

Las competencias como política curricular institucional

Competencies as institutional curricular policy

José E. Ayala Zuluaga¹, Carlos A. Bustamante Gutiérrez¹

¹ Universidad del Quindío, Colombia

jeayala@uniquindio.edu.co , cabustamante@uniquindio.edu.co

RESUMEN. Las competencias han tenido defensores y detractores en el ámbito académico universitario; desde sus defensores, se han movilizado hacia definiciones y aplicaciones que recorren diversas posturas desde la educación, en este trabajo se refiere específicamente a la importancia del currículo en la formación y la relación institucional al soportar la formación en el desarrollo de las competencias. Se está realizando una propuesta que se lleva a la praxis, desde la concepción de competencia co-construida, para tal fin, se hicieron procesos participativos desde el nivel institucional, facultad y programas. Hechos que permiten transitar un camino de construcción donde se tiene en cuenta el objeto mundo, el proyecto de nación y la postura de regionalización que convoca la institución. En el proceso, si bien se dice que se está apostando a un proyecto común, se logró respetar los procesos de autonomía de los diferentes cuerpos académicos desde sus relaciones intra, inter y transdisciplinarias. Este camino se está recorriendo pero ya tiene sus primeros alcances, tales como formación por núcleos más allá de los semestres, conexión de proyectos de aula y la formación de competencias en función de la relación contenidos-contexto-sujeto, sin descuidar el rigor académico necesario en la educación pública de calidad.

ABSTRACT. The competitions have had defenders and detractors in the academic academic field; From their advocates, have mobilized towards definitions and applications that cover different positions from the education, in this work refers specifically to the importance of the curriculum in the formation and the institutional relation to support the training in the development of the competences. A proposal is being carried out that leads to praxis, from the conception of co-constructed competition, for that purpose, participatory processes were carried out from the institutional level, faculty and programs. Acts that allow to cross a road of construction where one takes into account the object world, the nation project and the position of regionalization that convenes the institution. In the process, although it is said that we are betting on a common project, it was possible to respect the processes of autonomy of the different academic bodies from their intra, inter and transdisciplinary relationships. This path is on the way but it has its first scope, such as core training beyond the semesters, connection of classroom projects and the formation of competences according to the content-context-subject relationship, without neglecting the necessary academic rigor In quality public education.

PALABRAS CLAVE: Competencias, Currículo, Participación, Núcleos de formación.

KEYWORDS: Competencies, Curriculum, Participation, Training centers.

1. Introducción

Tradicionalmente, el compromiso de la educación superior ha sido la formación del individuo para su inserción exitosa en la sociedad. Las tendencias actuales, reflejadas en los compromisos adquiridos y divulgados a partir de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES, 2008, 2012, 2016), hacen énfasis en la formación integral, la ampliación de la cobertura, la flexibilidad de los currículos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la articulación entre los distintos niveles educativos, la unificación del sistema de créditos, la generación y socialización del conocimiento y la formación humanística, social y cultural. A su vez, la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009) reafirma estos compromisos y propone cultivar en los estudiantes el pensamiento crítico y la capacidad para aprender a lo largo de la vida, garantizar la calidad de la educación y lograr que la investigación aborde los asuntos del bienestar de la población y cree las bases para la incorporación de la ciencia y la tecnología en la esfera local.

Las condiciones de calidad conforman los retos que afronta la Universidad actual y esto se refleja en la necesidad de renovar las Política Curricular. Estas deben estar política centrada en el respeto por el individuo y por su medio ambiente, en la promoción del pensamiento reflexivo y la formación integral, en la afirmación del pensamiento científico en torno a un sólido componente de formación personal y de manera específica la autonomía por la gestión y administración de los currículos en función de consolidar sujetos competentes.

2. Anclajes pedagógicos

Para soportar un construcción de un plan de estudios que se soporten en el asunto de las competencias, deben existir unos elementos de orden pedagógico, curricular, didáctico y evaluativo que soporten las decisiones de orden general de la formación que se tomen, asumiendo lo anterior, en el plano de la formación, un enfoque pedagógico busca fundamentar, desde la acción y la reflexión, un escenario de acuerdos de orden curricular, didáctico y evaluativo común, que permita a los agentes educativos, las facultades, los programas y otras dependencias universitarias movilizar creaciones educativas pertinentes e innovadoras, según sus particularidades disciplinares y de construcción de conocimiento.

Lo anterior está soportado en las propuestas que promueven la movilidad, la flexibilidad, la autonomía, la democracia y la construcción colectiva de los nichos de conocimiento. En este sentido, la propuesta desarrolla, se soporta en diversos procesos teóricos que, si bien son expresados por sus autores en modelos, tienen una carga experiencial (apalancada en procesos internos y externos de los agentes universitarios), que permite según ciertos contextos y productos demostrar su pertinencia.

Sumado a lo anterior, es necesario referir que los a partir de lo expresado en las Leyes 30 de 1992 y 15 de 1994, así como en el Decreto 1075 del 2015, es condición de calidad que los establecimientos de educación construyan sus propios modelos pedagógicos (que aquí se asume como enfoque) en su Proyecto Educativo Institucional, con el fin de que den cuenta de su ideario en relación con sus alternativas formativas. Asumiendo lo expuesto, se considera, entonces, que la Universidad del Quindío concreta su enfoque pedagógico reconociendo las glocalizaciones experienciales, teóricas y legales, dirigidas a garantizar una formación integral.

Enfoque pedagógico: Integrador-sociocognitivo-experiencial

El primer eje teórico que soporta este enfoque se relaciona con el hecho de que para la Universidad del Quindío los procesos educativos, si bien tienen múltiples aristas, ubican el aprendizaje como hecho central, visibilizado en las competencias que adquieren y hacen efectivas en el contexto los estudiantes uni-quindianos. Para tal efecto, se parte de lo que el estudiante sabe, concordante con las ideas que relacionan algún aspecto existente y relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante. Se asume, entonces, el proceso de aprendizaje como aquel que se construye en la participación e intención de los estudiantes, originada a partir de los cambios cognitivos, actitudinales, afectivos y de acción que se requieren. Estos cambios han de ser co-construidos con el otro y lo otro, de manera tal que los nuevos profesionales sean competentes, en consonancia

con las propuestas educativas socioculturales y neurocognitivas.

En segunda instancia, es necesario referirse al hecho de que cada vez se abren paso con mayor fuerza los procesos de conocimiento que buscan integrar saberes. Dicha integración es pensada desde la coherencia que permiten los procesos científicos. Aquí, el enfoque pedagógico integrador socio-cognitivo-experiencial asume el reto de asociar saberes que sean consistentes desde sus planteamientos teóricos, los saberes construidos por las comunidades, y la experiencia vital de los sujetos que transitan y se relacionan con los escenarios universitarios.

Asimismo, el enfoque pedagógico asumido por la Universidad del Quindío se relaciona con los aportes desarrollados desde la psicología social y evolutiva, en los cuales se ubica como central lo cognitivo en los procesos educativos. Son de gran relevancia allí los dispositivos equilibrantes y des-equilibrantes, a partir de los cuales se conoce el mundo y se desarrollan alternativas de cambio sobre el conocimiento, a la vez que se fortalecen las preguntas sobre la naturaleza, el accionar de esta como determinante del aprendizaje y facilitador de asociación al mundo social y cultural construido y por construir. Lo cognitivo se robustece así con esa idea del aprendizaje significativo que desarrolla procesos con la información nueva para que constituya junto con los elementos preexistentes otras posibilidades de cognición y acción.

El siguiente soporte al enfoque pedagógico asumido por la Universidad del Quindío se considera desde la experiencia (en sentido fenomenológico). Desde esta perspectiva, se sostiene que la formación de los sujetos no solo debe ser concebida en las afectaciones a lo cognitivo, sino que también se abre paso en los procesos educativos y su relación con los aprendizajes asumidos desde el accionar en el mundo. Se asume así una educación que da espacio para los territorios en los cuales la circulación del mundo propio y ajeno origina cultura, dando pie a que la experiencia permite leer, interpretar, comprender o simplemente estudiar los escenarios en los cuales se desenvuelven los sujetos.

Considerando lo expuesto, el enfoque pedagógico integrador-socio-cognitivo-experiencial parte de reconocer las miradas diversas que pueden existir en la formación, y que se constituyen en un escenario que permite a los diferentes actores de la comunidad unquindiana movilizarse en alternativas dinámicas que construyen estructuras flexibles para atender los principios y sueños de formación de la ecorregión Paisaje Cultural Cafetero, en consonancia con el proyecto de nación y localizado en la integración con el objeto mundo.

Desde esta perspectiva, los programas académicos de las distintas Facultades de la Universidad del Quindío trabajarán las diversas áreas del conocimiento, desde perspectivas disciplinares y desde un enfoque pedagógico cimentado en los principios teóricos ya expuestos de la corriente sociocultural (Vygotski, 1986, 1988; Wertsch, 1993; Cole, 1996, 1997; Pozo, 2001); la neurocognitiva (Gardner, 2000) y la fenomenológica (Botelho Josgrilberg, 2007), cuya meta consiste en explicar las relaciones entre el funcionamiento vital, en sentido mental y experiencial del humano y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se produce este funcionamiento. Por tal razón, se le otorgará importancia a los siguientes aspectos: a) se ubica el aprendizaje relacionado con la cultura en el centro de cualquier reflexión; b) se tiene en cuenta que el mundo social influye en el individuo no sólo por la acción de personas que se comunican, modelan o persuaden, sino también por las prácticas y los objetos sociales que otras personas han construido alrededor de ese individuo; c) se adopta los modelos culturales que retratan no sólo el mundo de los objetos físicos sino de mundos más abstractos, como la interacción social, el discurso y el significado de las palabras; d) se apalanca el método genético para el análisis, que debe incluir tres planos interdependientes e) se busca en los entornos culturales las raíces del desarrollo humano y del aprendizaje. El primero puede entenderse mejor si los individuos y sus mundos culturales no se consideran como fenómenos separados sino como un entramado de factores individuales y sociales f) se diseñan situaciones de aprendizaje en contexto y en relación con el entorno institucional. G) se promueve la reflexión sobre los procesos para mediar el aprendizaje con el fin de ayudar a resolver problemas contextuales. I) se fomenta la cooperación y la resolución de conflictos de manera dialógica.

3. Características teóricas generales

Continúo de formación

Responder a las expectativas y necesidades de una comunidad diversa y de una sociedad dinámica es el principal objetivo de cualquier profesión. Desde esta perspectiva, la formación profesional tiene como misión principal el desarrollo de las competencias que se requieren para dar solución a los problemas en cada uno de esos contextos.

La educación del profesional enfrenta una serie de desafíos relacionados con su formación continua. Estos desafíos hacen pensar la formación del profesional como un continuum que implica la necesidad de un aprendizaje ininterrumpido a lo largo de la vida. El continuum de formación es la línea de aprendizaje sistemática por disciplinas y campos del conocimiento que se integran y articulan en una secuencia, en forma de espiral, que se extiende a través de las áreas curriculares, sin interrupción y de manera permanente. En atención a esto, la Universidad del Quindío asume y se compromete con la idea de que la educación durante toda la vida exige que todos aprendamos a aprender (Delors, 1996).

En la Universidad del Quindío el continuo de formación se materializa en la formación tecnológica y profesional, la formación en posgrados y la educación continuada en las metodologías de distancia, (tradicional y virtual) y presencial. Desde esta perspectiva, la formación se entiende como un proceso permanente hacia mayores niveles de complejidad de los problemas y objetos de estudio. Esto incluye la inserción laboral, el aprendizaje informal, la necesidad de actualización mediante cursos y diplomados, la profundización en los problemas de la profesión y el seguimiento a los cambios en las disciplinas y los avances tecnológicos.

Currículo

Existen múltiples definiciones y consideraciones sobre lo que es el currículo, cada una de ellas tiene una carga educativa amplia, que permite comprender que más allá de la definición y de la propia conceptualización, se encuentra un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma. Algunos autores lo caracterizan como un plan de estudios, como una propuesta a priori, como los resultados, como las experiencias, y se encuentran definiciones que colocan frente a un hecho incontrovertible: el currículo es un concepto muy complejo y, por ende, diverso como las instituciones educativas formales y no formales.

El currículo puede ser considerado como el corazón de un Proyecto Educativo Institucional, pues es a partir de él que se estructura, organiza y construye la propuesta de formación que se quiera establecer en un periodo histórico determinado. Se entiende que es la propuesta de formación, lo cual significa que es a través de este, en sus dimensiones teóricas, metodológicas y prácticas, que se va concretando la propuesta. El currículo se constituye, así, en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y, por supuesto, también, entre la teoría y la práctica. Esta idea se desprende de lo planteado por Kemmis (1993), quien considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y, por otra, la relación educación-sociedad. En ese sentido, implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino que también implica un quehacer, una práctica pedagógica.

Se considera en la Universidad del Quindío que, para que la organización académica tenga sentido, es necesario que se lleve a cabo una reforma integral, que contemple los niveles de política académica, administrativo y económico-financiero. Es así como esta concepción de currículo considera oportuno sostener una perspectiva curricular que permita impulsar la Universidad en su modernización; para lo cual es menester que el currículo no se conciba como una política, sino como la expresión de una cultura institucional.

Hoy, la universidad prioriza la profesionalización a partir de la reproducción simple del conocimiento. La fundamentación profesional se basa en la transferencia de conocimiento predeterminado y sin sufrir siquiera un proceso de reelaboración, que es el nivel más bajo en la apropiación de los saberes. La universidad estatal en el mundo actual ha avanzado en un proceso de inserción en la globalización del conocimiento y la economía y la apropiación acelerada de nuevas tecnologías en lo social y lo científico. La adopción de una determinada estructura y organización curricular va a depender de los conceptos de universidad, de formación y de intereses que se tengan. Lo cierto es que todo proceso curricular comporta una formación general, específica y complementaria, lo que permite pensar que es necesario que las estructuras curriculares transiten por dinámicas macrocurriculares (estructura general del plan de formación), mesocurriculares (estructuras intermedias que le dan forma a la estructura general) y microcurriculares (estructuras que materializan el hecho de la formación en el campo).

Con base en lo anterior, en la Universidad del Quindío y bajo la lectura de las teorías curriculares, se considera que antes que un concepto cerrado, el currículo es: “Ante todo una praxis social y por ende llena de contradicciones y conflictos y quizás aquí radique uno de los grandes problemas de la discusión sobre el currículo: la producción y reproducción conflictiva del mundo como alternativa para una pertinencia integral”.

Articulación e integración curricular

La propuesta curricular orientada a la formación integral en el marco de una profesión, según un perfil y los propósitos establecidos, demanda la articulación e integración de los diferentes saberes y conocimientos en el continuo de formación, como condición para la identidad profesional y humanista de los estudiantes que les fortalezca las competencias. En este contexto, resulta necesario articular los aportes formativos provenientes de los diversos campos disciplinares y profesionales que son requeridos para el logro del propósito de formación formulado.

La articulación y la integración, entendidas en el marco del currículo como un todo, se refieren a que los diferentes componentes del plan de estudios se orientan, cada uno y en conjunto, a la construcción del perfil del egresado. Si la integración es un propósito estratégico y la articulación es la expresión operacional de dicha integración, se hace necesario especificar las posibilidades de acción, tanto en la teoría como en la práctica.

En la integración vertical o longitudinal se busca una relación de interdependencia entre las actividades académicas de diferentes niveles o semestres. El criterio para establecer esta relación es la construcción de unos conocimientos y saberes sobre los anteriores. Para realizar de manera apropiada esta articulación, es ineludible conocer el objeto de la Facultad y el de sus Programas, de los cuales derivan los objetivos o propósitos formativos de todas las actividades académicas. Igualmente, conocer los propósitos formativos de las actividades académicas que se suceden en el continuo de formación y evaluar su contribución específica.

En la integración horizontal la relación de interdependencia se da con respecto a las actividades académicas en el mismo nivel o semestre. Este tipo de integración es más complejo porque demanda la coordinación de los equipos de trabajo académico. La dificultad está en la preocupación que puede resultar por la coordinación de los enfoques que se adoptan como complementarios y los enfoques de los otros campos de conocimiento del mismo nivel o semestre.

Con respecto de la integración interna, esta puede darse en una actividad académica disciplinaria o profesional, cuando situaciones de aprendizaje requieren una articulación de saberes de diverso origen para dar respuesta a una problemática. Este enfoque se asocia al modelo de aprendizaje basado en el problema y en el estudio de casos. Otra alternativa es la que se produce cuando una actividad académica actúa o es reconocida como referente integrador para las demás en el mismo nivel (semestre) o entre diferentes niveles. Asumiendo que estudiantes y docentes promueven la integración cuando apelan a distintos conocimientos, saberes y recursos para abordar un problema propio de la profesión, la función del currículo es proponer espacios donde se articulen los factores que facilitan esa integración.

Formación integral

La formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de gestión emocional, socialización del estudiante y sensibilidad mediante el desarrollo de facultades artísticas, fortalezas morales, pensamiento crítico, carácter y personalidad. Como lo señala Orozco (1999, pág. 25), una formación integral es la que liga los contenidos de la enseñanza con los contenidos culturales del estudiante y con la significación ética y estética de los mismos, al tiempo que fortalece las capacidades humanas para lidiar consigo mismo y con los demás; cualificar la comunicación, la lectura y la escritura, la educación del cuerpo y el contacto con el arte.

En este contexto, la formación integral y el máximo desarrollo personal no se producen en el individuo aislado sino en la dinámica de las relaciones e interacciones en las que participa, aprende y convive con los otros. Sin desconocer la singularidad de las condiciones individuales, los componentes de la formación – autonomía, conocimiento, sensibilidad, responsabilidad y sentido crítico– se producen en lo colectivo e interhumano: la formación integral se basa en el pluralismo, el respeto por las diferencias, el reconocimiento del otro y la superación de las prácticas académicas que afianzan el individualismo y facilitan el trabajo en equipo.

García (2006) define la formación integral como “la conjunción de ciencia, técnica, ética y estética”, con el fin de “conseguir un profesional con sensibilidades políticas democráticas” y agrega: “La formación integral del ser humano es el objetivo social de la Universidad, en el contexto de su función educadora, que pretende no solo compartir la cultura científica al futuro profesional, sino también educar el espíritu, privilegiar el arte y promover la ética profesional y ciudadana.”

Formación por competencias

El término competencia es polisémico, holístico y su función varía dependiendo del contexto en que se utilice. En educación, las competencias pueden ser definidas como “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (Rychen y Salganik, 2003, p. 74). En este sentido, el concepto de competencia tiene un punto de referencia específico para la educación y los estudiantes universitarios, el cual permite dar respuesta satisfactoria a los retos que supone la sociedad del conocimiento. Livas (2000) destaca como competencias fundamentales, las que promueven la identificación y resolución de problemas, las que permiten triunfar en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo, las metacognitivas (autoconfianza, autodirección y autoevaluación) y las de aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Esto incluye desarrollar un pensamiento crítico, desarrollar un grado adecuado de comunicación oral y escrita, que a su vez influye en la toma de decisiones y en la interacción, desde experiencias reales en los procesos productivos y de la vida diaria.

Monereo y Pozo (2003, pág. 26) agrupan varias propuestas de competencias para la educación superior en seis bloques que son, a su vez, seis formas de enseñanza y aprendizaje que exigen cambios radicales en los factores que comprenden la tríada de todo proceso educativo (currículo, profesores y estudiantes): a) Aprender a aprender y a pensar; b) Aprender a cooperar; c) Aprender a comunicar; d) Aprender a empatizar; e) Aprender a ser crítico; f) Aprender a automotivarse.

Como puede notarse, las propuestas exponen conjuntos de competencias independientes de las disciplinas que deben cumplir con el requisito de ser transversales en todos los procesos de formación. Esta tendencia se opone a la práctica común de multiplicar innecesariamente las competencias para cada aspecto, actividad o propósito de las disciplinas y espacios académicos. Sin embargo, las competencias más pertinentes surgen desde las disciplinas, como una forma de racionalizar la formación en torno a componentes integradores; esas competencias se apoyan en los conceptos generales sobre el tema y buscan su manifestación desde el conocimiento de lo propio.

El microcurrículo permite proyectar la competencia hacia la posesión de un saber (conceptual), un saber hacer (experiencial) y un saber ser (actitudinal). Las personas movilizan los conocimientos y la manera como hacen las cosas, interactuando de forma coherente con la constante relación que existe entre la competencia y la capacidad en cuestión.

Criterios curriculares para la construcción de competencias transversales

Flexibilidad

En la actualidad el concepto de flexibilidad en educación está relacionado con los nuevos requerimientos de la vida social, profesional y ciudadana y con la necesidad del aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Para la Unesco, la flexibilidad está asociada con los currículos integrados e interdisciplinarios.

Otra forma de ver la flexibilidad en la educación es, según Díaz (2005), aquello que considera los ámbitos académicos, pedagógicos, administrativos y curriculares. En lo curricular, el término está asociado con estructuras que permiten nuevas formas de selección, integración y distribución de los contenidos y planes de trabajo en una secuencia o ruta de formación, de modo tal que se ofrezcan alternativas en la formación del estudiante y se promuevan sus capacidades.

De esta manera, se distinguen dos formas de flexibilidad interrelacionadas en el currículo: la apertura de las relaciones entre las diferentes áreas de conocimiento que estructuran un programa de formación profesional y las actividades académicas complementarias (como las líneas de investigación y profundización), orientadas a satisfacer las demandas e intereses de los estudiantes.

En la elaboración del currículo se debe verificar la presencia de mecanismos específicos de flexibilidad que tengan en cuenta los siguientes criterios:

- Formas de organización. Un concepto relacional que permite superar la fragmentación de contenidos, concepciones y formas de trabajo y que articule los diferentes campos y áreas de conocimiento que configuran un currículo.
- Diversidad de metodologías. Tiene en cuenta los apoyos, tiempos y espacios de diferente naturaleza, en concordancia con las necesidades de formación de cada una de las disciplinas o programas académicos y con las posibilidades institucionales.
- Movilidad. Significa asumir formas de organización académica que favorezcan varias rutas de formación.

El objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo del conocimiento con la acción para consolidar en el curso de la formación una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer. Así, desde el punto de vista del estudiante, esta se da como la práctica formativa a través de la cual “tiene la posibilidad de escoger la forma, el lugar y el momento de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades”, tal como se enuncia en el Proyecto Educativo Uniquindiano. A esto se deben sumar las opciones de diferentes recorridos en un plan de estudios que no esté atado a secuencias rígidas.

La flexibilidad curricular diversifica también la oferta de formas, medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución prevé para responder a las demandas de formación y para generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo. En un programa académico, la flexibilidad debe abarcar la concepción del currículo, el diseño del plan de estudios y las propuestas metodológicas, en relación íntima con el enfoque investigativo, que es motor de la flexibilidad más productiva.

Las estrategias curriculares para promover y hacer visible la flexibilidad son múltiples, como lo muestra Díaz (2002, 2007). Algunas de ellas son: a) Núcleos de formación. Conjunto de áreas articuladas que comparten problemas y conocimientos, b) Diseño de módulos. Temas integrados con propósitos de formación

independiente o guiada; c) Formulación de proyectos Líneas de profundización; d) Espacio para un componente flexible.

En el diseño de un programa se pueden prever alternativas de flexibilidad concreta como las siguientes:

- Reducción o eliminación de requisitos en la secuencia de espacios académicos, para evitar los planes de estudio rígidos o de una sola ruta.
- Organización de horarios extendidos y flexibles.
- Reducción del número de asignaturas y agrupación de las mismas en núcleos.
- Diversas formas de virtualización.

Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad

La interdisciplinariedad caracteriza un proceso docente, investigativo o de gestión en el que se establece una interrelación y cooperación efectiva entre disciplinas que se identifican en el proceso de articulación de conocimientos en torno a un problema. El ejercicio interdisciplinario supone, por tanto, la disposición para formular y compartir los componentes inherentes al método de cada disciplina. Las dificultades para afrontar la interdisciplinariedad no son solamente de orden conceptual, dependen también de las costumbres académicas que no siempre facilitan el análisis de sistemas complejos desde diferentes ciencias.

La transdisciplinariedad es la característica de los conocimientos emergentes de los procesos interdisciplinarios, en los que se alcanza un alto grado de coordinación y cooperación y, además, se logra determinada unidad de marcos conceptuales entre las disciplinas o áreas del conocimiento.

La multidisciplinariedad es una metodología que caracteriza un proceso docente, de investigación o de gestión, en el que intervienen diversas disciplinas o áreas del conocimiento, para la interpretación o explicación de un fenómeno o para la solución de un problema en torno al cual, aun cuando medie una coordinación, cada disciplina participa desde la perspectiva de su propio marco teórico-metodológico y todavía no se logran procesos de articulación de conocimiento (Chacón, 2005, págs. 65-66).

Procesos de Plan de estudios que integran la visión de competencias.

La estructura por áreas que da forma a un programa académico representa el sistema organizado de conocimientos básicos y aplicados que deben ser comprendidos por el estudiante para abordar el objeto de estudio. Estos conocimientos se deben integrar con el fin de aplicarlos en las alternativas de solución de problemas y en la comprensión de los fenómenos asociados al objeto de estudio.

Para efectos de construcción de los procesos curriculares, en el nivel de programa se deben tener en cuenta los conceptos de cátedra, entendida como un escenario de formación que puede ser desarrollado en uno o varios semestres y no tiene una asignación de créditos académicos; espacio académico, considerado como un escenario de formación que se desarrolla en un semestre académico y tiene asignación de créditos; y el núcleo, comprendido como el escenario de formación que dura varios semestres y tiene asignación de créditos.

Componente de formación	Espacios académicos	Número de créditos	Total créditos
General	Uniquindiana Segunda lengua 1 Segunda lengua 2 Cátedra multidisciplinar(requisito de grado)	6 créditos	Los rangos son: 150 y 180 para profesionales. 90 y 110 para las tecnologías.
Facultad	<ul style="list-style-type: none"> Ética profesional Lectura y escritura en castellano en el contexto de la disciplina Pensamiento lógico y matemático/crítico 	Según cada Facultad. 6 Créditos y según cada Facultad (10-35)	
Profesional	Actividad académica básica Actividad académica profesional Actividad académica de profundización	Según cada Programa	
Personal	TIC Actividad física para la salud Educación financiera Emprenderismo Hábitos y estilos de vida saludable Gestión del riesgo de desastres	6 créditos(Tecnologías: 4 créditos)	

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Ayala, J. E.; Bustamante, C. A. (2017). Las competencias como política curricular institucional. *Certiuni Journal*, (3), 27-36. (www.certiunijournal.com)

Referencias

- Botelho Josgrilberg, F. (2007). The phenomenology of Maurice Merleau-Ponty and research in the field of communication. (<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4579/3549>)
- Cole, M. (1996). Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Morata, Madrid.
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genética-cultural. In James V. Wertsch et al. (eds.), La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) (2009). (http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf)
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2008). Cartagena: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2012). Cartagena: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2016). Cartagena: Instituto Internacional para la

Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Chacón, C. (2005). Fundamentos ambientales en gestión y evaluación de impactos. Universidad del Quindío, Armenia.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana, Madrid.

Díaz, F. (2005). Metodología de diseño curricular para educación superior. Trillas, México.

Díaz, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. ICFES / MEN, Bogotá.

Díaz, M. (2007). Lectura crítica de la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad. Magisterio, Bogotá.

García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa, México.

Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Paidós, Barcelona.

Kemmis, S. (1993). El currículum, más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

Livas, L. (2000). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa educativa". Enfoques Universitarios. (http://ur.mx/UR/fachycs/enfoques_universitarios)

Monereo, C.; Pozo, J. I. (2003). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Síntesis, Madrid.

Orozco, L. (1999). La Formación Integral. Mito y realidad. Universidad de Los Andes, Bogotá.

Pozo, J. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Morata, Madrid.

Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (2003). Key competencies for successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber, Göttingen.

Vygotski, L. S. (1986). Pensamiento y lenguaje. La Pléyade, Buenos Aires.

Vygotski, L. S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, México.

Wertsch, J. V. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Visor, Madrid.