

Alexander Luis Ortiz Ocaña
Patricia Marlene González Pertuz

¿Cómo estimular el desarrollo de Competencias Ciudadanas ?



CUC
CORPORACION UNIVERSITARIA DE LA COSTA
INSTITUCION DE EDUCACION SUPERIOR

¿Cómo estimular el
desarrollo de Competencias
Ciudadanas?

¿Cómo estimular el desarrollo de Competencias Ciudadanas?

Alexander Luis Ortiz Ocaña
Patricia Marlene González Pertuz



2010



EDUCOSTA
EDITORIAL UNIVERSITARIA DE LA COSTA

¿Cómo estimular el desarrollo de Competencias Ciudadanas?

Autor: **Alexander Luis Ortiz Ocaña**
Patricia Marlene González Pertuz

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
DE LA COSTA CUC
Barranquilla - Colombia - Sur América

ISBN: 978-958-8710-56-3

Primera Edición
Editorial Universitaria de la Costa EDUCOSTA
Corporación Universitaria de la Costa CUC
Calle 58 No. 55-66
Teléfono: (575) 344 4623
educosta@cuc.edu.co

Coordinación Editorial:
Perla Isabel Blanco Miranda
pblanco1@cuc.edu.co

Corrector de Estilo:
Nury Ruiz Bárcenas
nruizbarcenas@yahoo.com

Diagramación y Diseño:
Bianka Melendez
biánk.melendez@gmail.com

Diseño y Fotografía de Portada:
Vanexa Romero
vanexares@gmail.com

Impreso por:
Yoyobiz Creativos Ltda.
yoyobizcreativos@hotmail.com

©**Todos los derechos reservados, 2010**

Esta Obra es propiedad intelectual de sus autores y los derechos de publicación han sido legalmente transferidos al editor. Queda prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin permiso por escrito del propietario de los derechos del copyright©

CONSEJO DE FUNDADORES
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA CUC

EDUARDO CRISSIEN SAMPER
RUBÉN MAURY PERTUZ (q.e.p.d.)
NULVIA BORRERO HERRERA
MARÍA ARDILA DE MAURY
RAMIRO MORENO NORIEGA
RODRIGO NIEBLES DE LA CRUZ (q.e.p.d.)
MIGUEL ANTEQUERA STAND

PERSONAL DIRECTIVO
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA CUC

NULVIA BORRERO HERRERA
Rector

RODOLFO MAURY ARDILA
Vicerrector de Bienestar

MARIO MAURY ARDILA
Director Departamento de
Posgrados

HERNANDO ANTEQUERA
MANOTAS
Vicerrector Financiero

CAROLINA PADILLA VILLA
Secretaria General

ALFREDO GÓMEZ VILLANUEVA
Decano Facultad de Arquitectura

GLORIA CECILIA MORENO
GÓMEZ
Vicerrectora Académica

JAVIER MORENO JUVINAO
Decano Facultad de Ciencias
Económicas

HENRY MAURY ARDILA
Vicerrector de Investigaciones

ALFREDO PEÑA SALOM
Decano Facultad de Derecho (e)

JOSÉ EDUARDO
CRISSIEN ORELLANO (e)
Vicerrector de Extensión

MILDRED PUELLO SCARPATI
Decana Facultad de Psicología

JAIME DÍAZ ARENAS
Vicerrector Administrativo

NADIA JUDITH OLAYA
CORONADO
Decana Facultad de Ingeniería

Contenido

INTRODUCCION

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA

1. Definición y desarrollo de Competencias
2. Definición y desarrollo de Habilidades
3. Importancia de las habilidades para el desarrollo de competencias

CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y FORMACIÓN CIUDADANA

1. Comprensión conceptual y apropiación de la educación por competencias dentro de los procesos curriculares.
2. Medios de comunicación, mercado y cultura ¿qué lugar para la ciudadanía?
3. Las competencias ciudadanas. Formación y desarrollo integral del sujeto para la sociedad.
4. La educación religiosa escolar y su incidencia en la construcción de ciudadanía.

CAPÍTULO 3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

1. Caracterización de las competencias ciudadanas en las universidades
2. Vías para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas
3. Exigencias didácticas para el desarrollo de competencias ciudadanas desde el currículum universitario

4. Ejemplificación de actividades y estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas en diversos niveles educativos

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

Este estudio no pretende detallar la historia de la Pedagogía, sólo intenta, desde las perspectivas de los problemas de la formación de competencias laborales, buscar algunas concepciones teóricas que sirvan de guía para asumir de una manera más consciente y responsable las necesarias transformaciones que exigen la universidad, la empresa, la enseñanza, el profesor y el instructor de hoy. Por otro lado, la función de los profesores no puede estar enmarcada sólo en comunicarles a los estudiantes conocimientos ni desarrollar en éstos habilidades, sino que deben dedicarse al fortalecimiento de los valores (competencias ciudadanas).

Ahora bien, ¿Cómo lograr el cumplimiento de esta tarea? ¿Qué criterios se deben tener respecto a los valores y cómo fortalecerlos a través del proceso pedagógico? Estos son algunos de los problemas centrales de la Pedagogía, teniendo en cuenta que, en visitas realizadas a diversas universidades, se ha detectado que éstos son, precisamente, algunos de los aspectos más olvidados en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, en la clase.

En un diagnóstico realizado sobre el estado de los valores en los estudiantes se destaca que existen dificultades en su fortalecimiento, específicamente la solidaridad, responsabilidad y laboriosidad.

En este sentido, 7 de cada 10 estudiantes consideran que la disciplina en el aula es regular, y de ellos, 5 atribuyen

esta situación a que el profesor no motiva en la clase. Por otro lado, el 50 % de los estudiantes encuestados no siente satisfacción al resolver las tareas docentes, y sólo el 40 % se considera abnegado en la solución de las mismas, lo cual demuestra poca laboriosidad de ellos. Asimismo, en 6 de cada 10 clases observadas se apreciaron dificultades de carácter metodológico para estructurar didácticamente la clase en función del fortalecimiento de los valores.

Al preguntarle a los alumnos si le gustaba ayudar a sus compañeros, el 50 % responde que un poco, un 20 % responde que le da igual y sólo el 20 % responde que mucho. Similares resultados se obtienen al preguntar si se alegran o no por el éxito de sus compañeros. Estos indicadores muestran el bajo nivel de solidaridad de los estudiantes.

En este estudio se señalan también serios problemas en la puntualidad a clases: el 60 % de los estudiantes plantea que esto se debe a que les gusta entretenerse conversando fuera del aula, aspecto que denota falta de responsabilidad.

Aunque son muchos los contenidos de las diversas áreas que de una forma u otra pueden contribuir al fortalecimiento de los valores y al desarrollo de competencias ciudadanas, los controles a clases realizados durante las visitas realizadas a los profesores demuestran que éstos no han explotado suficientemente las potencialidades educativas del contenido, por el contrario, en su desarrollo ha predominado la transmisión de la información sin promover un pensamiento reflexivo, crítico, que sitúe al estudiante ante dilemas y que

conduzca a la objetivización del valor; a pesar de que en el Proyecto Educativo Institucional se declara como priorizado en las investigaciones el problema referido a la educación en valores para fortalecer las competencias ciudadanas.

Esta problemática se ha abordado en reuniones metodológicas con los rectores y coordinadores académicos, en las cuales se corrobora que es necesario el fortalecimiento de estos valores en los estudiantes, partiendo de una remodelación del proceso de enseñanza - aprendizaje de cada una de las áreas.

En el país existen sólidos y valiosos aportes a la teoría de los valores y al proceso de desarrollo de competencias ciudadanas, sin embargo, aún es insuficiente la correspondencia existente entre los logros científicos y su concreción en la práctica pedagógica de las universidades.

Las investigaciones realizadas en la temática afirman con mucha objetividad que la educación ciudadana no debe ser solamente una asignatura del plan de estudios, sino un objetivo que esté presente en todas y cada una de las clases.

En la actualidad se está estimulando el desarrollo de investigaciones que estén relacionadas con las competencias ciudadanas, lo cual se puede lograr empleando juegos didácticos que permitan una mayor actividad y comunicación entre los estudiantes. Este es un requisito indispensable para el logro de este empeño.

Nadie cuestiona la importancia que tienen las competencias ciudadanas, sin embargo aún es

insuficiente la preparación que tienen algunos profesores para que puedan realizar este trabajo con calidad desde las clases de las diversas áreas. Esto trae como consecuencia que algunos profesores, al no conocer las distintas vías para llevar a cabo esta tarea y no contar con técnicas participativas para activar el aprendizaje de los estudiantes, desarrollan clases que no aportan los resultados esperados desde el punto de vista de la formación de ciudadanía.

Este trabajo brinda la posibilidad de que su enfoque teórico - metodológico resulte de interés para los profesores, al ofrecer importantes consideraciones teóricas en el campo del fortalecimiento de valores por la vía curricular y proponer las exigencias didácticas que debe tener en cuenta el docente para el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde la clase, las cuales devienen en el modelo de actuación pedagógica cotidiana y que se ha denominado Decálogo Axiológico.

Aunque son muy embrionarios los criterios aquí expuestos, criticables y rechazables en algunos casos, constituyen una sólida base para continuar reflexionando y encontrando posibles soluciones a las complejas situaciones que enfrenta el desarrollo de competencias básicas, laborales y ciudadanas en la actualidad. La observación científica y las anotaciones hechas sobre la propia práctica pedagógica profesional abren un espacio para la reflexión y el debate.

Conceptualización de Competencia

1. Definición y desarrollo de Competencias

En el mundo contemporáneo, el término “competencia” es usado con bastante frecuencia.

Según Ortiz (2009) el término competencias viene de la década del 1970, fue introducido por el lingüista norteamericano Noam Chomsky al incorporar el término de competencia lingüística como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

En el libro *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas* (Ortiz, 2009), se presentan algunas definiciones del término competencia:

La competencia es el conjunto de comportamientos socio afectivos, habilidades cognoscitivas y psicomotrices, que permiten ejercer convenientemente un papel, una función, una actividad o una tarea (Canadá)

Es la capacidad de utilizar habilidades y conocimientos en situaciones nuevas (Inglaterra).

Son los conocimientos, destrezas y habilidades o capacidades que logra una persona, y que llegan a ser partes de su ser. Representan las intenciones instruccionales de un programa educativo y se establecen como metas específicas a ser alcanzadas (EE.UU).

En estas definiciones se aprecia, entre otras características del concepto que:

- Incluye habilidades (modos de la actividad) pero no se reduce a ellas.
- Integra conocimientos, habilidades, capacidades como herramientas del saber y saber hacer del individuo para alcanzar una meta.

Dicho de manera general, competencia, según el Diccionario de la Real Academia Española (1992) es “aptitud, idoneidad” y competente significa “bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado”. Al emplearlo se relaciona con otros términos, tales como profesionalización y desempeño profesional.

Desde la perspectiva de Abrile De Vollmer (1996) significa:

Resulta común su identificación con cualidades que deben ser desarrolladas o deben poseerse, según el caso. Ellas se refieren a conocimientos, habilidades, capacidades, hábitos, valores, actitudes y otras formaciones psicológicas más complejas.

También puede inferirse que al hacer referencias a las competencias queda claramente expresada la relación de ésta con la aptitud para participar en

diferentes ámbitos y desenvolverse productivamente en la sociedad.

González (2002) realiza un análisis sobre el término competencia, asociado a la competencia profesional, en el que presenta, de manera sucinta, la esencia de los planteamientos de varios autores entre los años 1982 y 1993, cuyo elemento en común es el estar asociado a las características psicológicas de la personalidad.

La competencia es el conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución de una determinada tarea o puesto de trabajo (Boyatzis, 1982). Puede analizarse también como la característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios (Spencer, 1983, pág. 9). También es el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permite la realización exitosa de una actividad (Rodríguez y Feliz, 1996). Se puede valorar como una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable (Ansorna, 1996, pág. 76)

En las investigaciones realizadas por González (1994 - 2002), se definió la competencia profesional como: “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalógicos que se manifiestan en la calidad de actuación profesional

del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”.

Roca (2001) utiliza este nuevo enfoque, el cual es asumido por Valiente (2001): “La competencia es la configuración que expresa los elementos, las relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, atendiendo a su naturaleza dialéctica y holística, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con los cambiantes exigencias sociales”.

A partir de la consideración de incorporar el término ‘configuración’, resulta necesario realizar una breve referencia al mismo por su importancia gnoseológica:

Según el Diccionario Océano (1999), la configuración es: “Disposición de las partes o elementos que componen un cuerpo u objeto y le dan su peculiar figura.”

En el Diccionario de Psicología, de Friedrich Dorsch (1985) se define la configuración como, “forma, gestalt, ordenación espacial. También la trama de relación en el contenido de una percepción”. El propio diccionario hace referencia a la configuración del curso de la acción y significa que: “En el carácter y la personalidad, no deben considerarse solamente el tipo y la estructura, sino también su dinámica. El cómo del desarrollo de la existencia puede considerarse como configuración del curso, característica de la personalidad en su conjunto”.

Resulta útil referir las consideraciones de la psicología de la Gestalt, de donde se ha traducido el término configuración. En el diccionario Manual de Psicología, de Horace B. English (s.f) se define: “Una Gestalt es un

todo indivisible, articulado, que no puede constituirse con una mera adición de elementos independientes”, y se reconoce que “cada parte no es un elemento independiente, sino un miembro de un todo, cuya naturaleza misma depende de su carácter de miembro del todo”.

En la psicología cubana ya este término había sido utilizado con antelación. González (1999), al definir la personalidad plantea: “La personalidad constituye una configuración sistémica de los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien, en los distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlos ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales”. El mismo autor plantea: “La categoría configuración la hemos utilizado para expresar la constitución subjetiva de los distintos tipos de relaciones y actividades que caracterizan la vida social de la persona. Las configuraciones son categorías complejas, pluridimensionales, que representan la unidad dinámica sobre la que se definen los diferentes sentidos subjetivos de los eventos sociales vividos por el hombre”.

A estos elementos teóricos el propio González (1999) adiciona:

Las configuraciones son relaciones entre estados dinámicos diversos y contradictorios entre sí, la que se produce en el curso de las actividades y relaciones sociales del sujeto a través de las diferentes emociones producidas en dichas actividades.

La categoría configuración la hemos diseñado para dar cuenta del carácter dinámico, complejo, individual, irregular y contradictorio que tiene la organización de la personalidad.

Las configuraciones son unidades constitutivas de la personalidad que responden a su condición subjetiva. En la configuración pierde sentido la división entre la cognición y el afecto, pues éstos constituyen una unidad funcional de lo afectivo y lo cognitivo.

Las configuraciones subjetivas son verdaderos sistemas autorregulados, con posibilidades imprevistas de cambio y reestructuración a lo largo del tiempo, así como de integración y desintegración dentro de otras configuraciones que, en cada momento del desarrollo, caracterizan los sentidos subjetivos dominantes en cada sujeto concreto.

Por las razones expuestas, se determina considerar la competencia con un enfoque de configuración de naturaleza afectivo - motivacional y cognitiva. En este sentido, asumimos la competencia como una configuración neuropsicológica que expresa la capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando convenientemente sus habilidades y destrezas, así como sus valores y actitudes, para solucionar problemas y situaciones del entorno, que le permitan transformar la realidad para triunfar en la vida, ser exitoso y feliz.

En el siguiente esquema se resume la anterior concepción:

COMPETENCIAS

- ☒ Sentimientos
- ☒ Emociones
- ☒ Afectos
- ☒ Sensaciones
- ☒ Espiritu
- ☒ Vida
- ☒ Corazón



ESQUEMA No. 1.

CONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA.

2. Definición y desarrollo de Habilidades

Pensamiento no es simplemente recuerdo, imaginación, creencia, intuición, opinión, aún cuando pensar implique recurrir a todas esas operaciones. El pensamiento puede analizarse desde diversos puntos de vista, como el pensamiento reflexivo (consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia a partir de los fundamentos que la sustentan y de las posteriores conclusiones hacia la cual tienden), el pensamiento creador (producción de algo nuevo, único, original), el pensamiento crítico (un pensamiento reflexivo que cuestiona argumentos en base a ciertos fundamentos), y aún el pensamiento científico (un pensamiento creador, riguroso y metódico).

Cuando nos preguntamos si se puede enseñar a pensar, a primera vista respondemos que no. Muchos docentes universitarios creen que pensar es algo tan natural como respirar y digerir, que cualquiera piensa y que, por tanto, es innecesario aprender a hacerlo. Es verdad que la capacidad de pensar es natural, pero esa capacidad puede desarrollarse mediante su aprendizaje.

También debemos preguntarnos si vale o no la pena tratar de mejorar el pensamiento, y la respuesta es sí, teniendo en cuenta los evidentes beneficios que trajo para la humanidad el pensamiento reflexivo, por ejemplo, a partir de los resultados de la ciencia.

En el modelo holístico – configuracional, propuesto por Fuentes (1998), para abordar el proceso de enseñanza - aprendizaje, las leyes de la didáctica propuestas por el Dr. Álvarez son recreadas y expresadas en los términos siguientes:

1. La relación del proceso de enseñanza - aprendizaje con la sociedad.
2. La dinámica interna del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Nosotros asumimos esta concepción por cuanto se considera que lo más importante no recae en la comprensión del significado de las categorías o configuraciones que interactúan en el proceso pedagógico que acontece en el contexto de una universidad, sino por las relaciones que entre las mismas se dan en este contexto de análisis.

La primera de las leyes guarda una gran importancia para concebir desde el punto de vista metodológico, cómo elevar el nivel de formación de las habilidades en un estudiante que deberá desempeñarse socialmente de manera competente en diversas esferas de actuación.

Estas relaciones permiten entender que el vínculo sociedad - universidad es una relación entre el todo y una de sus partes; donde la sociedad es el todo y la universidad la parte. Esta institución debe su existencia a las demandas que la sociedad establece, por lo tanto, para ser consecuente con ello, ésta tiene que asumir la responsabilidad de preparar a un estudiante que sea capaz de desempeñarse socialmente de manera competente, y para lo cual constituye una cuestión clave elevar el nivel de formación de sus habilidades.

El problema en la relación todo – parte se expresa como demanda social que determina la existencia de la universidad, por consiguiente, constituye el punto de partida para el proceso pedagógico.

En un primer momento éste aparece contenido en la sociedad fuera del proceso pedagógico, por cuanto se requiere diseñar la especialidad que tendrá el encargo social de preparar al trabajador con el nivel de formación de habilidades necesario para resolver dicho problema.

Cuando el problema social es identificado por la universidad como problema pedagógico se comienza un proceso de diseño curricular que atraviesa varios niveles: énfasis o carrera, grado, programa y tema.

De lo expresado se infiere que el objeto de trabajo de los estudiantes está determinado por los problemas sociales

que se manifiestan de manera objetiva y generalizada en la vida y en la sociedad.

La solución de los problemas sociales precisa de la incorporación al proceso pedagógico de una dimensión gnoseológica, didáctica y otra profesional, o sea, aquellos aspectos de la cultura que son llevados al contenido de la enseñanza en forma de conocimientos y habilidades. La manera en que debe actuar el estudiante para solucionar el problema docente; así como los conocimientos que se precisen asimilar y aplicar para alcanzar tal propósito se expresan en el objetivo. De modo que el conjunto de conocimientos, habilidades y valores, configurados desde una dimensión psicológica, determinan la competencia, la cual puede ser conceptualizada como una capacidad de solucionar problemas profesionales y sociales.

En el siguiente esquema se resume esta afirmación, en la que la solución de problemas se convierte en el método fundamental para el desarrollo de las competencias:



ESQUEMA No. 2.

LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO MÉTODO PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

La segunda de las leyes expresadas explica las relaciones que distinguen la dinámica del proceso pedagógico, relaciones que posibilitan fundamentar cómo lograr que el estudiante eleve el nivel de formación de sus habilidades

El estudiante universitario será capaz de aprender a desempeñarse socialmente de manera competente en la solución de los problemas que se manifiestan en la vida y en la sociedad si interactúa con sus coetáneos, si se comunica, si aprende a laborar en grupo, si el contenido del proceso se identifica con sus intereses y necesidades, y si comprende la estructura del contenido que deberá sistematizar.

La comunicación se toma en el sentido de que es justo a través de ella que la actividad adquiere sentido para los que la realizan, toda vez que se convierte en el medio que posibilita la construcción de conocimientos y el sustrato de la creación de motivos e intereses.

El elevado nivel de formación de habilidades que requiere alcanzar el estudiante no puede lograrse sin la debida comunicación entre estudiantes, profesores, instructores de la producción y clientes comunitarios, ya que a través de ella es que los estudiantes asumen el objetivo de la actividad y comprenden el problema que han de resolver, quedando de esta manera en condiciones de seleccionar el método que la lógica de actuación determina para la solución del mismo. Por otra parte, la implementación del método de solución para el problema planteado

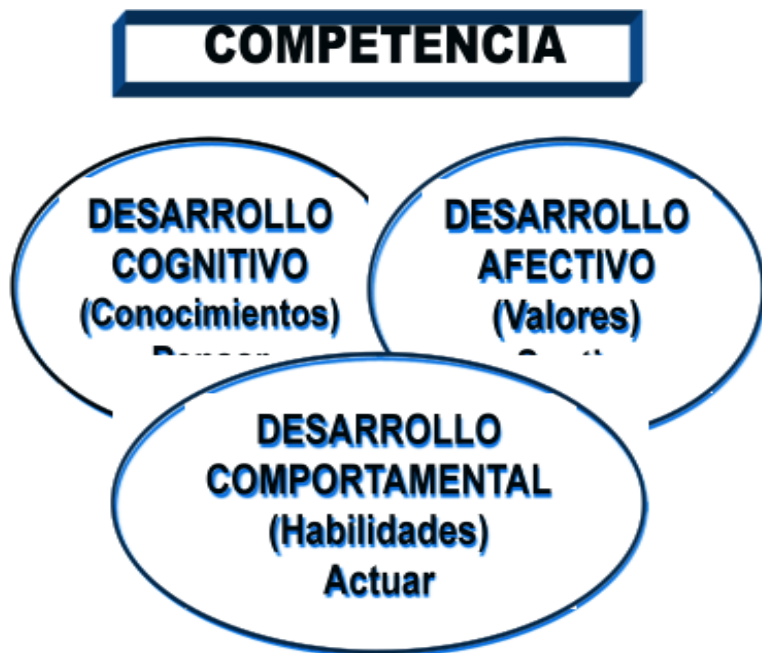
también precisa de una comunicación efectiva entre los estudiantes que componen el grupo y de estos con el docente, con el instructor o con el cliente comunitario, para que cada estudiante cumplimente a cabalidad sus funciones y el problema pueda ser resuelto.

Con el auxilio de la comunicación además de llegar a construir sus modos de actuación, los estudiantes, docentes, instructores y clientes comunitarios regulan la calidad del proceso de construcción de los mismos, lográndose así un comportamiento implicativo de cada sujeto en el proceso.

La sistematización de las acciones que posibilitan al estudiante asimilar e enriquecer sus propios modos de actuación para resolver los problemas está precedida de la motivación y comprensión que alcance el estudiante para la realización de su tarea.

La motivación es alcanzada por el estudiante como consecuencia de su puesta en contexto con el objeto de la cultura (dentro del cual están contenidas las habilidades), y de este último con sus intereses y necesidades. El estudiante de una universidad técnica por ejemplo, es un trabajador en formación, por lo tanto las habilidades profesionales se muestran ante él como contenido de la cultura que debe asimilar para poder desempeñarse competentemente en sus esferas de actuación. El estudiante se desempeñará en sus esferas de actuación enfrentando y resolviendo problemas, por consiguiente el proceso que lo forma tiene la responsabilidad de prepararlo para ello; y, por ende, desde esta precisión la resolución de problemas es un método fundamental de aprendizaje del contenido, que es, al mismo tiempo

habilidad, conocimiento y valores (Ver el esquema donde se presenta la competencia como una configuración cognitiva, afectiva y comportamental).



ESQUEMA No. 3.

**LA COMPETENCIA COMO CONFIGURACIÓN
COGNITIVA, AFECTIVA Y COMPORTAMENTAL**

Por lo anterior, los métodos que se utilicen para elevar el nivel de formación de las habilidades deben lograr que el estudiante se enfrente a la realización de tareas de creciente complejidad, que se acerquen o identifiquen con la actividad social que éste realizará una vez formado.

En condiciones de aprendizaje interactivo el sujeto no sólo produce y reproduce conocimientos, él también se comunica y forma los modos de actuación social, los cuales asimila como resultado de las relaciones sociales que establece en la realización de las actividades docentes con su grupo de estudio, docentes, instructores de la producción y clientes comunitarios.

De esta manera se coincide con Morenza (1998), que al hablar de interacciones entre sujetos, hace referencia fundamentalmente a aquellas que se dan en grupos pequeños, como el caso de los grupos estudiantes donde los miembros interactúan cara a cara.

Para Vigotsky “lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otras puede ser en cierto sentido más indicativo del desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solas”. De aquí que considere necesario no limitarse a la simple determinación de los niveles evolutivos reales, si se quiere descubrir las relaciones de este proceso evolutivo con las posibilidades de aprendizaje del estudiante.

Al asumir lo expresado, presuponemos la necesaria revelación de dos niveles de aprendizaje de las habilidades, los cuales estarían dados por el nivel de desarrollo actual alcanzado por el estudiante y un nivel que declara las potencialidades de este sujeto para elevar el nivel de formación de su saber hacer con la ayuda de sus compañeros de grupo, profesores, instructores de la producción y clientes comunitarios.

El hombre al relacionarse con los objetos de la cultura para apropiarse de determinada experiencia, dentro de la cual se encuentran las habilidades, revela la estructura

mediatizada de sus funciones psíquicas superiores, la cual se expresa de diferentes formas (Ortiz, 2009):

Mediación Social:

Consiste en la utilización que hace el sujeto de otra persona como instrumento para accionar sobre el ambiente. Se expresa además en el papel que juega otra persona o grupos sociales en la formación de la conciencia individual del sujeto y en la integración de éste a las prácticas sociales.

Mediación Instrumental (Herramientas):

Consiste en la utilización por el hombre de instrumentos creados por la cultura, para ejecutar acciones que le permitan transformar la realidad.

Mediación Instrumental (Signos):

Es la mediación que se lleva a efecto por medio de los signos (lenguaje) y que posibilita transmitir significados mediante un proceso de comunicación. Este tipo de mediación le posibilita al hombre la regulación de la vida social y la autorregulación de su propia actividad.

Mediación Anátomo-fisiológica:

La constituyen los sistemas anátomo-fisiológico que permiten al hombre entrar en contacto con los estímulos e informaciones del medio.

En la concepción vigotskiana el papel principal en el desarrollo psíquico lo desempeña lo social, lo cual logra explicar de manera magistral, a partir de los conceptos: apropiación de la experiencia histórico - cultural y zona de desarrollo próximo; sin embargo, a la hora de

abordar el aprendizaje de las habilidades no se puede ignorar el papel de lo biológico, pues ello traería como consecuencia que no se alcance una adecuada atención a las diferencias individuales del estudiante.

En otros términos, para poder concebir cómo elevar el nivel de formación del saber hacer en los estudiantes resulta imprescindible considerar además de las premisas sociales antes declaradas y asumidas, aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades físicas, edad y el sexo de los estudiantes, así como también, lo afectivo en la conducta interactiva que manifiesta el sujeto en su actividad.

En este enfoque se considera tanto el aprendizaje como el desarrollo integral del sujeto en la educación, entendiendo ésta como una interacción del sujeto con el medio social culturalmente organizado, en que los agentes educativos median entre el contenido y el estudiante. De esta manera, los contenidos (entre ellos las habilidades) constituyen los componentes fundamentales para el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que estos patrones culturales han de ir desarrollando la competencia intelectual.

Las habilidades constituyen parte de la cultura que ha sido construida por la civilización humana; por ende, en el mismo sentido en que se interpreta que la construcción y apropiación por parte del sujeto que aprende de sus habilidades intelectuales favorece el desarrollo de sus habilidades intelectuales, se asume también, que la apropiación y enriquecimiento por parte del sujeto de los modos de actuación social y profesional que determinan

las habilidades condicionan en él un desarrollo de sus habilidades laborales y ciudadanas.

Los estudios de Vigotsky encontraron en la teoría de Galperin y Talízina una continuidad. Estos autores consideraron que el aprendizaje tenía que partir de modelos completos en imágenes generalizadas, lo cual hace del proceso de enseñanza - aprendizaje un proceso básicamente deductivo que no estimula la creatividad, ya que el estudiante sólo puede reproducir o aplicar un modelo de modo de actuación.

El nivel de formación de las habilidades que requiere un estudiante para manifestar un desempeño social competente no puede ser alcanzado reproduciendo o aplicando exclusivamente modos de actuación social. Por ello, el proceso se tendrá que organizar de modo que el estudiante participe activamente como sujeto que se relaciona y comunica en grupo para construir su propio modelo de actuación, el cual validará en la solución de múltiples situaciones particulares.

Ante esta disyuntiva, una alternativa que supera el modelo antes mencionado está en integrar las consideraciones de la socialización del aprendizaje del enfoque histórico - cultural con elementos del método constructivista; lo cual supone para el propósito de la investigación lograr que los estudiantes siguiendo procedimientos inductivos se impliquen en la construcción de los modelos funcionales de las habilidades a formar.

El planteamiento de situaciones problemáticas orientadas hacia la zona de desarrollo próximo del estudiante, que condicione en él una actuación motivada y consciente,

apoyada en una efectiva comunicación y colaboración afectiva en grupos, viene a ser una fórmula pedagógica de gran valía; dado a que, se logra crear en el sujeto estados de conflicto, como resultado de la ruptura de su actual equilibrio cognitivo, cuestión esta que lo dispone para la superación del estado de desequilibrio creado temporalmente por el conflicto y alcanzar un nuevo estado de equilibrio cualitativamente superior.

Son múltiples los autores que han dado una definición y propuesta de clasificación de las habilidades; por ello, hemos considerado pertinente trabajar la definición y clasificación de este término a partir de un criterio cronológico.

Rubinstein aborda el término habilidad desde un plano metodológico y lo asocia con el dominio consciente de actos que le posibilitan al hombre aplicar determinados métodos de actuación para resolver los problemas que la práctica social le plantea; admite además la necesidad de formar estos métodos en el contexto de un proceso educativo.

Con independencia de los aspectos positivos destacados en la definición dada por Rubinstein, es apreciable que este investigador aborda al término habilidad desde la teoría de la actividad; lo cual imposibilita, que se revele la naturaleza implicativa, personalógica y humanista de las habilidades al no concebirse el proceso educativo como una síntesis complementadora de la comunicación y la actividad.

En las definiciones dadas por Savin (1972), Zagarov (1974), Danilov y Skatkin (1978), se identifica el término

habilidad con el de capacidad; cuestión esta que es incorrecta. Si bien es cierto que entre las habilidades y las capacidades existe una relación, estas últimas no pueden reducirse a una habilidad; dado a que las capacidades son formaciones psicológicas que se manifiestan como consecuencia de la adquisición por parte del hombre de manera integrada, de conocimientos, hábitos y habilidades.

Por otra parte, en la definición aportada por Petrovski (1976), se supera la inconsecuencia teórica de las anteriores definiciones, pues las habilidades son identificadas como un sistema de acciones psíquicas y prácticas que le posibilitan al hombre regular su actividad. Lo anterior se comprende; por cuanto la actividad humana es tanto física como mental.

Sin embargo, en la regulación de la actividad no solo intervienen los conocimientos y hábitos que ya posee la persona; en este proceso ocupa un lugar igualmente importante las habilidades formadas con anterioridad, el nivel de motivación y el conocimiento que de sí tenga la persona que forma su habilidad; así como, la calidad del proceso de comunicación que establezca esa persona con sus coetáneos en la realización de la tarea.

Por lo tanto, se pueden precisar varios aspectos positivos que se observan en las definiciones analizadas: el reconocimiento a la utilización de una experiencia histórica asimilada por el hombre con anterioridad para la ejecución de las acciones; la admisión del carácter consciente de las acciones y el hecho de que se declara que las operaciones que permiten desplegar el sistema

de acciones funcionan con arreglo a las condiciones de realización de la tarea.

En la definición de la Dra. Zayas, se evidencia con total claridad el carácter ejecutor de las habilidades, al ser las mismas consideradas como técnicas y procedimiento de la actividad cognoscitiva. Sin embargo, nuevamente se está en presencia de una definición que se expone asumiendo como base teórica la teoría de la actividad, aspecto este que limita el alcance de la definición.

Las valoraciones realizadas precisan que las habilidades tienen que ser algo más que la disposición que muestra el trabajador para ejecutar un sistema de acciones conscientemente; en todo caso, podrían ser la ejecución motivada y consciente de acciones psíquicas y prácticas que le posibilitan al hombre resolver un determinado problema con calidad; lo que determina la necesidad de comunicarse en el proceso de ejecución de las acciones.

No podemos asumir la definición del término habilidad desde el prisma exclusivo de la teoría de la actividad; lo cual no quiere decir que esta teoría no tribute fundamentos teóricos de valor para tal propósito; sino que los mismos no resultan en extremo suficientes; por cuanto la teoría de la actividad concibe al estudiante como objeto del proceso, y de lo que se trata es de implicarlo como sujeto de la formación de sus propias habilidades, para lo cual es imprescindible la comunicación.

De modo que para concebir un proceso de enseñanza - aprendizaje que logre en los estudiantes un elevado nivel de formación de las habilidades resulta imprescindible la complementación de la comunicación y la actividad

como procesos sociales. El hombre se comunica para relacionarse y con ello se realiza como hombre, dejando de ser objeto del proceso, como lo considera la actividad, con ello se convierte en un sujeto de su propia realización personal.

En las definiciones aportadas por Álvarez (1989) se comienza a observar una nueva dimensión del término habilidad. Si se comparan con el resto de las definiciones ya analizadas, se puede notar un reconocimiento de la humanización del objeto de estudio como consecuencia de la interacción del estudiante con éste; cuestión esta que sólo es posible si la acción transformadora del sujeto emplea el lenguaje como medio.

La definición aportada por la Dra. Márquez (1993) incorpora un elemento de trascendencia al análisis, que revela la naturaleza implicativa y personalológica de las habilidades. El hombre al ejecutar conscientemente las acciones que caracterizan la dinámica de su actividad, no sólo incide sobre el objeto de la actividad para transformarlo; sino que actúa sobre sí mismo para regularse.

El hecho de que las habilidades tengan un efecto sobre la persona que las forma y pone en acción, indica que su puesta en ejecución no depende sólo de las condiciones de realización de la tarea sino que con ellas entra a desempeñar un rol fundamental las propias condiciones del sujeto que actúa conscientemente.

Las habilidades son acciones que ejecuta el sujeto para transformar el objeto de la cultura, razón por la cual constituyen la esencia de la actuación, ya que son

las que posibilitan dar solución a los problemas que se manifiestan en sus esferas de actuación; además las mismas descansan sobre la base de los conocimientos teóricos y prácticos, de las habilidades del pensamiento lógico y de las habilidades que le permiten al hombre comunicarse y procesar información.

Aquí se realiza la utilización de los términos sujeto y objeto, el primero como expresión de la personalidad del estudiante y el segundo referido no sólo al objeto externo de la actividad del sujeto; sino relacionado concretamente con el objeto de aprendizaje en cuestión.

Estas precisiones permiten entender que además de los presupuestos teóricos en los que se sustenta la teoría de la actividad, para comprender el proceso de elevación del nivel de formación de las habilidades, hay que aceptar, que quien autoforma las referidas habilidades es una personalidad que funciona acorde con una estructura que está compuesta por unidades psíquicas, las cuales activa en su proceso de aprendizaje para accionar relacionándose y comunicándose de manera motivada y consciente.

Toda conducta o actividad conscientemente asumida por el hombre es portadora de una determinada carga emocional procedentes del sistema de motivos de la personalidad que se materializa mediante una compleja elaboración cognitiva, en una estrategia concreta de acción.

Las habilidades constituyen los modos de actuación social personificados por el sujeto para autorregular su actividad, que se activan como consecuencia de los

problemas que se manifiestan en las esferas de actuación del estudiante, lo cual trae consigo el surgimiento de motivaciones que lo impulsan y orientan conscientemente hacia el despliegue de un accionar mental y práctico acorde con las condiciones concretas en las que se desempeña y de su persona, para transformar el objeto de trabajo y auto transformarse aplicando su experiencia histórico - cultural y el conocimiento que tiene de sí, que deben ser aprendidas mediante un proceso de educación que le facilite interactuar, relacionarse y comunicarse con sus semejantes.

Clasificación de las habilidades

Las habilidades pueden clasificarse a partir de las acciones que realiza el estudiante al interactuar con el objeto de estudio:

Habilidades específicas:

Son el tipo de habilidad que el sujeto desarrolla en su interacción con un objeto de estudio o trabajo concreto y que en el proceso de enseñanza aprendizaje, una vez que son suficientemente sistematizadas y generalizadas se concretan en métodos propios de los diferentes objetos de la cultura que se configuran como contenido.

Habilidades lógicas:

Son las que le permiten al hombre asimilar, comprender construir el conocimiento, guardan una estrecha relación con los procesos fundamentales del pensamiento, tales como, el análisis - síntesis, abstracción - concreción y generalización. Se desarrollan a través de habilidades específicas. Están en la base del desarrollo del resto de

las habilidades y en general de toda actividad cognoscitiva del hombre.

Habilidades del procesamiento de la información y comunicación:

Son las que le permiten al hombre procesar la información, donde se incluyen aquellas que permiten obtener la información y reelaborar la información. Aquí incluimos aquellas habilidades propias del proceso de enseñanza - aprendizaje como tomar notas, hacer resúmenes, así como exponer los conocimientos tanto de forma escrita como oral.

En el objeto de estudio de la Didáctica de las Ramas Técnicas se precisa un tipo de habilidad que tiene que ser formada en el contexto del proceso de enseñanza - aprendizaje de una carrera técnica y que constituyen la esencia de la actuación del trabajador. Hacemos referencia a las habilidades profesionales.

En el criterio dado por Fuentes (1998) las habilidades profesionales se insertan dentro de la clasificación de habilidades específicas; por lo tanto, queda abierta la posibilidad a la propuesta de criterios clasificatorios que atiendan las peculiaridades del proceso de formación de las habilidades profesionales para una especialidad en concreto.

Lo anterior se sustenta en el hecho de que “la clasificación de las habilidades responde a los diversos criterios asumidos por los distintos autores, en dependencia de sus concepciones sobre habilidades” (Fuentes, 1998; 115) y porque en el marco teórico consultado no se

recoge criterio alguno para clasificar las habilidades profesionales.

Atendiendo a la problemática que se analiza en este libro y al propósito del mismo, se propone clasificar las habilidades profesionales a partir de los siguientes criterios (Ortiz, 2009).

Según los niveles de sistematización del proceso de enseñanza - aprendizaje y la lógica y dinámica que caracteriza el proceso de formación de las habilidades profesionales:

- Habilidad profesional rectora de la carrera.
- Habilidad profesional integradora de año.
- Habilidad profesional generalizadora de programa.
- Habilidad profesional particular de tema.

Según el carácter que manifiestan las acciones que componen los modelos funcionales de las habilidades profesionales como regularidad didáctica.

- Habilidades profesionales básicas.
- Habilidades profesionales diferenciadoras.
- Habilidades profesionales comunes.

Estructura didáctica de la habilidad

Según Leontiev, “La actividad es una unidad molar no aditiva del sujeto corporal y materia”.

En un sentido más estrecho, es decir, a nivel psicológico, esta unidad de la vida se ve mediada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que este orienta al sujeto en el mundo de los objetos.” (Leontiev, 1981; 66)

Por otro lado, en opinión de la psicóloga Talízina, “bajo actividad se entiende un proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado.” (Talízina, 1988; 58)

Sin embargo, al hablar del término actividad en sentido general sólo es válido como una generalización producto de la abstracción, ya que la vida del hombre no es más que un sistema de actividades.

Toda actividad se orienta por la existencia de determinados motivos en el sujeto; transcurre a través de diferentes acciones que el hombre realiza conscientemente guiado por una representación anticipada del objetivo que aspira a alcanzar, pudiendo estas formar parte de otras actividades y se despliega en dependencia de las condiciones de realización de la tarea y del sujeto gracias a las operaciones que componen sus acciones.

De este modo, al constituir las habilidades formaciones psicológicas que expresan en forma concreta modos de actuación del sujeto, su estructura puede ser concebida a partir de la estructura de la actividad.

La estructura de la habilidad está conformada por la base gnoseológica de la habilidad, los componentes ejecutores (acciones y operaciones) y los componentes inductores (motivos y objetivos).

La estructura de la habilidad está compuesta por el sujeto que ejecuta la acción, el objeto sobre el cual recae la acción del sujeto, la base gnoseológica, el motivo u objetivo principal y los objetivos subordinados y el modelo funcional y desplegado de la habilidad (acciones y operaciones).

El proceso de formación de las acciones que componen la estructura interna de la habilidad

La formación de toda habilidad trae consigo el dominio de un sistema de acciones subordinadas a propósitos conscientes. Por lo tanto, para lograr que los estudiantes evidencien elevados niveles de formación de sus habilidades, es necesario conocer el proceso mediante el cual el estudiante puede construir esas acciones.

El cumplimiento de la acción por el sujeto presupone la existencia en el último de una determinada representación tanto de la acción que se cumple como de las condiciones en la que esta acción se cumple. El portador de las acciones examinadas es siempre el sujeto de la acción.

Finalmente toda acción incluye un determinado conjunto de operaciones que se cumplen en un orden determinado y en correspondencia con determinada regla. El cumplimiento consecutivo de las operaciones forma el cumplimiento de la acción.

Aunque consideramos importante dar una imagen de la estructura de la acción durante el proceso de aprendizaje, no coincidimos en que se brinde desde un inicio y en forma generalizada, por el contrario, la estructura generalizada tiene que ir formándose en la

misma medida en que se forma la acción, tiene que ser construida en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El estudiante debe implicarse en la construcción de la base orientadora de las acciones mediante un procedimiento inductivo. Se partiría de varios casos particulares de situaciones problémicas que precisen la implementación del mismo modo de actuación objeto de aprendizaje para su solución sin perder de vista las condiciones sociales de desarrollo ya destacadas, de forma tal, que los estudiantes lleguen a plantear como resultado de un lógico proceso de sistematización y enriquecimiento personal, el modelo funcional y desplegado de la habilidad precisada por el objetivo del tema.

Se habla de formación de la habilidad particular del tema, por cuanto es el nivel de sistematización más simple, donde se dan de manera concreta los eslabones del proceso y tal propósito resulta difícil alcanzarlo en una clase.

En la teoría que se aborda, la imagen de la acción y del medio donde esta se realiza, se integran en un elemento estructural sobre cuya base transcurre la dirección de la acción; el mismo fue denominado base orientadora de la acción (BOA) y definido como el sistema de condiciones en el que realmente se apoya el hombre al cumplir la acción. Puede coincidir con la objetivamente necesaria, pero, puede igualmente no coincidir.

De modo que si se habla de un proceso de formación de las habilidades en términos de eficiencia sería oportuno destacar entonces la significación que para este proceso

pueda tener el hecho de que el sistema de condiciones en los que se apoye el estudiante para cumplir las acciones sean en lo posible las más cercanas a las objetivamente necesarias.

Este sistema de condiciones está relacionado con las peculiaridades del objetivo y del objeto de la acción, con el carácter y orden de las operaciones y con las peculiaridades de los instrumentos utilizados.

Para lograr elaborar una base orientadora que garantice la formación adecuada de las acciones que componen el modelo funcional de una habilidad tiene que respetarse la relación existente entre dicho modelo y la estructura de la actividad; por lo tanto, no puede ignorarse:

Las particularidades del sujeto que porta la acción.

No es posible hablar de una formación efectiva de las acciones que componen el modelo funcional de la habilidad objeto de aprendizaje, si la base orientadora de las referidas acciones se elabora ignorando las posibilidades reales y potenciales del sujeto que deberá implicarse en su elaboración.

La base gnoseológica en la que se sustenta el sistema de acciones que componen el modelo funcional de la habilidad.

Toda nueva acción que se pretenda formar encuentra en la experiencia histórico - cultural atesorada por la humanidad un punto de contacto que declara su génesis. El sujeto que debe formar su acción es portador de una cultura, que puede y de hecho utiliza, para asimilar las nuevas experiencias.

El sistema de motivos que caracteriza a la personalidad del sujeto en relación con la habilidad objeto de aprendizaje.

Las decisiones y conductas que el hombre asume como personalidad, expresan en sí mismas la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, pues el hombre no actúa solo por su comprensión de un fenómeno, sino por el grado de motivación que dicha comprensión crea en él, lo cual tiene en su base el sistema de necesidades y motivos, el que imprime la energía necesaria a todo comportamiento.

Por último se asume que en toda acción humana hay: una parte orientadora, una ejecutora y una de control.

La base orientadora de las acciones que componen los modelos funcionales de las habilidades y sus características esenciales.

En relación con el carácter generalizador de la acción, la teoría de formación por fases de las acciones mentales la considera como una de sus características fundamentales.

La generalización de la acción no está determinada por las propiedades generales inherentes a los objetos de una clase dada sobre las cuales recae la acción. Ello constituye una condición necesaria pero no suficiente.

El carácter generalizado de la acción está determinado por las propiedades de los objetos que entraron en la composición de la base orientadora de las acciones dirigidas al análisis de estos objetos, lo cual quiere decir que la dirección de la generalización de las acciones

cognitivas y de los conocimientos que forman parte de ellas debe pasar por la estructuración de la actividad de los estudiantes, mediante el control del contenido de la base orientadora de las correspondientes acciones, y no solo asegurando la comunidad en los objetos presentados.

En otras palabras, el estudiante tiene que constatar personalmente por medio de su actividad que el sistema de operaciones que permiten desplegar la acción funcionen con efectividad en cualquier caso particular de una rama dada; de ahí la significación de la capacidad del método para implicar al estudiante en la construcción de la base orientadora que distinguirá su actividad.

Dicho en otros términos, no se trata de que el estudiante reconozca el carácter generalizado de las acciones, a partir de una base orientadora que manifieste estos atributos, pero que le ha sido dada de una manera acabada.

De lo que se trata, es que en vez de probar la efectividad de un mismo sistema de acciones para resolver variados casos de una misma rama, el elabore y se demuestre a sí mismo, bajo la sabia dirección del profesor, que la base orientadora de las acciones propuesta por él es efectiva.

Además de lo apuntado, se pudiera agregar, que en relación con las características de la base orientadora según su carácter generalizado, esta pudiera ser concreta o particular y funcionar o ser aplicable a un caso específico de actividad.

En relación con la plenitud de la base orientadora de las acciones estas puede ser incompleta o completa, ya sea

si se tienen o no todas las condiciones necesarias para el cumplimiento de la acción. En la medida en que se garanticen la mayor parte de las condiciones necesarias para el cumplimiento de la acción está se formará con mayor calidad.

En relación con la manera en que el estudiante recibe la base orientadora de la acción, se puede plantear que es de dos formas: la recibe preparada o debe elaborarla independientemente.

Los elementos analizados en estas reflexiones permiten considerar que son varios los tipos de bases orientadoras que pueden implementarse para concebir el proceso de formación de las acciones que componen los modelos funcionales del sistema de habilidades; sin embargo, pensamos que debe ser generalizada, completa y elaborada independientemente por el estudiante.

La ejecución de las acciones que componen los modelos funcionales de las habilidades profesionales.

Ejecutar el sistema de acciones que conforman el modelo funcional de una habilidad, determina que el estudiante materialice todas las orientaciones que dimanen de la base orientadora de las acciones y operacionalice las acciones para transformar el objeto de la acción, ya sea material o psíquico.

- Formación de la acción en forma externa (material o materializada): Esta etapa supone que el sujeto entre en contacto con sus propias manos con la base material externa, que tiene que ser el objeto de la acción propiamente dicho o un modelo del objeto.

Si se utiliza un modelo, éste tiene que reunir las cualidades suficientes para que la parte operacional no experimente modificaciones respecto al objeto real.

- Formación de la acción en el plano verbal externo: En esta etapa el sujeto debe ser capaz de cumplir la acción en forma verbal, lo cual no significa, el saber explicar cómo hay que actuar, sino que debe saber describir oralmente el proceso y el resultado de la acción, o sea, mencionar cada una de las operaciones que forman la acción en su orden lógico y a los resultados a los que va llegando con cada una, lo que hace necesario que el profesor facilite la competencia lingüística de sus estudiantes, revelándose de esta forma en una de sus facetas la significación pedagógica y personalógica de la comunicación para el proceso de formación de las habilidades.
- Formación de la acción en el plano verbal externo para sí: Esta etapa constituye una fase intermedia entre la forma verbal de la acción en un plano externo y la formación de la acción en un plano interno. En la misma, a diferencia de la anterior, el individuo expresa la acción y su resultado en forma verbal pero para sí.
- Formación de la acción en forma externa mental: En esta etapa la acción es realizada por el sujeto en un plano mental, transformando las imágenes del objeto de la acción; lo cual indica que la acción ha sido formada y que ha recorrido un proceso en

su transformación desde un plano externo a uno interno; es decir, el sujeto ha asimilado el modelo funcional de la habilidad.

En este momento el modelo funcional de la habilidad experimenta una reducción significativa; pues varias de las operaciones que le permiten desplegarse se automatizan como resultado de la sistematización de las mismas en la actividad y la comunicación del sujeto.

Esto revela una máxima de gran valor pedagógico, la cual radica en tratar por todos los medios que determinadas operaciones compositivas del modelo desplegado de la acción no se automaticen en las fases iniciales del proceso de formación de esta, pues ello dificultaría el paso de la acción a las otras formas que ella debe asumir hasta llegar a formarse definitivamente.

El control de las acciones que componen los modelos funcionales de las habilidades.

El control permite regular el proceso de formación del sistema de habilidades tanto en su parte orientadora como en la ejecución, y aporta datos y elementos para que sobre la base de un sistema de indicadores previamente establecidos se pueda evaluar el nivel de formación que se alcanza de las referidas habilidades.

Si una de las acciones que caracterizara a los modelos funcionales de las habilidades profesionales de manera generalizada fuera: la comparación de la labor realizada con los requerimientos de calidad establecidos, se lograría que el estudiante controle la orientación y ejecución de las acciones con una concepción sistémica

y sistemática, ya que de hecho, lo haría cada vez que se trabaje una habilidad nueva y cuando se sistematice una habilidad conocida.

El control de las acciones que componen los modelos funcionales de las habilidades no está relacionado necesariamente con el otorgamiento de una calificación al estudiante; sin embargo sobre la base de los controles realizados es que se puede emitir una evaluación más acertada e integral del estado en que se encuentra el nivel de desarrollo de una habilidad, de sus insuficiencias, por consiguiente, la evaluación debe abarcar períodos en los cuales se hayan realizado actividades variadas, en diferentes condiciones, con diversos niveles de complejidad.

La evaluación de las habilidades a partir del prisma de los indicadores.

Existen puntos de coincidencia entre los múltiples autores en cuanto a los indicadores que deben ser tenidos en cuenta para evaluar el nivel de formación de las habilidades. Los indicadores rapidez, flexibilidad, economía e independencia; aunque con distintas terminologías, son los más reconocidos de manera general

El control como proceso es sistemático, y sea cual fuere el momento y circunstancias, sería muy beneficioso para el desarrollo de la personalidad del estudiante en lo general y para la formación de las habilidades en lo particular, que el estudiante auto controle conscientemente de manera sistemática su actividad.

Por lo tanto se considera, que el autocontrol como indicador debe medirse siempre que se decida evaluar el proceso de formación de las habilidades. Además, si la etapa orientadora debe ser sometida a control, lógico es que se prevean indicadores que permitan evaluar la: motivación, funcionalidad y despleabilidad, ya que los mismos aportarían una importante información sobre la calidad de la elaboración de la base orientadora por parte de los estudiantes.

Para poder evaluar la efectividad con la que se desarrolla la parte ejecutora, se propone el uso de los indicadores: operatividad, productividad, independencia, colaboración, integración, transferencia, flexibilidad y rigurosidad.

Por otro lado, en todo tema constitutivo de un programa, se destinan clases para formar gradualmente el sistema de acciones que caracterizan al modelo funcional de la habilidad particular del tema; así como clases para la ejercitación del modelo funcional de la referida habilidad en condiciones cambiantes y con un progresivo aumento de la complejidad y la profundidad.

Esto se logra a partir de situaciones problemáticas cuyo método de solución, determine el despliegue del modelo funcional de la habilidad particular del tema para el control del proceso de formación de las habilidades.

En el primero de los tipos de clases proponemos que se utilicen los indicadores: motivación, funcionalidad, despleabilidad, operatividad y autocontrol y para el segundo de los tipos de clases, se propone el uso de los indicadores: motivación, productividad, independencia,

colaboración, integración, transferencia, flexibilidad, rigurosidad y autocontrol.

Estos últimos indicadores pueden ser igualmente utilizados para evaluar el nivel de formación de las habilidades generalizadoras de programas, integradoras de grado y la rectora de la carrera o énfasis.

3. Importancia de las habilidades para el desarrollo de competencias

El desempeño social puede definirse como la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su conducta social. Se expresa en el comportamiento o la conducta real del estudiante en relación con otras tareas a cumplir durante su vida en sociedad. Este término designa lo que el estudiante en realidad hace y no solo lo que sabe hacer.

El concepto de desempeño social está asociado al cumplimiento de las obligaciones, funciones y papeles de la sociedad ejercida por un individuo, demostrado rapidez, exactitud, precisión y cuidado en el proceso de ejecución.

El contenido de estas definiciones revela la relación existente entre las habilidades y el desempeño social, vistas las mismas, como un componente esencial de la competencia que éste tiene que evidenciar en el cumplimiento de sus funciones.

Las competencias son operaciones mentales, cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio social.

Un análisis de esta definición posibilita destacar varios aspectos de relevancia:

- Se reconoce la relación existente entre las habilidades y el éxito que en el desempeño social puedan alcanzar los estudiantes; por cuanto, las mismas son elementos componentes de las competencias, que le permiten al trabajador adquirir y aplicar los conocimientos básicos, generales y tecnológicos que caracterizan a los modos de actuación en la solución de los problemas.
- Para que un estudiante pueda evidenciar competencia, tendrá que manifestar entre otras cuestiones, un elevado nivel de formación de las habilidades, pues ellas determinan, no solo el nivel alcanzado en el saber hacer; sino que hacen perceptible la calidad, autonomía y flexibilidad con la que estos cumplen y ejecutan sus funciones y tareas.
- Las habilidades son componentes esenciales de las competencias y estas últimas solo pueden ser logradas por un estudiante que esté insertado en un proceso educativo que lo involucre en situaciones reales de su vida; su formación en los niveles demandados por la sociedad no se puede lograr ignorando el proceso de integración que debe darse entre la universidad, la empresa, la familia y la comunidad en general.

A nivel mundial se ha establecido un sistema común de clasificación de competencias laborales. El sistema

asume como base el distinto grado de autonomía en la ejecución de los trabajos y los diferentes grados de responsabilidad que pueden identificarse en una actividad.

Estos niveles se corresponden con los tipificados en Europa, Estados Unidos y Canadá, con ello lo que se pretende es describir el desempeño profesional que una persona es capaz de lograr bajo determinadas condiciones.

Nivel 1 de competencia:

Competencia en el desempeño de un conjunto pequeño de actividades de trabajo variadas. Predominan las actividades rutinarias y predecibles.

Nivel 2 de competencia:

Competencia en un conjunto significativo de actividades de trabajo variadas realizadas en diversos contextos, Algunas de las actividades son complejas o no rutinarias y deja responsabilidad y autonomía. Se requiere a menudo colaboración con otros y trabajos en equipos.

Nivel 3 de competencia:

Competencia en una amplia gama de actividades de trabajos variadas, desempeñados en diversos contextos, frecuentemente complejas y no rutinarias. Alto grado de responsabilidad y autonomía. Se requiere a menudo, controlar y supervisar a terceros.

Nivel 4 de competencias:

Competencia en una amplia gama de actividades complejas de trabajo (técnicas o profesionales) desempeñadas en una amplia variedad de contextos y a menudo imprescindible. Alto grado de responsabilidad y autonomía, responsabilidad por el trabajo de otros y ocasional en la asignación de recursos.

Nivel 5 de competencias:

Considera la aplicación de una gama significativa de principios fundamentales y de técnicas complejas en una amplia variedad de contextos y a menudo imprescindible. Alto grado de autonomía personal, responsabilidad frecuente en la asignación de recurso, en análisis diagnóstico, diseño, planeación, ejecución y evaluación.

Al considerarse a la habilidad como uno de los componentes esenciales de las competencias, que incide directamente en la efectividad del desempeño social del estudiante, resultaría científicamente justificable y profesionalmente necesario, la elaboración de un procedimiento metodológico que permita determinar el nivel de formación que alcanza éste en su proceso de formación para insertarse en la dinámica de la sociedad; pues ello sería un indicador del nivel probable de competencia que pueda manifestar dicho estudiante una vez egresado de la institución educativa.

Este procedimiento metodológico debe asumir aquellos criterios de desempeño social competente que se contienen de manera aislada en cada indicador propuesto para medir el nivel de formación de las habilidades e integrarlos como un todo por medio de una escala analítico

- sintética y procedimientos estadísticos, de modo que se pueda revelar si el estudiante alcanza un alto, mediano o bajo nivel de formación de sus habilidades.

Si los indicadores empleados para medir el nivel de formación de las habilidades son precisados a partir de criterios que concretan un desempeño social competente, la regulación del proceso de formación de las habilidades alcanzaría un mayor grado de rigurosidad y por ende revelaría la probabilidad real de que un estudiante pueda o no manifestarse competentemente en sus esferas de actuación social.

En todas las definiciones que se han ofrecido de competencia laboral, se percibe una marcada intencionalidad laboral, es decir, se aprecia con claridad el propósito de que una persona sea preparada para satisfacer con eficiencia las demandas que impone el mundo del trabajo; sin embargo, al igual que como se aclaró y asumió para con el caso de las habilidades profesionales, el autor entiende que las competencias laborales manifestarían un mayor nivel de formación, si además de tener en cuenta las exigencias del mundo de trabajo, se consideran las aspiraciones personales del trabajador que tiene que alcanzarlas.

La idea subrayada expresa la intencionalidad personológica, carente en todas las definiciones estudiadas y que es vital para la formación de un trabajador competente; por lo tanto, no puede estar ausente en el proceso educativo que se desarrolla con tal propósito.

Por lo tanto, consideramos la competencia laboral como el conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes, valores éticos y morales requeridos para la obtención de resultados eficaces en el desempeño de una actividad concreta, de acuerdo con los objetivos de la organización o entidad empleadora y las aspiraciones individuales del trabajador.

Un trabajador es competente si sabe, si sabe hacer y si sabe ser; lo cual indica el peso de las habilidades en el desempeño laboral y social del estudiante.

Desarrollo de Competencias y Formación Ciudadana

1. Comprensión conceptual y apropiación de la educación por competencias dentro de los procesos curriculares

“La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.”

Paulo Freire

Ortega y Alarcón (2010) expresan que el fin de la educación no consiste sólo en formar trabajadores, sino también en formar ciudadanos con capacidades tales como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos de consecuencias, la capacidad de adaptarse a condiciones nuevas, de comunicarse y comprender al menos una lengua

extranjera, de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo y por ende una educación para toda la vida.

Actualmente en nuestro medio educativo existe una tendencia en la evaluación basada en las “competencias”, la cual busca aplicar y abarcar una mayor globalización conceptual que permita mejorar la calidad en cuanto se refiere a problemas contextualizados del entorno educativo colombiano y de esta forma favorecer en alto grado el desarrollo del individuo como miembro activo de la sociedad.

El ser humano en su trasegar por el mundo ha buscado por naturaleza conocer. Obviamente las respuestas a esos interrogantes sobre el conocer, se dan desde un punto de vista subjetivo de la realidad. Al maestro le corresponde surgir, en el momento de la aprehensión del conocimiento, como el mediador del conocimiento, quien controla el tema en cuestión, sugiriendo vocabulario, utilizando las estrategias didácticas axiológicas pertinentes para lograr un autentico aprendizaje.

Nos encontramos en nuestro quehacer docente, estudiantes que intentan comprender el mundo, donde muchas veces hacen observaciones de la vida complicada que vivimos pero a la vez nos muestran lo absurda que es ésta. Los estudiantes quieren comprender el mundo superficialmente, quieren responder sus realidades desde una visión simplista y lo peor es que creen que

tienen la verdad de las cosas. Por tanto, no prestan gran atención a desarrollar sus competencias intelectuales para la formación de su ser, sino más bien gastan la mayoría de sus esfuerzos en obtener una nota y, por tanto la educación se convierte en una competición a la manera de las carreras de carros para adquirir un premio (titulación). Con la serie de interrogantes que traen nuestros estudiantes tienen el maestro que emerger como el hombre que recrea y reconstruye las ideas, como el que ayuda al estudiante a que seleccione lo relevante de la información presentada, organiza y estructura lo relevante seleccionado, y elabore esas estructuras cognitivas en relación con sus conocimientos previos. El educador aquí surge como el gran artífice de la mediación, tal como lo plantea Freire (1998), “superación de la contradicción educador – educando”. Debe fundarse en la mediación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Para poder desarrollar altos niveles de competencias, y por tanto, servir de mediadores para la estimulación de nuestros estudiantes, es necesario en un primer lugar definir un lenguaje usual dado la polisemia del concepto

COMPETENCIAS.

En un segundo lugar como se menciona antes, al hablar de competencias hay que hacer mención a los procesos evaluativos que son inherentes y por tanto están estrechamente ligados al enfoque por competencias.

Después de argumentar lo anterior, podemos mostrar la experiencia de una práctica pedagógica potenciando el desarrollo de competencias.

Definiciones de competencia

Hay algunos autores que señalan que las competencias equivalen a **capacidades**:

Chomsky (1965), “Capacidad y disposición para la actuación y la interpretación”.

Baker y Choppin (1985), “Capacidad de aplicar prácticamente lo aprendido”, es decir, que pueda transferirlo a determinadas situaciones de la vida real o a sus estudios ulteriores.

Otros autores señalan que las competencias equivalen a **saberes**:

Torrado (1999), “Es esencialmente un tipo de conocimiento, ligado a ciertas realizaciones o desempeños, que van más allá de la memorización o de la rutina”.

Vinent (1999), “Un saber hacer en el ámbito de un contexto determinado” (alude a la dinámica competitiva de nuestra sociedad, generalizando el concepto).

Hay algunos autores que señalan que competencias equivalen a **acciones**:

Bogoya (2000), “Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido”.

Hernández y Rocha (1996), “Las competencias se presumen como presupuestos de determinadas acciones y han surgido de la voluntad teórica de establecer capacidades o potencialidades universales que harían posible la comunicación y la vida en sociedad”

Y hay otro autor que señala que competencias equivalen a **aptitudes**:

Britell (1980), “Es el nivel de aptitud que necesitan los ciudadanos para desenvolverse en la sociedad en que viven”.

Miguel de Zubiría, de la Fundación de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani” propone el concepto de competencias como “macrooperaciones por estar formados a su vez por operaciones y suboperaciones”.

Ortiz (2010) del grupo de investigación GIDECOM, asume la competencia como una configuración neuro-psicopedagógica que expresa la capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando convenientemente sus habilidades y destrezas; así como sus valores y actitudes, para solucionar problemas y situaciones del entorno que le permitan transformar la realidad para triunfar en la vida, ser exitoso y feliz.

Consecuente con lo anteriormente mencionado, la universidad es el lugar privilegiado para la comprensión y apropiación de la persona. La universidad debe ofrecer oportunidades de desarrollo de todas las formas de inteligencia de la persona y potenciar a cada educando según sus capacidades. Los educadores deben ser conscientes de la necesidad actual de equipar a los jóvenes con los prerrequisitos para aprender, hacerlos asequibles al cambio, resaltar la importancia de la inteligencia para la adaptación del ser humano en la revolución tecnológica y el cambio cultural. La

universidad debe ser responsable de dar al ser humano cuanto necesita para saberse adaptar.

Muchas veces como maestros cuando llegamos a un grupo de estudiantes, nos invaden las preguntas: ¿qué quieren saber?, ¿cómo lo van a aprender? y ¿para qué lo van a aprender? X o Y conocimiento. Algunos de nuestros estudiantes quieren sobre todo y en gran medida que los conocimientos impartidos en la universidad tengan elementos que puedan aplicar a la vida práctica, se relacionen con su diario vivir y sean capaces de articularse al mundo laborar. Otros quieren que el conocimiento que aprenden en la universidad les ayude a mejorar su calidad de vida. Otros buscan responder a la obligación con sus padres, entre otros. Pero la pregunta en sentido real para nosotros maestros es ¿Qué queremos de nuestros estudiantes? ¿Cuál es la finalidad con la que le ofrecemos un cúmulo de información? ¿Cuál es el tipo de hombre que queremos formar? Freire (1998) planteaba que el ideario debe ser no una “educación bancaria”, o como lo planteaba Zuleta “una educación que reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”. Entonces la educación debe ser, una conjugación de elementos que tengan relación alguna con el pensamiento del estudiante, donde el niño será visto como un investigador, como un pensador. Freud decía “educar no es repetir y aprender cosas que no le interesen al niño, y que él no puede investigar”.

En concomitancia con lo anterior, el fin último de educación, según afirma Freire (1998), “es una práctica

de la libertad”, todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Y lo contrario a ello es el hombre adaptado que obedece, que está adocenado, que traga entero, que está oprimido y que lo será hasta el día, en que el maestro forme personas capaces de preguntar y de criticar su realidad, que forme personas capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, es decir, formar hombres inadaptados al sistema, hombres críticos, creativos y que quieran romper los esquemas de pensamiento que no lo dejan ser libre.

Para construir un discurso coherente con la comprensión sobre el concepto de competencias, es necesario entender el entorno sociocultural, las diferentes teorías y métodos, privilegiar estrategias y herramientas pedagógicas. Además, es necesario observar, revisar y clasificar nuestras prácticas educativas para verificar cuales son convenientes.

Sin lugar a dudas, la existencia de una interacción significativa implica la creación de espacios donde se puede establecer la pertinencia de lo que se está enseñando y aprendiendo, y que tenga relación con lo personal y social. Esto implica la generación de ambientes de aprendizaje que anime a los estudiantes a identificar y a nombrar sus objetos de conocimiento, a hacerlos suyos a través de la palabra, la cual va más allá de lo meramente verbal.

Las implicaciones del desarrollo de competencias, pasan por el reconocimiento de que éstas tienen lugar en el saber, permiten su circulación y tránsito de manera natural, pero no espontánea. El desarrollo de

competencias se manifiesta en la acción, en una acción que tiene un tiempo y un espacio oportunos, lo cual sólo es posible si se tiene la intención desde el accionar del maestro.

SABER	COMPETENCIAS DEL DOCENTE	EVALUAR
	Qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis	
	Articulación entre la práctica educativa con el ambiente	
	Proponer, desarrollar y evaluar los proyectos educativos y curriculares	

Evaluación por competencias

Las competencias no son procesos acabados que se conciben como estados en proceso, en movimiento permanente de desarrollo, Bogoya, Vinet, Restrepo y otros (2000) manifiestan que “la evaluación por competencias puede pensarse como la evaluación de capacidades innatas o como la evaluación de habilidades que pueden ser intervenidas desde lo social. Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso”. A partir de esto, las competencias son procesos, que están en continuo desarrollo, ya que evaluar por competencias es

revisar constantemente la acción y, por tanto, el accionar docente convirtiéndose en constructores de formas de indagación, propuestas hechas acción, y, como se mencionó anteriormente, donde el docente sea el servidor de la mediación para la generación de procesos cognitivos postulados para cada persona, donde se plantea cierta dificultad que está resuelta para el docente y para la ciencia, pero no, para el estudiante. El caso es que no se le presente al estudiante el conocimiento acabado, sino que él sienta la necesidad de reconstruirlo.

En sentido estricto, no se requiere que se incluya la solución de la situación o problema presentado. Al inicio de una materia, el estudiante no tiene suficientes conocimientos y habilidades que le permitan, en forma efectiva, resolver el problema.

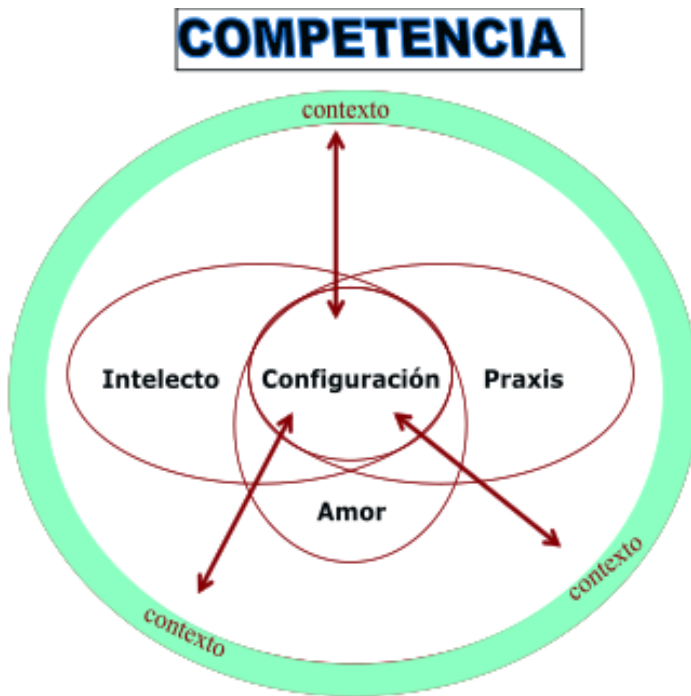
El objetivo del enfoque por competencias es que el estudiante sea capaz de descubrir qué necesita conocer para avanzar en la resolución de la cuestión propuesta (diagnóstico de necesidades de aprendizaje).

A lo largo del proceso educativo, a medida que el estudiante progresa en el programa se espera que sea competente en planificar y llevar a cabo intervenciones que le permitirán finalmente resolver el problema de forma adecuada (construcción del conocimiento), y todo ello, trabajando de manera cooperativa.

Por tanto la evaluación por competencias es una propuesta que valora el saber, saber hacer y las acciones del ser humano en contexto, pero cuando se involucra el lenguaje en ese hacer y tiende a la formación implica el ser de la persona.

En efecto, el diseño de un currículo basado en competencias debe tener en cuenta la configuración en el estudiante de sentimientos de amor, el desarrollo del intelecto y de un sistema de habilidades que le permitan un desempeño efectivo, eficiente y eficaz.

En el siguiente esquema se muestra la concepción de competencia como configuración basada en el amor:



ESQUEMA No. 4.

**LA COMPETENCIA COMO CONFIGURACIÓN BASADA
EN EL AMOR**

2. Medios de comunicación, mercado y cultura ¿qué lugar para la ciudadanía?

González (2010) hace una valoración exhaustiva del trabajo de Valeria Fernández³, doctora en Ciencias Sociales, quien parte de su experiencia como investigadora del CONICET en proyectos sobre culturas juveniles y urbanas para abordar la temática de la ciudadanía, vista a través de los estudios de comunicación y cultura. Según este autor, el artículo de Valeria no tiene un énfasis en el campo educativo y curricular, más sí un amplio espectro de los principales fenómenos mediáticos y culturales de los cuales necesita tocar o al menos no dar la espalda los esfuerzos que se pueden hacer desde la educación para estimular el desarrollo de las competencias ciudadanas en nuestros estudiantes. Su discurso parte de la afirmación sobre el ser ciudadano como el espacio de inclusión de los derechos formales como prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia, y aporta importantes elementos a la discusión sobre si es verdad o no, que los medios pueden constituir el nuevo terreno en el que se amasa la cultura compartida. Se pregunta si los medios contribuyen a la formación ciudadana y a la consolidación de la democracia o si por el contrario, se caracterizan por otros intereses más ligados al mercado y al consumo, donde la ciudadanía aparece como un modelo vacío de contenido.

Cómo introducción del artículo, la autora explica que la pregunta por la ciudadanía está siendo interpretada

3 Fernández Hasan, Valeria. Revista kairós. Revista de temas sociales. Publicación de la Universidad Nacional de San Luis - Argentina. Año 11 N. 20 noviembre de 2007. Dirección electrónica www.revistakairos.org

desde la teoría política, filosofía política, sociología, entre otras, como una necesidad íntimamente relacionada con los temas de globalización, medios de comunicación y cultura.

La autora se vale de Frederic Jameson (1996) para explicar que la esfera de la cultura está modificando su función social, se ha expandido por el ámbito social hasta el punto de decir que todo lo que contiene nuestra vida social se ha vuelto “cultural”. Para entender los alcances de esta transformación de la cultura no se puede dejar de lado conceptos como globalización, massmediatización, democratización del acceso a los bienes culturales (García Canclini, 2001), entre otros, que desplazan la discusión de la ciudadanía por la del consumo.

Con este panorama expuesto se ingresa al primer gran interrogante ¿Qué tipo de ciudadano y de ciudadana propician los medios de comunicación? Y con éste nos remite al tema de la massmediatización de la cultura y sus repercusiones en la reconfiguración de la experiencia, transformación de la escena, incluso, dilución de los escenarios tradicionales de la política, la instantaneidad y simultaneidad en los contenidos de los mensajes, con el predominio de la imagen, la fragmentariedad, el alto impacto y la deshistorización.

Para aclarar este tema nos remite a varios autores entre éstos a Jesús Martín Barbero (1998), quien plantea que la contemporaneidad que producen los medios remite, por un lado, al debilitamiento del pasado, a su reencuentro descontextualizado, reducido a cita, remite a la ausencia de futuro que nos instala en un presente continuo. No sólo lo que los medios dicen, sino las prácticas que

producen: goce de forma privada y descomprometida, triunfo del espacio sobre el tiempo, achicamiento del mundo por encima de la vida cotidiana y la ruptura de la secuencialidad y de la atención.

Igualmente cita a Pierre Bourdieu (1998), planteando también y específicamente para el caso de la televisión, que las ideas que se plasman tienen la virtud de que todo el mundo puede recibirlas, y además que, por su banalidad, son comunes al emisor y al receptor. Se crea de alguna forma un “efecto de realidad” que puede mostrar y hacer creer lo que muestra, apareciendo así la autoridad de la imagen.

En esta parte del artículo, la discusión se centra en las formas cómo se constituye la ciudadanía en la actualidad (nuevos escenarios) comparándola con la ciudadanía clásica, teniendo en cuenta que en la actualidad los ciudadanos son sujetos de derechos y disponen de las garantías como para hacerlos efectivos, sujetos que tienen derechos democráticos y exigencias de justicia; ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades.

Actualmente para las orientaciones que tiendan hacia la formación de la ciudadanía se necesita reconstruir un imaginario común que combine los arraigos territoriales de barrios o grupos con la participación solidaria en la información y el desarrollo cultural propiciado por medios

masivos de comunicación, en la medida en que éstos hagan presentes los intereses públicos.

La formación en ciudadanía no puede darle la espalda a los medios de comunicación masivos. La autora propone dos interrogantes muy vigentes: Si la universidad se halla deslegitimada y los medios de comunicación cumplen algunas de las funciones otrora propias de ella, ¿cómo es que lo hacen? y ¿qué ciudadano propician?, ¿qué tipo de identidades proclaman y generan los medios?, ¿cuáles son las imágenes y los sentidos que circulan en los medios (ejemplo la televisión) cada vez más transnacionalizados?

La formación en ciudadanía requiere de bases como pertenecer a una comunidad cultural, la existencia de comunidades de intereses; sus experiencias, sus necesidades (no está contempladas en la ley); y concebir al ciudadano como un sujeto de derechos, los cuales deben ser garantizados por el Estado

En este orden de ideas, la autora plantea finalmente que debemos empezar a pensar cómo articular experiencias cotidianas, percepciones mediáticas, ciudadanía electrónica, pero también y al mismo tiempo, las formas de incluir a quienes día a día van quedando a fuera de un mundo cada vez más desigual y expulsivo.

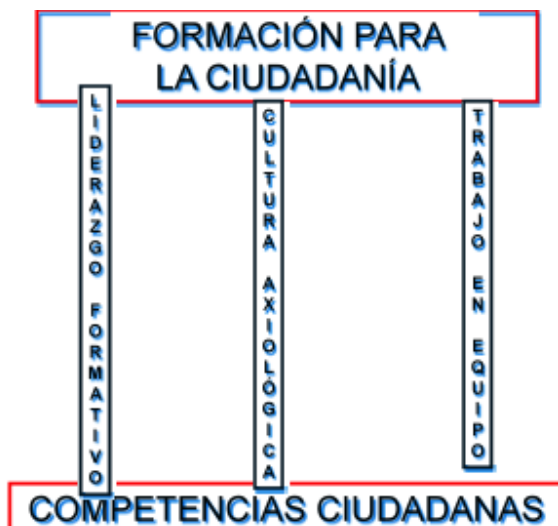
No a manera de un aporte crítico a esta reseña sino a manera de una interpretación pedagógica de la misma, hay que mencionar que cualquier esfuerzo que planea hacer la universidad, para estimular el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes, no puede ignorar que:

- La formación de un ciudadano es para un tiempo y para unos lugares no estáticos, sino cada vez más cambiantes y complejos.
- Esta población está haciendo un consumo mediático hoy y cada vez con mayor frecuencia, que influye muy fuertemente en lo que los estudiantes piensan, en sus gustos y en su comportamiento.
- El contenido mediático crea un efecto de realidad en el cual los estudiantes están confiando.
- A esta población les resulta más atractivo – llamativo lo que encuentran en los medios en comparación con los elementos que “tradicionalmente” brinda la universidad. Se podría hablar de unas fronteras entre lo escolar y lo extraescolar.

Para terminar no sobra recordar que toda formación que orientamos desde las universidades, es y nunca debe dejar de ser dirigida a un ciudadano, el cual estará dentro del sistema educativo por un tiempo determinado y que al salir de esa matriz de formación se enfrentará a decisiones como sujeto individual, como colectivo en la sociedad, padres, madres, directores de grandes proyectos, entre otros. En efecto, la formación para la ciudadanía se sustenta en el desarrollo de competencias, ésta es su cimiento, su base epistemológica, y tiene, entre otros aspectos, 3 pilares básicos, a saber:

- Liderazgo formativo.
- Cultura axiológica.
- Trabajo en equipo.

Este postulado se sintetiza en el siguiente esquema:



ESQUEMA No. 5.

PILARES BÁSICOS DE LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

3. Las competencias ciudadanas. Formación y desarrollo integral del sujeto para la sociedad

Según Mejía (2009), es necesaria la configuración de un sentido fuerte para la construcción de competencias ciudadanas basadas en el espacio público y como génesis de la “política deliberativa” y del “patriotismo constitucional” (Habermas). De igual manera requiere la existencia del pluralismo, reconociendo al otro como diferente, pero como un interlocutor válido, es decir, como propone Maturana (1990) la búsqueda de consensos que lleven a la inclusión del otro y a regular la xenofobia o, de

otro modo, según Adela Cortina a eliminar la aporofobia (odio al pobre), por lo tanto debe existir en límite de las diferencias.

Para el logro de lo anterior, es necesario que exista una democracia ciudadana, es así como Bruner (1997; 28) describe dos concepciones de democracia: democracia “fuerte o densa”, lo que vale es el idioma de la participación política, la cooperación colectiva y la capacidad de tomar parte en la deliberación pública; y democracia “débil o leve”, la que se interesa por el desarrollo de capacidades individuales y el involucramiento de redes asociativas que hacen posible satisfacer necesidades personales, a nivel familiar, laboral o social. Por eso es que para el desarrollo de las competencias ciudadanas nos apoyamos en la democracia leve, pero la democracia ciudadana necesita un espacio público para florecer y se siembra en el comportamiento cotidiano de los ciudadanos, no surge del aire es algo que se construye (o se destruye) en el día a día. Debe orientarse a la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales de los sujetos y asegura los derechos sociales de los integrantes de la sociedad.

Es por ello que la acción ciudadana está mediada por el contexto, los individuos actúan dentro de estructura y contextos sociales y esas estructuras y contextos pueden obstaculizar a favorecer el ejercicio de las competencias. En ese sentido, para lograr la acción ciudadana es fundamental promover ambientes democráticos que favorezcan el ejercicio de las competencias ciudadanas. Es decir las innovaciones educativas que busquen el desarrollo de competencias para la participación

democrática, la cual tendrá un mayor impacto si se brindan muchas oportunidades para que los sujetos participen en decisiones sobre asuntos reales en la vida cotidiana (en el aula, en la universidad, en sus familias, o en sus comunidades).

De tal manera que las competencias ciudadanas no sólo están limitadas por el contexto, sino que estas contribuyan a cambiarlo y a la construcción de ambientes democráticos. Es necesario que los docentes y las instituciones estén dispuestas a dejarse pernear y establezcan estrategias e innoven las prácticas pedagógicas para formar en la ciudadanía.

Sin embargo día a día va en ascenso la creación de nuevas estrategias y acciones que contribuyan a mejorar los procesos pedagógicos de enseñabilidad y educabilidad, que generen una educación integral en los sujetos y el desarrollo de habilidades, actitudes útiles para alcanzar competencias ciudadanas. De modo que cumplan con las exigencias de la sociedad actual, de formar ciudadanos que ejecuten actividades de interés y que sean productivos dentro de una organización, la cual requiere sujetos capacitados integralmente.

De igual manera podemos hablar de competencias como un conjunto de actitudes, oportunidades, conocimientos y habilidades que se brindan al sujeto y los pone en ventaja frente a la posibilidad de resolver los problemas que no conoce, pero que se le presentan en el contexto sociocultural en el cual interactúa. Por tal razón, las competencias no pueden ser construidas de manera aislada, sino por la interacción de diversos factores y/o necesidades del sujeto como son afectivas,

motivacionales, emocionales, laborales, morales, socioculturales, puesto que la formación integral exige una transformación radical de todo paradigma educativo, donde la actividad pedagógica, se fundamente en explorar y descubrir las habilidades que los alumnos llevan a las clases, es decir la condición humana.

Además es importante resaltar el carácter multifacético de las competencias ciudadanas, esto nos permite ampliar el espectro de lo humano y las perspectivas metodológicas de las habilidades de los mismos para interactuar en el contexto sociocultural, como lo establecen los Pilares de la Educación, debe basarse en “el ser, saber, saber hacer y convivir juntos”. Entonces las competencias son conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas.

También para brindar una formación integral se requiere apoyarle es una teoría y así elaborar un modelo pedagógico holístico, donde exista una relación estrecha entre el proceso de enseñabilidad y educabilidad con la sociedad, donde el nivel de formación le permita desempeñarse de una forma competente, utilizando todo tipo de mediación (herramientas, humanas, sociales, culturales). Se requieren también los tips para la resolución de problemas que se le presenten desde el aula, que es donde se centran presupuestos epistemológicos y que a través de las leyes didácticas y la dinámica interna del proceso educativo se fomenta al desarrollo de las habilidades en el sujeto, ya sean éstos específicos hacia un trabajo concreto o lógico donde el sujeto sea el protagonista y desarrollar habilidades donde el sujeto aprenda actuar no sólo dentro del aula

de clases, sino fuera de ella en las diferentes situaciones de su cotidianidad.

Por otra parte para brindar una formación en competencia ciudadana, es necesario una formación integral; donde exista la participación activa de todos los entes de la sociedad como son entidades productoras, las universidades, organizaciones juveniles, políticas, la familia, la comunidad y la más importante la iglesia. Es una labor que cobija no solo la universidad, sino todo el entorno sociocultural en el cual se desarrolla el sujeto.

Después de toda la formación integral está fundamentada en el diagnóstico del educador, respecto al sujeto, sus características individuales y/o grupales, intrínsecas o extrínsecas, las cuales coadyuvan a su comportamiento, la formación por competencias ciudadana ha de ser integral, basada en la socialización heurística, donde se establecen preguntas problematizadoras, las cuales el sujeto los interrelaciona con diversas situaciones de la vida diaria, o su cotidianidad así fomentar desde el aula un proceso interactivo sujeto – sujeto y sujeto – sociedad.

De hecho es importante citar el nuevo enfoque que utiliza Roca A (2001), el cual es asumido por Valiente P (2001), para definir competencia como “la configuración que expresa los elementos, las relaciones y sentidos que caracterizan los estados dinámicos del desempeño de un sujeto, atendiendo a su naturaleza dialéctica y holística, evidenciando sus posibilidades para un mejoramiento de su actividad laboral acorde con las cambiantes exigencias sociales”.

De este modo las exigencias del nuevo milenio permiten una mejor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos e integralidad de los mismos, no sólo buscando la excelencia a nivel intelectual, sino cualidades y valores intrínsecos y extrínsecos del sujeto. Por ende, la interacción de éste consigo mismo y con el entorno, que le permita hacer un adecuado uso del proceso de comunicación, donde escuchar es tan importante como ser escuchado, De forma similar se prioricen las necesidades del multiuniverso y no primen las necesidades del universo.

En resumen, es en la formación integral donde se evidencia la labor del docente, quien es el pilar fundamental para fortalecer las capacidades del sujeto de manera individual como un todo, y contribuir en el desarrollo de competencias ciudadanas básicas que le permitan interactuar acorde a las exigencias del mundo actual y globalizado, sea capaz de generar cambios y transformar la realidad obteniendo un resultado feliz en su cotidianidad.

Finalmente, en la formación integral por el desarrollo de competencias ciudadanas básicas son fundamentales aspectos como la proyección, diagnóstico, científicidad e investigación, los cuales deben ser integrados en las asignaturas de los planes de estudio de los programas académicos durante todo el desarrollo de los mismos, enseñando a los sujetos a identificar problemas existentes en su contexto. De modo que emitan preguntas problematizadoras de inmediato y hagan uso de los conocimientos planteando una investigación, y de esta manera prepararlos para que adquieran

hábitos de estudio e impregnar en ellos la semilla de la investigación, actividad que es una necesidad dentro del mundo globalizado en el cual estamos inmersos hoy día.

En conclusión para el desarrollo de competencias ciudadanas básicas es muy importante tener presente la conceptualización de Habermas, quien habla de una competencia interactiva (ser-contexto) y parte del lenguaje como una necesidad de comunicación entre las personas, porque debe existir una interacción que no es individual sino universal (sujeto-sociedad), lo que permite a las personas “interactuar” Por lo que debe existir una estrecha relación, sujeto-sujeto, sujeto-objeto, sujeto-sociedad donde el sujeto está en un accionar diario visionando las necesidades de su contexto en todos los aspectos; sociales, familiares, laborales, escolares etc. Para ser un mediador en la resolución de problemas, aplicando los conocimientos adquiridos desde el aula y proyectarlos en beneficios de la sociedad donde se desempeña como hijo, amigo, padre, trabajador, educando, educador, etc.

4. La educación religiosa escolar y su incidencia en la construcción de ciudadanía.

Este epígrafe escrito por Jiménez (2010) hace referencia a la educación religiosa escolar y su incidencia en la construcción de ciudadanía en la Institución Educativa Corazón de María en la ciudad de Cartagena en la primera década del siglo XXI.

“La educación es un proceso permanente de formación personal, cultural, social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de

sus derechos y deberes” (Art. 1° de la Ley General de Educación, 1994).

La formación y desarrollo integral de los hombres y mujeres, se presenta entonces como fundamento de la dinámica social, del Estado de derecho, en lo que concierne específicamente a los derechos y deberes de las personas. Esta concepción compleja de la educación, involucra la formación religiosa, como un espacio de conocimiento que se abre para construir respuestas, alternativas a las grandes inquietudes del hombre del siglo XXI. La ciencia, entendida de una forma tradicional, deja vacíos que pueden subsanarse con la mirada humanista de la educación religiosa. El ser humano, entendido como un ser integral, reconoce aspectos que como el espiritual, también pueden ser atendidos y potenciados para el mejoramiento de la vida en comunidad.

Desde la actualización de esta área en los documentos de la conferencia Episcopal Colombiana, de conformidad con las nuevas exigencias que surgían en el contexto de cambio, suscitado por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y la Ley 133 del mismo año, en las cuales se afirma que la educación religiosa responde a la necesidad de crecimiento en diferentes aspectos de su desarrollo humano, tales como los fundamentos ontológico para que puedan dar respuesta a sus inquietudes en cuanto al ser humano sobre su existencia desde lo racional y no desde lo mitológico, el antropológico desde el cual los estudiantes necesitan reconocerse como seres en relación, donde el otro juega un papel importante para su crecimiento como persona y su formación integral miembro de una sociedad. Los fundamentos axiológicos

hacen referencia a ese conjunto de valores que los estudiantes necesitan para interactuar y convivir en sociedad.

Así mismo cabe señalar la importancia del desarrollo de los Fundamentos éticos en los estudiantes, quienes necesitan iniciarse en un obrar delimitado en un marco de valores y comportamientos originados en la experiencia de la fe cristiana y en el patrimonio religioso de nuestra cultura.

Del mismo modo los estudiantes necesitan tener unos Fundamentos psicológicos que les permita tener las bases para formar su identidad necesitan, integrar su personalidad y apreciar el aporte de la experiencia religiosa a esta exigencia de su crecimiento. También se requiere tener criterios para distinguir críticamente la autenticidad e inautenticidad de la conducta religiosa, en orden a formar la madurez en este aspecto de su vida.

Igualmente los Fundamentos epistemológicos contribuyen a la necesidad que tienen los estudiantes de cultivar el acercamiento a todas las formas de, conocimiento y representación de la realidad. Necesitan por tanto distinguir y apreciar la forma peculiar de encuentro con la realidad que se da desde la experiencia religiosa, y la relación entre el pensamiento religioso, la ciencia y la cultura.

En la misma forma, los Fundamentos pedagógicos facilitan el desarrollo de la dinámica de aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender. Para el caso necesitan plantearse el problema religioso y manejar las fuentes

para el estudio de la revelación cristiana y su experiencia religiosa. De esta forma construirán la visión objetiva de ella y la podrán valorar como un camino para orientar su vida.

Por su parte, los Fundamentos históricos- culturales se hacen necesario para que el estudiante pueda interpretar y valorar el patrimonio cultural religioso de su entorno inmediato, en el país y en el mundo.

Adicionalmente los Fundamentos sociales ayudan a que el estudiante identifique la función social de la religión, sus manifestaciones concretas, sus obras y su aporte a la promoción humana y al desarrollo social.

Finalmente, los Fundamentos de derechos humanos reafirman el derecho a una educación integral que no puede desconocer la dimensión religiosa de la persona y su cultura. En ese marco tiene derecho a recibir Educación Religiosa y moral en coherencia con sus convicciones, por lo cual los padres de familia tienen derecho a escoger el tipo de educación religiosa y moral que se impartirá a sus hijos en los centros educativos, considerando a esta no como un proselitismo religioso si no como un área que brinda valiosos aportes a su formación como seres humanos.

Desarrollo de Competencias Ciudadanas

1. Caracterización de las competencias ciudadanas en las universidades

El problema del desarrollo de las competencias ciudadanas es muy actual, debido a las propias necesidades del desarrollo social en este mundo globalizado. Variados son los enfoques que tratan de buscar una explicación a tan complejo problema, el cual puede ser conceptualizado desde diferentes ciencias al ser concebido desde el paradigma de la complejidad, pues todo intento de simplificarlo corre el peligro de desnaturalizar su propia esencia.

En este capítulo se intenta ofrecer diferentes criterios teóricos y metodológicos sobre la investigación y la práctica educativa en el desarrollo de las competencias ciudadanas en la universidad con un enfoque psicopedagógico.

El problema de la formación o la educación de valores o en los valores, como parte inherente a las competencias

ciudadanas, preocupa y ocupa a la comunidad educativa en el mundo.

La entrada vertiginosa en un nuevo milenio exige de una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia de los procesos formativos, no sólo en cuanto a la elevación del nivel intelectual de sus egresados, sino también en sus cualidades morales.

Se viene hablando de los valores bastante desde hace tiempo por parte de diferentes especialistas, con disímiles puntos de vista y enfoques, lo cual resulta lógico, pues constituye un tema muy complejo que puede ser abordado desde diferentes enfoques y desde los diferentes campos del saber que integran, por ejemplo la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía, la Sociología y la Historia, entre otras.

Un objeto de investigación educativa tan complejo como las competencias ciudadanas no puede ser aprehendido con rigor sólo desde la Pedagogía, de ahí la importancia de hacerlo en conjunción con la Psicología.

Precisamente, el objetivo de este estudio es ofrecer diferentes criterios teóricos y metodológicos sobre la investigación y la práctica educativa en la formación de valores ciudadanos en la universidad con un enfoque psicopedagógico.

No hay nada más dañino en las ciencias en general y en la Psicopedagogía en particular, que pretender simplificar un fenómeno complejo por esencia.

El caso de la formación de valores constituye un buen ejemplo de ello, pues en no pocas ocasiones se ha

pretendido investigarlos, e incluso aplicar criterios que, en aras de las urgencias de la práctica educativa, han provocado su vulgarización, y por ende, errores en su pretendida formación con los consiguientes resultados totalmente opuestos a los esperados. Es decir, la vía más rigurosa y científica de profundizar en el mundo de la educación de los valores dentro del proceso pedagógico, es partir de posiciones epistemológicas que reafirman su carácter multifacético, complejo y contradictorio.

Multifacético porque posee muchas aristas, las cuales deben ser tenidas en cuenta en su interpretación, investigación y en la práctica profesional pedagógica.

Complejo porque no lo podemos reducir a los elementos que lo integran o intervienen en su formación, so pena de perder su propia esencia.

Y contradictorio porque con mucha frecuencia se obtienen resultados empíricos y teóricos que se niegan entre sí, lo que dificulta la obtención de regularidades fácilmente aplicables a la práctica.

Lo afirmado hasta ahora exige, ante todo, dejar bien delimitadas las posiciones teóricas de las cuales se parten para una conceptualización de este problema que evite los riesgos de la simplificación, del empirismo y de la vulgarización en la formación de los valores.

¿De qué posiciones teórico - metodológicas partir?

El estudio científico de los valores debe preceder a su investigación y a su educación en los estudiantes.

Se pueden considerar los siguientes elementos:

¿En qué sujetos deseamos educar valores?

Ante todo es imprescindible el enfoque ontogenético porque en el caso que nos ocupa educamos niños, adolescentes y jóvenes.

La etapa juvenil plantea determinadas características generales que se deben conocer por los profesores y constatar si cada alumno es portador de ellas o no.

¿Qué valores posee ese estudiante?

Hay que asumir que ese estudiante trae de los niveles educativos precedentes un nivel de desarrollo de su personalidad, y por tanto, determinados valores y competencias, los cuales hay que conocer antes de plantearse educarlos.

¿Cuál es su nivel de motivación?

Como parte del diagnóstico inicial a cada estudiante debe conocerse el motivo o los motivos que lo impulsaron a seleccionar esa institución educativa y no otra.

¿Cuáles valores y competencias educar?

Ante todo hay que delimitar los valores trascendentes, los esenciales, de acuerdo con el modelo de hombre que se quiera formar, para evitar de esa forma concentrar las influencias y no perder esfuerzos ni tiempo al intentar educar demasiados valores al unísono. Además, hay que compatibilizar el enfoque analítico de los valores; considerarlos cada uno por separado, con el enfoque sintético; buscar la condicionalidad interna entre ellos, porque algunos se presuponen, al estimular la aparición de otros.

¿Cómo concebir a la personalidad?

Es necesario adoptar una concepción científica de la personalidad porque las influencias educativas están dirigidas a desarrollar un profesional con determinadas características personales, dentro de los cuales se insertan los valores y competencias, concretados como cualidades de la personalidad que autoregulan conscientemente su conducta de manera permanente.

El valor debe ser vivenciado, o sea, conocerlo y sentirlo como importante por parte del que lo posee, de lo contrario no se forma ni llega a regular la conducta.

¿De cuáles principios psicopedagógicos partir?

La ausencia de principios que guíen la práctica educativa provoca un desmedido empirismo que lastra cualquier esfuerzo por obtener resultados en la educación de valores.

Los siguientes principios son fundamentales:

- De la Personalidad Holística e Integradora.
- De la Unidad de la Actividad y la Comunicación.
- De la Unidad de lo Cognitivo y lo Afectivo.
- De la Unidad de las Influencias Educativas.
- De la Unidad de lo Colectivo y lo Individual.
- De la Unidad de lo Instructivo y lo Educativo.

Estos principios permiten diseñar el proceso pedagógico de una manera más coherente y efectiva, sustentado en la conceptualización teórica acerca de los valores.

Existen diversas definiciones acerca de los valores, algunos autores lo consideran como el “significado social que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad en una sociedad dada” (Rodríguez, 1993; 48), otros plantean que es una “energía moral de quien, dominando el temor y las otras tendencias inhibitoras de la acción, se muestra decidido y constante en las situaciones difíciles.” (Foulquié, 1976; 403).

En el Diccionario Filosófico de Rosental y Ludin se plantea que los valores no son más que las “propiedades de los objetos materiales y de los fenómenos de la conciencia social...” (Rosental, 1973; 477).

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que el valor es “la significación del objeto para el sujeto, o sea, el grado de importancia que tiene la cosa para el hombre que se vincula con ese objeto”. (Álvarez, 1995, 73).

Los valores “caracterizan el significado de uno u otros para la sociedad, para la clase y para el hombre”. (Rosental, 1973; 477).

“Los objetos materiales constituyen valores de distinto género porque hacia ellos se orientan los diversos intereses (material, económico, espiritual) del hombre”. (Rosental, 1973; 477).

Ahora bien, “el valor no es objetivo solamente, ni subjetivo, es una dialéctica de los dos elementos” (Álvarez, 1995; 73), y se forma “en el proceso de la actividad práctica en unas relaciones sociales concretas” (Rodríguez, 1993; 48).

Los valores constituyen el núcleo fundamental de las competencias ciudadanas. Si bien es cierto que este tipo de competencia expresa una tríada de elementos (conceptos, destrezas y actitudes), también es cierto que el componente axiológico constituye el centro de la competencia.

En este libro se parte de considerar a las competencias ciudadanas como un reflejo cognoscitivo en la personalidad del estudiante, a través de percepciones, representaciones, conceptos y proyectos de la realidad objetiva, como una orientación afectivo – motivacional.

Ejemplo:

Patria – Realidad objetiva.

Patriotismo – Reflejo de la realidad objetiva (Patria) en el estudiante.

El alumno responde a ese valor, es Patriota.

La competencia ciudadana se forma y se fortalece sólo en la interacción sujeto – objeto y sujeto – sujeto, o sea, en los procesos de la actividad y en la comunicación. De manera que es necesario fortalecer el intercambio afectivo y emocional con los estudiantes, en el aula y fuera de ella. Ver el siguiente esquema:

FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA CIUDADANA	
ACTIVIDAD	COMUNICACIÓN
(Sujeto - Objeto)	(Sujeto - Objeto)

ESQUEMA No. 6.

**FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA CIUDADANA
MEDIANTE LA ACTIVIDAD Y LA COMUNICACIÓN**

Sólo si el estudiante refleja al objeto que le satisface y se orienta afectiva y motivacionalmente hacia él, convierte a ese objeto en un valor, como núcleo central de la competencia ciudadana.

Los objetos, teniendo en cuenta que existen independientemente del sujeto, se convierten en valores a medida que el estudiante entra en relación con ellos.

Ahora bien, el estudiante tiene diversas necesidades:

- Afectivo – motivacionales.
- Económico – laborales.
- Morales.
- Sexuales.
- Estético – culturales.
- Socio – políticas.
- Técnico – profesionales.

En su interacción con un determinado objeto o persona, el estudiante va descubriendo cómo se relaciona con sus diversas necesidades.

Surge entonces la actitud hacia ese objeto, persona o institución, en dependencia de cómo esa realidad satisface o frustra sus diversas necesidades.

El valor es el objeto de la actitud y es un motivo de la actividad. Ver el esquema siguiente:

NECESIDADES

INTERACCIÓN

ACTITUD

(sujeto – objeto)

(sujeto – sujeto)

MOTIVO DE LA ACTIVIDAD

ESQUEMA No. 7.

**EL VALOR COMO OBJETO DE LA ACTITUD Y COMO
MOTIVO DE LA ACTIVIDAD.**

Ejemplos:

- Ante una pregunta de si es responsable o no, un estudiante puede responder que sí lo es, y, sin embargo, no actuar con responsabilidad ante las tareas estudiantiles.
- Ante una situación de debate creada intencionalmente en el aula por el profesor, un estudiante puede asumir una posición de honestidad y en la conducta cotidiana ser deshonesto.

Esto sucede porque el valor en ese sujeto no constituye un motivo de la actividad.

La esencia del motivo no está en el contenido que el estudiante debe asimilar, sino que está en la significación que tiene ese contenido para el estudiante, lo cual se expresa en un pensamiento con una alta carga afectiva, que es el verdadero motivo.

La **formación y desarrollo de competencias ciudadanas**, por tanto, consiste en establecer en el estudiante un vínculo íntimo entre el reflejo cognitivo del valor y una carga afectiva que lo convierta en un motivo.

Para esto es imprescindible tanto la enseñanza, la información, la fundamentación lógica e intelectual de los valores como el despertar vivencias afectivas y acciones volitivas en relación con los valores.

El desarrollo de competencias en la universidad se logra mediante un proceso democrático, creando cultura axiológica, ya sea desde la asignatura específica o desde la transversalidad.

El esquema que sigue resume esta concepción:



ESQUEMA No. 8.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMO CULTURA AXIOLÓGICA Y TRANSVERSALIDAD.

2. Vías para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas

Reactiva o situacional:

Está relacionada con la exigencia externa, la presión, la amenaza de sanción o la promesa de estímulo, las cuales evocan el cumplimiento de un determinado valor o competencia ciudadana en forma reactiva y situacional, sólo bajo la inmediata y directa presión externa.

Mediante esta vía se intenta fortalecer valores que regulan la actividad sólo ante la presión externa o ante una determinada situación que impulsa al estudiante.

Adaptativa o acomodativa:

Debido a estos estímulos y sanciones, una vez que son apreciados por el estudiante, una vez que éste comprende que el cumplimiento con el valor o la aplicación de la competencia ciudadana le permite obtener estímulos o evitar sanciones, conduce a que él se plantee la intención, la meta más o menos estable de cumplir con dicho valor o competencia.

Sin embargo, este valor acomodativo se convierte en una señal, en un conocimiento, en un medio para llegar a fin, en la vía aprendida y eficiente para lograr un estímulo y evitar una sanción.

Autónoma o auténtica:

Esta vía consiste en que el estudiante elabore activamente la meta de cumplir con los valores y competencias ciudadanas independientemente de los estímulos y sanciones, o sea, basado en las necesidades y metas propias, que partan de él.

Sobre la base personal de la elaboración del valor y el desarrollo de la competencia ciudadana, éste puede permanecer, fundamentalmente, como un medio hacia un fin, según sea la jerarquía de necesidades del estudiante, pero se favorece que el valor se convierta en un valor por sí mismo, en una necesidad por sí mismo.

El valor auténtico se expresa en una meta asumida plenamente por el estudiante, que es elaborada personalmente por éste y no responde a estímulos o sanciones procedentes del mundo externo. Estos valores son los más duraderos y estables.

Los valores situacionales y acomodativos dependen principalmente del mundo externo, o sea, si empleamos solamente estímulos y sanciones el valor puede permanecer simplemente como un aprendizaje cognitivo, como una meta instrumental, y no surgir como una necesidad en sí mismo.

¿En qué consiste este proceso interno?

Consiste en que una necesidad del estudiante encuentre su objeto cumpliendo con el valor. Es decir, cuando por el contrario, se aplican estímulos o sanciones, las necesidades actúan sobre los valores como un medio hacia un fin.

A los estímulos y sanciones les llamamos influencias extrínsecas, porque conducen a cumplir con el valor como un medio hacia el fin.

Las influencias intrínsecas son aquellas que promueven la iniciativa del estudiante para cumplir el valor por sí mismo y no para buscar un estímulo o evitar una sanción.

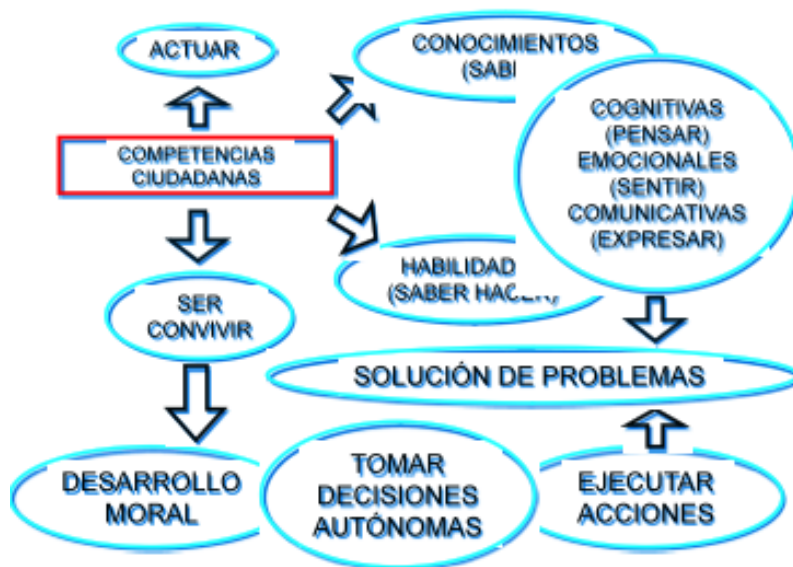
No deben formarse valores sólo como conocimientos, como metas instrumentales, como medios hacia un fin, sino como necesidades personales; valores estables y auto sustentados, a través del empleo armonizado de las influencias intrínsecas.

Las competencias ciudadanas se expresan a través de un conjunto de conocimientos y habilidades cognoscitivas, emocionales y comunicativas para la solución de problemas que le permiten al sujeto configurar su desarrollo moral.

La verdadera complejidad de este concepto se aprecia en el siguiente esquema:

ESQUEMA No. 9.

COMPETENCIA CIUDADANA Y DESARROLLO MORAL



3. Exigencias didácticas para el desarrollo de competencias ciudadanas desde el currículum universitario

En la actividad pedagógica el docente debe tener en cuenta algunas exigencias didácticas para el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes desde la clase, las cuales se convierten en el modelo de actuación pedagógica cotidiana, y que le hemos denominado Decálogo Axiológico (Ver el esquema)

ESQUEMA No. 10.

DECÁLOGO AXIOLÓGICO.

EXIGENCIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO

DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

