar a los estudiantes de la capacidad que les permita en distintos contextos, escenarios y momentos, aprehender por sí mismos, misión en la que la educación tiene un papel notable, tal y como lo destaca la UNESCO (1995) al proponer e insistir en los siguientes objetivos para las instituciones de educación superior:

- Estructuración de la inteligencia y de las facultades críticas.

- Adquisición y dominio de conocimientos.
- Desarrollo del conocimiento propio.
- Formación de valores éticos.
- Aprendizaje de la comunicación.
- Desarrollo de las facultades creativas y de la imaginación.
- Capacidad de adaptación al cambio.
- Visión global del mundo.

Aspectos integrados en los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En relación a lo anterior, cabe destacar que la educación tiene como fin básico favorecer el desarrollo integral de los individuos a través del despliegue de sus capacidades y potencialidades dentro de un contexto histórico y social determinado. De esta manera “la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle las capacidades de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, y que aprenda a aprender” (Coll, 2001, p. 23). Lo que significa que mediante un proceso de acción-reflexión-acción es que los sujetos, junto a los demás, llevan a cabo el desarrollo de sus habilidades intelectuales y la construcción del conocimiento. Posicionamiento donde el educador ya no es el que enseña y dirige, sino el que acompaña al otro para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para aprender de él y junto con él, lo que significa, construir juntos y en relación con el otro.

En este punto es importante señalar que lo que hace valioso a un modelo educativo o curricular como estrategia de acción, no es su método *per se*, sino los principios y criterios teóricos y conceptuales que lo sustentan, pues ello permite que el método sea flexible, transferible y perfectible, se trata de reinventar el método en realidades

múltiples y distintas, lo que crea nuevas fórmulas y/o nuevos métodos. El principio sustancial es que el conocimiento y su método no son algo acabado, ni agotado, en esto radica precisamente el valor de todo conocimiento, en su transferibilidad y reelaboración (Santillán, 2002).

De la resistencia al cambio

Para la comprensión apropiada de la experiencia referida, y que a continuación se presenta, por principio es oportuno puntualizar que ésta es el resultado del interés y esfuerzo por acoplar en un mismo sentido de acción un plan de estudios novedoso, cuya cualidad radica en la incorporación de las competencias profesionales como eje de articulación del nuevo curriculum, que además tiene el distintivo de asentarse en un modelo de flexibilización curricular. Por lo que el desafío para esta proposición, como para cualquier otra, es dar respuestas a las necesidades de identificar y construir nuevos ámbitos de saberes (saber, saber hacer, saber vivir juntos y saber ser), desde una perspectiva que permita la adaptación a las nuevas circunstancias del mundo global. Iniciativa que se ubica en el espacio de la educación superior, en concreto, el de una universidad pública que como tal concentra a la mayor población de estudiantes universitarios de la región.

Estructura curricular que demanda y optimiza el diseño e implementación de un programa de formación docente para su incorporación como profesores de un currículum flexible por competencias a nivel licenciatura en el área de las Ciencias Humanas, con el objetivo de habilitarlos para el desarrollo de una práctica docente armónica a las condiciones que un modelo educativo de este tipo reclama. Se precisa de un trabajo docente que reconozca en el ser humano un potencial

52

sin límite, pero no sólo eso, sino que también lo haga posible, que genere las estrategias apropiadas de estimulación para su perfeccionamiento desde una visión integradora y, desde la necesidad de atender los aspectos cognoscitivos, psicoafectivos y socioculturales de los individuos. En lo general, orientado a la promoción del desarrollo del potencial humano en pro del mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos.

Situación proyectada como posible a partir de los elementos retomados de Guilford (1977), particularmente su propuesta del modelo tridimensional de la estructura del intelecto basada en factores intelectuales dentro de un sistema de tres dimensiones: contenidos, procesos y productos, que permiten la clarificación de las capacidades utilizadas en las tareas cognoscitivas o procesos intelectuales. Enfoque que además considera que dichos factores aptitudinales tienen efectos transferenciales, en otras palabras, la práctica de la aptitud ayuda en la formación de nuevos productos, lo que enfatiza la dimensión compuesta de la inteligencia. De igual forma, el modelo supone la posibilidad del entrenamiento dirigido a factores seleccionados para producir el efecto transferible en otras tareas. Según datos empíricos, las aptitudes del pensamiento, así como las habilidades intelectuales se pueden entrenar; es decir, pueden ser desarrolladas con la práctica formal, no formal e informal, y el apropiado apoyo de las tecnologías educativas, sin dejar de reconocer la importancia de la herencia y las diferencias individuales (Bermúdez, 2005).

Al respecto, es oportuno no perder de vista que la propuesta diseñada incorpora como parte de su basamento teórico-pedagógico los principios del constructivismo, donde la educación y, por tanto el aprendizaje, es también

una construcción humana, potenciada en la capacidad de autoconstrucción y/o autogestión, que subraya la actitud activa del sujeto.

Experiencia para el Desarrollo de habilidades para aprender a aprender (DEHAA)

Bajo una atmósfera de resistencia intensificada por la prevalencia de dos circunstancias particulares, una de ellas, la inminente implementación de un nuevo plan de estudios, que además de ser flexible promueve el desarrollo de competencias profesionales, y la otra, la necesidad de modificar y ajustar las prácticas docentes, lo mismo que las de los estudiantes, de acuerdo a los propósitos formativos considerados en el curriculum, es que tiene lugar la iniciativa de capacitación para los docentes de la FCH. Intersticio en el que se emprende en enero de 2003 la organización de lo que se denominaría DEHAA (Programa de desarrollo de habilidades para aprender a aprender). Se trata de un planteamiento de preparación pedagógica para la inserción docente, que concentra una metodología de enseñanza y aprendizaje orientada al desarrollo del potencial humano a través de la consolidación de competencias profesionales.

Como programa de capacitación docente, mediante un proceso permanente de reflexión sobre el quehacer educativo, los profesores buscan reconceptualizar su función docente, en una actitud de autocrítica y de mayor autonomía para favorecer el miramiento de herramientas teórico-metodológicas que estimulen la formación de habilidades de aprendizaje en los estudiantes. En el supuesto de que los profesores-docentes juegan un papel fundamental en la promoción de la capacidad de adaptación al cambio, la iniciativa, la creatividad e innovación y la flexibilidad de pensamiento de los alumnos, entre otras. En la actualidad consideradas la base del espíritu

empresario y autogestor del bienestar individual y social.

Como programa de formación docente, este se operativiza en la figura del Diplomado de Desarrollo de Habilidades de Aprendizaje, estructurado en un programa flexible de formación y desarrollo del personal académico. Organizado en tres áreas: básica, formativa y de actualización, ordenadas en módulos obligatorios y optativos, integrados en cursos transitables en un sistema de créditos y con la consideración de cursos equivalentes. Programa que constituye la estrategia de preparación para la incorporación docente a los programas educativos de licenciatura impartidos por la FCH de la UABC, en cuyo espíritu se pretende, como ya se ha comentado, la modificación de la propia práctica docente acorde a las exigencias y oportunidades de un modelo educativo y curricular flexible por competencias (Bermúdez, 2005).

Esquema dentro del cual, a su vez, se privilegia la atención a estudiantes al potenciar la educación centrada en el alumno, a partir de la construcción de una amplia diversidad de alternativas o modalidades para el desarrollo del proceso de aprendizaje. La mediación que este modelo promueve, se plantea en dos niveles que tienen como punto de convergencia las metas de: a) desarrollar habilidades de aprendizaje; b) formar valores; c) desarrollar técnicas y hábitos de estudio; d) aprovechar los recursos de la tecnología instruccional; y e) mejorar la calidad de la práctica docente (Bermúdez, 2005).

El primer nivel de intervención se ocupa de los procesos áulicos, específicamente, la diversificación de los procesos instruccionales y de aprendizaje, para incidir en la estimulación de habilidades intelectuales, más allá de la memorización

de información. Así, la acción concreta parte del profesor, quien asume una nueva postura en cuanto a su función, atiende de esta manera el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, que lo desprende del proceder que ha distinguido a la enseñanza tradicional. En este contexto emerge el alumno como constructor y reconstructor de su propia realidad formativa, quien a partir de desarrollar una actitud crítica, se embiste de una posición fundamental para escribir su propia historia.

Un segundo nivel de intervención, se coordina a través de los servicios psicopedagógicos, desde donde se atiende el mejoramiento de hábitos y técnicas de estudio, la detección de estilos de aprendizaje y el asesoramiento docente para la implementación de estrategias creativas de enseñanza y de aprendizaje.

Por otra parte, el DEHAA opera además como un laboratorio de recursos didácticos, a través del cual el profesorado recibe asesoría para el diseño de materiales didácticos bajo el modelo de competencias. En este sentido, se promueve el uso de tecnologías como recurso para que los estudiantes accedan a diversas modalidades de instrucción, que en conjunto destacan la importancia de mejorar las habilidades creativas tanto en los docentes como en los estudiantes.

Cabe referir que la experiencia acumulada por la UABC en esta empresa del desarrollo de habilidades para aprender a aprender, remonta a más de una década, pericia que permite y brinda cierta seguridad para innovar en la búsqueda y el planteamiento de alternativas y oportunidades para la estimulación del potencial intelectual y las habilidades de pensamiento, el mejoramiento de los hábitos de estudio, la diversificación de los estilos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de autoaprendizaje.

Si bien la propuesta expuesta incursiona en la creación, también es cierto que al nacer de una intención específica, en su articulación se recuperan los programas más reconocidos internacionalmente para el desarrollo de la inteligencia, de manera que desde una perspectiva caracterizada por la apertura y la flexibilidad, se han renovado a través de la adopción y su adaptación a las particularidades del contexto educativo de la FCH, las estrategias metodológicas propuestas por diversos programas, tales como: el “Programa de Enriquecimiento Instrumental” PEI de Reuven Feuerstein (2007), el “Programa de Filosofía para Niños” de Matthew Lipman (2003), el Programa de la Estructura del Intelecto” SOI, (1957) y las aportaciones de otros autores como Edward de Bono, Margarita de Sánchez y Mauro Rodríguez Estrada; con el objetivo de conformar una serie de acciones de entrenamiento de habilidades de pensamiento (Bermúdez, 2004).

Es menester compartir que el modelo DEHAA, también incide en el desarrollo y generación de líneas de investigación que permiten retroalimentar las acciones realizadas, así como su mejoramiento y la promoción de algunas otras. Finalmente, el DEHAA en su operatividad desde el año 2003, ha representado un apoyo fundamental para la implementación del plan de estudios orientado al desarrollo de competencias profesionales en las diversas modalidades de formación en que se imparte <modalidad escolarizada y semiescolarizada>. Además como apoyo a la institución, ha permitido que tanto en el profesorado como en la comunidad estudiantil en general, se cultive una actitud de vigilancia hacia la innovación, la creatividad, el desarrollo del pensamiento y el sentido crítico, pero sobre todo, de la mejora constante en la calidad de la formación de profesionales de las ciencias de la educación, la psicología, las ciencias de la comunicación y la sociología.

A manera de reflexiones finales

Elevar la calidad educativa, en la trama de la actualidad, significa elevar la calidad humana, pues es evidente que en lo referente a México, como a otros países, la exigencia de profundos cambios cualitativos en el tema educativo es clave. Lo que vuelve ineludible contar con una educación que se proyecte, en forma permanente, hacia niveles de excelencia. Es aquí, como apunta Lizárraga (1996) donde “la función magisterial resulta fundamental y estratégica, para construir la historia de manera consciente, desde los micro espacios” (p. 33), y puede agregarse, que también es donde el proceso educativo se erige como pilar de la formación de individuos agudos en los dos componentes de su praxis: la acción y la reflexión, en otras palabras, de sujetos críticos.

A la par, y como vía de realización, también es necesaria la construcción de procesos que realmente alienten y garanticen que la práctica docente se oriente hacia la excelencia académica, con lo que resulta conveniente buscar la manera de que el educador asuma dicho compromiso sin temor a perder su imagen de autoridad y de prestigio como poseedor de cierto saber y, conductor de la acción formativa, sin que ello contravenga la intención del mejoramiento educativo, pues tal parece que este es uno de los principales obstáculos por vencer, que en sentido estricto, responde a los intereses creados por estos actores educativos.

Marco dentro del cual, la presente propuesta se inscribe en la línea de estrategias para aprender a aprender, bajo el enfoque de la psicología cognoscitiva y particularmente de la corriente constructivista. En la convicción de que la estimulación de una aptitud intelectual desarrolla una habilidad, y en acuerdo con Guilford (1977), de que el adiestramiento de habilidades intelectuales puede ser realizado a través

de ejercicios, que siendo los apropiados a cada aptitud intelectual, suelen promover el aumento de aquella aptitud. Esfuerzo con el que se pretende acentuar el cultivo de las funciones intelectuales mediante un entrenamiento sistemático donde el educador es moderador, problematizador o guía a partir del diseño y aplicación de tácticas encaminadas, selectivamente, a la estimulación intelectual de los aprendices, junto a quienes construye y aprende, pues se trata de un espacio de aprendizaje mediado.

Sin intención agotadora, pero sin con la claridad de las limitaciones contextuales y de las circunstancias particulares en las que se origina la propuesta aquí documentada, en lo fundamental se busca promover una cultura universitaria al interior de la FCH, en lo concreto, orientada al cultivo de los procesos cognoscitivos como medida para enfrentar de manera exitosa las exigencias de una sociedad que demanda, cada vez más, respuestas innovadoras para la resolución de problemas.

De manera resumida, el propósito central de este texto ha sido presentar a los lectores la línea de pensamiento que sintetiza la posición asumida para la transformación de la práctica docente, por efecto de los estudiantes, frente a la apremiante formación profesional por competencias. En el convencimiento de que privilegiar la estimulación del potencial intelectual fortalece la capacidad creativa y adaptativa de los sujetos a su entorno al dotarlos de herramientas útiles para el aquí y ahora, lo mismo que para el después y mañana, en función de una diversidad de situaciones y ambientes.

Referencias Bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación*

superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México, D.F.: Autor.

Argüelles, A. (1997). *Competencia laboral y educación basada en competencias.* México, D.F.: Limusa

Ausubel, N. H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.* México, D.F.: Trillas.

Bermúdez, M. T. (2001). *¿Por qué no cambian las cosas?: Un análisis crítico y sistémico de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.* Tesis de maestría en formación docente, Universidad Pedagógica Nacional, Mexicali, B.C., México

Bermúdez, M.T. (2004). Aplicación del programa de la estructura del intelecto al desarrollo curricular basado en competencias. *Psicología Iberoamericana*, 12, (2), 96-101

Bermúdez, M.T. (2005). Modelo Integral para el desarrollo y la evaluación de Habilidades para aprender a aprender de la FCH. UABC. *Tiempo de Gestión*, 1, (1), 13-26

Brien, R. & Eastmond N. (1994). *Cognitive Science and Instruction.* Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.

Chan, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5, (10), 3-26

Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, Organización Internacional del Trabajo y Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias. (1997). *Formación basada en competencia*

- laboral. *Herramientas para la transformación*. Uruguay: Polform.
- Coll, C. (2001). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. México, D.F.: Paidós.
- Feuerstein, R. (2007). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Recuperado el 28 de abril de 2009, de <http://www.jsummer-school.com/cartelera/pei.php>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new Science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En CINTERFOR/OIT/CONOCER (Eds). *Formación basada en competencia laboral. Herramientas para la transformación* (pp. 11-24). Uruguay: Polform.
- Guilford, J. P. (1977). *La naturaleza de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Latapí, P. (1996, 2 de junio). Análisis crítico sobre el informe Delors, presentado por la comisión internacional de la UNESCO. Educación para el siglo XXI. *Proceso*, 1022, 35-46
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Lizárraga, A. (1996). Retos del sujeto de la educación ante el momento histórico (Conferencia, UPN, 1996). Mexicali, B.C.
- Malpica, J. Ma del C. (1999). El punto de Vista pedagógico. En A. Arguelles (compilador) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencias* (pp. 128-142). México, D.F.: LIMUSA.SEP. CNCCL.CONALEP.
- Remedi, E., Aristi, P., Landesmann, M., Castañeda, A. y Edwards, V. (1987). Libertad y el Censor, dos imágenes de la identidad del maestro. *Perfiles Educativos*, 37, 37-42
- Rogers, J. (2001). *El proceso de convertirse en persona*. México, D.F.: Paidós.
- Santillán, V. E. (2002). *Diseño curricular por competencias: El caso de la Facultad de Ciencias Humanas*. Tesis de maestría en Docencia y Administración Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, B.C, México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París, Francia: Autor.