

COMPETENCIAS REQUERIDAS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: GRADO DE CORRESPONDENCIA ENTRE PERFIL Y OBJETIVOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR Y LOS NIVELES DE DESARROLLO EN LA PRÁCTICA

Abdala Leiva, Sarife, Castiglione Ana María
Universidad Nacional de Santiago del Estero
sarifeabdala@arnet.com.ar; anitacast@yahoo.com.ar

Introducción

La correspondencia entre lo que aparece como intencionalidad en el curriculum y programaciones de los diferentes espacios curriculares y los avances que realmente logra el estudiante en su proceso de formación, constituye una problemática académica central, que se enmarca en la actual necesidad de producir una reforma integral de la educación universitaria, que sólo será posible si está fundamentada en una **política del conocimiento pertinente**.

Lograr la **definición de esta política** constituye una **condición sine qua non para** que se redefinan todas las dimensiones y componentes que interactúan en la práctica pedagógica y sea posible **orientar** ésta hacia un **aprendizaje comprensivo**, cuyo anclaje se define en el desarrollo de las competencias vinculadas con el **perfil de estudiante universitario**, en el contexto de un proceso de formación universitaria de calidad.

La problemática que constituye las dificultades de aprendizaje en el nivel universitario, que se la referencia con mayor nitidez en la etapa del ingreso, deja más expuesto al sistema educativo, sus actores internos sienten que tambalean las argumentaciones de base desde las que elaboraban sus antiguas respuestas y que están obligados, en el contexto de un espacio social que se define entre lo local y lo mundial, a construir nuevas respuestas que, frente a nuevas y cambiantes demandas, debe ser del orden de las estrategias.

En tal sentido, es esencial adoptar una perspectiva paradigmática que asegure, en la educación para el futuro, la primacía de una racionalidad no solo crítica sino autocrítica, verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, que opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica, fruto del debate argumentado de las ideas, que reconoce sus insuficiencias (Morin E.: 2001- 23;24).

Delimitación del problema de estudio y de la perspectiva teórica

En el Proyecto de Investigación “La deserción universitaria incidencia de factores endógenos y exógenos al proceso académico-curricular” desde lo cuantitativo, se puso en evidencia que, en general, sólo el 50 % de los ingresantes en las diferentes carreras continúan los estudios universitarios y, desde el punto de vista cualitativo, en las representaciones docentes, lo que aparece determinando la condición de inactivo en la carrera es **“la falta de condiciones necesarias”** para encarar los estudios de nivel universitario, que se patentizan básicamente en

tres dimensiones: **la inexistencia de una clara definición vocacional**, asentada en una fuerte motivación, determinada por el interés, habilidades y gusto por un área de estudio; **el escaso nivel de desarrollo de la capacidad de estudio reflexivo, de pensamiento crítico y creativo** que presentan los ingresantes y **la insuficiente disponibilidad del tiempo necesario para el estudio**.

En el discurso evaluativo de los docentes respecto a las dificultades de los ingresantes resuena como un señalamiento común, pero no por eso menos preocupante y acuciante, por la naturalización del problema que conlleva, remarcar las carencias de los estudiantes respecto a aquellas estrategias de trabajo intelectual que se supone debieran estar ya desarrolladas para enfrentar los estudios universitarios: capacidad de lectura reflexiva, capacidad de formular juicios críticos, de analizar, de sintetizar, de comparar, de elaborar conclusiones, de transferir conocimientos, de formular inferencias, etc. es decir, aquellas competencias vinculadas con un aprendizaje comprensivo.

Los docentes significan estas carencias de los ingresantes como una de las principales causales *de no poder avanzar en los estudios universitarios* y reconocen a aquellas carencias como causal de los bajos niveles de rendimiento que se evidencian en las trayectorias académicas de los estudiantes.

Del otro lado, en el discurso valorativo de los estudiantes, está el cuestionamiento respecto a aspectos curriculares referidos a la cantidad de asignaturas por año, al exceso de información, a la inconveniente distribución de los horarios para el desarrollo de las clases, a la falta de correspondencia entre teoría y práctica, falta de orientación y apoyo académico para encarar las dificultades de aprendizaje; el excesivo predominio concedido a las exposiciones docentes, etc.

En este cruce de apreciaciones–acusaciones entre docentes, estudiantes, institución, surgen algunos interrogante acerca de ¿cómo la Universidad asume esta diversidad de demandas? ¿cuál es la racionalidad que prevalece en la praxis del docente? ¿qué vinculaciones se advierten entre los rituales que, a nivel institucional, atraviesan las prácticas pedagógicas de los primeros años de las carreras y la historia familiar/escolar que se reconoce en el perfil de los ingresantes? ¿cómo se concibe el aprendizaje comprensivo? ¿cómo se organiza el conocimiento y como se encara su construcción en situación de aula? ¿hacia donde está orientado predominantemente el proceso de enseñanza: a producir un aprendizaje de técnicas o de estrategias? ¿qué nivel de correspondencia se da entre las expectativas explícitas (verbales o escritas) de los docentes respecto a que los estudiantes desarrollen un aprendizaje comprensivo y la orientación que se le da a los procesos de evaluación?. En las apreciaciones de docentes y alumnos ¿a dónde se instalan los obstáculos para lograr un aprendizaje comprensivo? ¿cuáles son las reales posibilidades que se promueven para el aprendizaje comprensivo, desde las configuraciones que habitualmente adoptan las estrategias de enseñanza?

El análisis de la configuración que se reconoce en los procesos de enseñanza, pone en evidencia que el supuesto que subyace a dicha configuración es el de considerar que *todos los estudiantes aprenden del mismo modo y despliegan las mismas clases de comprensiones*, cuando en realidad los recientes aportes de investigación cognitiva ponen en evidencia que los estudiantes aprenden, memorizan y comprenden de modos diferentes.

Importantes investigaciones acerca del desarrollo cognitivo han demostrado la existencia de diferentes modos de aprender, representar y de utilizar el saber, lo cual constituye un crucial desafío para el sistema educativo cuya tendencia es la de suponer y actuar como si los procesos de aprendizaje fuesen homogéneos y como si desde una evaluación uniforme se pudiese poner de manifiesto el nivel de aprendizaje del alumno (Gardner: 1997- 26).

La intención de atender este desafío, con una población universitaria masiva y, en consecuencia, profundamente diversificada evidencia las limitaciones que pueden existir a nivel de organización y funcionamiento del proceso académico curricular e institucional. El reconocimiento de que efectivamente existen diferentes modos de aprendizajes y que asumir esta realidad enfrenta a la institución con la urgente necesidad de producir cambios integrales en su organización y funcionamiento, pone en la agenda, como tema central de discusión: ¿qué conocimientos y resultados valoramos (Gardner, H.: 1997-31) en el discurso escolar explícito y en el que en el currículo oculto se pretende desarrollar? Este tema, a su vez, nos remite al siguiente interrogante: ¿cuál es el eje predominante a nivel institucional en la organización y desarrollo de dicho proceso?

Las características del proceso educativo y de los sujetos que intervienen en el mismo nos llevan a reconocer que las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, son situaciones de carácter único, imprevisibles desde la condición de libertad con la que interactúan docentes y alumnos, y que activan, por lo mismo, conflictos de valores.

Desde la delimitación que suponen estas apreciaciones acerca del proceso educativo debemos revisar la racionalidad que entra en juego en la práctica. Una racionalidad técnica nos remite a preocuparnos por encarar la resolución de problemas a través de la aplicación de determinados conocimientos, pero sin que se genere el espacio de replanteo y reflexión respecto a la pertinencia de los medios, el valor de los fines, los conflictos que devienen de la misma práctica, a partir de la interacción entre diferentes dimensiones que se ponen en juego en el contexto de desarrollo de la misma.

La concepción de la *enseñanza como arte* nos pondría en el camino de opción de una **racionalidad crítica** que permita al docente **reflexionar en, desde y sobre su práctica**, como posibilidad para interpretarla y ser capaz de enfrentar la diversidad de situaciones que ella plantea y, al mismo tiempo, aportar *nuevas teorías*, en tanto planteo de interrogantes que permitirían avanzar al investigador científico.

El docente instalado en una racionalidad crítica, en la reflexión de su propia práctica, podrá desarrollar la actitud problematizadora, la actitud de interrogación permanente respecto a la misma y en vinculación con el objetivo de desarrollar en el estudiante aquellas competencias que le posibiliten un aprendizaje comprensivo.

Orientar la enseñanza hacia un aprendizaje comprensivo exige tener presente que la naturaleza de la comprensión difiere significativamente de un área disciplinar a otra. Exige superar las prácticas ritualizadas, mecánicas o convencionales de la institución educativa, admitir que los individuos aprenden de formas distintas y muestran diferentes configuraciones intelectuales y tratar de desarrollar verdaderos procesos de comprensión, que son los que permiten al alumno usar conceptos y habilidades adquiridos en la escuela para iluminar problemas nuevos o desconocidos o llevar a cabo nuevos conceptos (Gardner H. :1998-215).

Es, justamente, desde esta perspectiva argumentativa que Morín (2001-88) va a asegurar que “la Universidad no debería conformarse con una democratización de la enseñanza universitaria sino asumir una reforma del pensamiento, es decir, una reforma vinculada con la aptitud para organizar el conocimiento, con la aptitud para pensar”.

Un instrumento para indagar acerca de las competencias: su diseño y pautas valorativas.

En el intento de indagar las competencias cognitivas con las que llegan los ingresantes en el nivel universitario el Equipo de Investigación decidió preparar un instrumento que permitiera una aproximación al diagnóstico de la situación de entrada.

En este planteo heurístico un camino más rápido, aparentemente menos subjetivo y menos librado a contingencias, hubiera resultado la opción por una técnica estandarizada con un baremo ya determinado. Pero, en el momento de optar se impone interrogarnos acerca de la naturaleza de aquello que intentamos indagar lo que, a su vez, supone una clara toma de conciencia de los fundamentos teóricos que sustentan la tarea.

Convencidos de las limitaciones que se derivan de las teorías que plantean la posibilidad de delimitar claramente y evaluar el “cociente intelectual” nos orientamos hacia los aportes que representa la perspectiva de las inteligencias múltiples que plantea la dificultad de explicar perfiles cognitivos diferentes desde una visión unitaria de la inteligencia. (Gardner,H. :1998-25).

Esta concepción teórica no sólo permite reconocer la diversidad sino que aporta la noción de contextualización de las inteligencias para “mostrar los modos en que nuestras capacidades intelectuales están inextricablemente ligadas a las circunstancias en las que vivimos y a los recursos humanos y materiales de que disponemos (Gardner,H.: 1998-17)

Más allá del intento de generar algo nuevo, procuramos dar forma a un instrumento que está dentro de las posibles propuestas de actividades de aprendizaje en el salón de clase, que permiten reconocer el funcionamiento cognitivo del estudiante y posibilitan no sólo la evaluación externa sino también la autoevaluación.

Los riesgos de este intento son muchos, por ejem. que al no disponer de unidades de medida estadísticamente establecidos la valoración de las respuestas de los estudiantes se torne subjetiva y se cuestione su validez; que se desacuerde con los criterios y pautas definidos para la valoración; que se juzgue el nivel de dificultad del texto seleccionado de gran complejidad para ingresantes en la universidad; etc. etc.

Todos estos cuestionamientos y muchos más son posibles, pero tendríamos que admitir que con estos o similares cuestionamientos se puede enfrentar cada instancia de evaluación concreta que planteamos respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de aceptar los probables riesgos señalados, estamos seguros que intentar este modo de indagación nos posiciona más en la realidad, y nos permite estar en el camino de recuperar los aportes que proporcionan todas las ciencias que estudian los procesos de cognición que han puesto en evidencia “que la mente es un instrumento multifacético, de múltiples componentes, que no puede legítimamente capturarse en una simple hoja de papel a través de un instrumento tipo lápiz” (Gardner,H.: 1998-83). Esta perspectiva queda formulada claramente cuando se expresa que la esencia del reduccionismo es un planteamiento del tipo **nada más que**, es decir la creencia de que la comprensión de los fenómenos complejos -como la acción y la interacción humanas- se puede lograr observando estos fenómenos como si fuesen unidades discretas del tipo **nada más que**, que se pueden comprender como esquemas conceptuales relativamente simples (Peacocke; 1985 en Barnett, R. : 2001-31).

De lo que estamos seguros como Equipo de Investigación es que se trata de una propuesta para ser perfeccionada, que tenemos muchas dudas, que queremos compartirlas con otros estudiosos del tema, que puede resultar un importante aporte trabajar este tema en red universitaria con la finalidad de lograr un proceso sistemático de sucesivas aproximaciones superadoras, orientadas a mejorar la calidad educativa.

Operaciones del pensamiento planteadas en el Pre-test y en el Post-test.

En el Pre-test se estructuraron las siguientes cinco consignas:

A partir de la lectura del texto. “Qué es la ciencia”*

1. Exprese brevemente lo que usted entiende por ciencia
2. Realice una lectura comprensiva del texto “*¿Qué es la ciencia?*” (*) y subraye aquellas ideas que considere principales
3. A partir de la lectura que usted hizo del texto y de los aportes que le ofrece la misma, revise el concepto de ciencia que expuso anteriormente, expréselo nuevamente con los agregados o modificaciones que considere adecuado, a partir de lo que le sugirió la lectura.

Imagínese las siguientes situaciones:

1. Un hombre que tuvo la posibilidad de acceder al conocimiento científico/tecnológico y otro que no tuvo la misma oportunidad. Reflexione acerca de ello y exprese brevemente las características, ventajas y desventajas de una y de otra situación.
2. Reflexione y exprese brevemente su apreciación acerca del siguiente interrogante: ¿Cuáles serían las consecuencias para la sociedad si adoptamos la postura de Bunge y cuáles si optamos por la concepción de Ladriere?

(*) Extraído del libro: Esther Diaz. "El Conocimiento Científico" (1989) Argentina. Edit. Eudeba.

Las consignas presentadas estaban orientadas a reconocer la presencia de las siguientes competencias:

- **capacidad para elaborar una definición**, esto es **para conceptualizar** un término, de modo que se evidencie el **reconocimiento de características esenciales en la delimitación del concepto**; **las características de los conocimientos previos**; la **capacidad para la construcción de la estructura sintáctica y la estructura semántica**;
- **captación de los significados centrales que conforman la estructura de desarrollo del tema**;
- **capacidad para reconocer y diferenciar conceptos, para establecer relaciones entre los mismos, a través de la apropiación y resignificación de los conocimientos, y la habilidad para realizar una síntesis integradora**;
- **capacidad de comparar y evaluar desde un referente; capacidad para elaborar conclusiones a partir de la comparación realizada**;
- **Capacidad para realizar comparaciones entre perspectivas conceptuales, para establecer inferencias, para derivar consecuencias, y para adherir a una postura, y/o asumir una propia, de manera tal que ponga en evidencia una opción fundamentada.**

En el Post-test se incluyeron las siguientes cuatro consignas:

Texto: La objetividad científica*

1. Lea el texto comprensivamente y subraye las ideas principales y las ideas secundarias. Con cada una de las ideas principales luego haga el siguiente ejercicio: trate de suprimirlas y compruebe si al hacerlo no se afecta la comprensión del tema específico del texto leído.
2. En base a las ideas principales que reconoció en el texto, prepare una síntesis que permita comprender claramente las relaciones entre esas ideas principales. (Puede organizar la síntesis como un esquema, como un mapa conceptual, etc.)
3. Qué razones esgrimiría Ud. o con qué argumentos Ud. explicaría que no es posible lograr una objetividad absoluta o estricta en el conocimiento científico.
4. Qué consecuencias se derivarían, para la ciencia en cuanto modo de conocimiento y para la vida a nivel social, del hecho de aceptar la perspectiva o concepción de que la ciencia desarrolla verdades totalmente objetivas.

* Esther Díaz.El Conocimiento Científico. (1989). Argentina. Editorial Eudeba

Las consignas en este caso estaban orientadas a constatar las siguientes competencias:

- **Capacidad para distinguir o identificar en el texto, los significados centrales que conforman la estructura de desarrollo del tema.**
- **Capacidad para identificar los significados centrales en el desarrollo del tema y la capacidad para interrelacionarlos.**
- **Nivel de comprensión logrado respecto a las significaciones centrales del tema y el grado de apropiación en relación a las conceptualizaciones que se plantean en su desarrollo.**
- **Capacidad de transferencia y al mismo tiempo claridad conceptual en la argumentación.**

Reflexiones para continuar pensando las condiciones de entrada de los ingresantes en la Universidad.

A partir de las evaluaciones de las respuestas de los alumnos a las consignas presentadas en el pre-test y en el pos-test es posible advertir que, en general, el 75 % y más de los ingresantes en las diferentes carreras, se ubican en los niveles bajo e insuficiente en cuanto al desarrollo de competencias básicas para encarar los estudios de este nivel.

El interrogante que se impone frente a este diagnóstico es ¿cómo se posiciona la Universidad frente a esta realidad? y aquí cabrían como alternativas posibles: reconocer que esa es la realidad de los ingresantes y desde este lugar naturalizar la situación pero sin que la misma impacte en los modos de encarar las prácticas educativas en la universidad, con lo cual los estudiantes quedan librados a sus propias posibilidades; encarar en la etapa anterior al ingreso, acciones tendientes a lograr un mejor posicionamiento de los estudiantes para enfrentar los estudios universitarios y como una tercera opción, considerar que, además de lo anterior, la superación del déficit detectado exige encarar actividades, de manera sostenida durante todo el proceso de aprendizaje universitario, que estén orientadas al desarrollo de un pensamiento reflexivo en tanto fundamento esencial de una formación integral.

Esta última alternativa constituye un desafío a enfrentar por parte de las universidades, ya que supone o implica hacerse cargo de si están dadas las condiciones para que los docentes puedan enfrentar procesos de enseñanza orientados al desarrollo de un pensamiento comprensivo, al desarrollo de competencias que comprometen el saber-saber; el saber-hacer; el saber ser y el saber estar.

Este último cuestionamiento nos deja inmersos en un planteo de base respecto a la resignificación de las funciones de la universidad frente a contextos de una economía globalizada que cada vez plantea nuevas exigencias y que nos exige asumirlas sin por eso quedar atrapados en demandas del sector del mercado que nos impiden ver con claridad las dimensiones que abarca una formación integral, que tiene que ver con la formación ciudadana en vinculación con las particularidades que asume hoy la forma de vida democrática.

Bibliografía.

- GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Argentina. Paidós.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España. Paidós.
- SCHÖN, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. España. Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Paidós. España.
- PERRENOUD, P.(1999). *Construir competencias desde la Escuela*. Chile. Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Grao
- RESNICK, L. (1999). *La Educación y el aprendizaje del pensamiento*. Argentina. Aique.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona. Editorial Gedisa .
- STONE WISKE, M. (2003). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós.
- JACKSON, P. (2002). *La práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires. Amarrortu.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la Enseñanza*. España. Paidós.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Venezuela. Cendes-Nueva Sociedad
- PEREZ LINDO, A. (1998). *Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo*. Argentina. Biblos.
- PEREZ LINDO, A. (1989). *La batalla de la inteligencia*. Bs. As. Cántaro Edit.
- MORÍN, E.(2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Argentina. Ed. Nueva Visión.
- MORÍN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina. Nueva Visión.
- LITWIN, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. España. Paidós.
- FRIED SCHNITMAN, D. (1998). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Argentina. Paidós.
- DE ALBA, A. (1997). *El Currículo Universitario*. México. Plaza y Valdez Editores. Universidad Nacional Autónoma de México.
- PUIGGRÓS, A. (1993). *Universidad, Proyecto Generacional y el Imaginario Pedagógico*. Buenos Aires. Paidós
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Edic. Morata.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y Práctica Profesional*. España. Editorial Síntesis.
- CALLEJO, J. (2000). *El Grupo de Discusión: introducción a una práctica de investigación*. España. Edit.Ariel.
- RODRIGUEZ GOMEZ, G.; Gil F. J.; García G. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España. Edic. Aljibe.
- GOODSON, I. (2003). *Estudio del currículum*. Buenos Aires. Amorrortu.