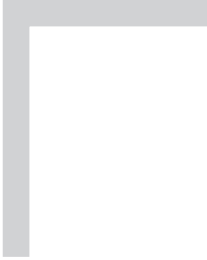
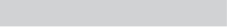


REFLEXIONES SOBRE LOS
ESTUDIOS GENERALES EN LA
EDUCACIÓN

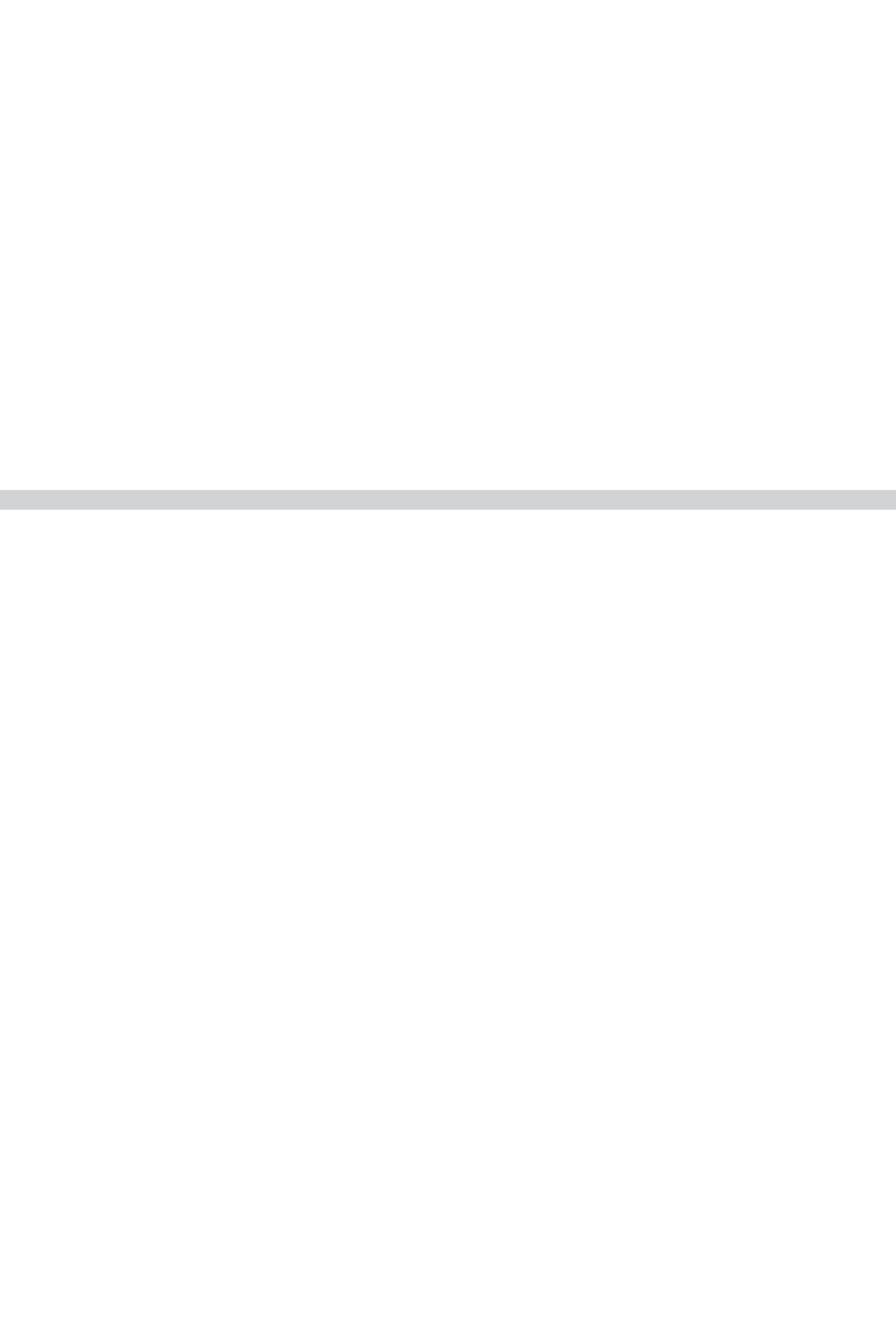
SUPE RIOR



Editorial



REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS GENERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



REFLEXIONES SOBRE LOS ESTUDIOS GENERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ADELA DE CASTRO • EMMA COLPAS
(COMPILADORAS)

RONALD BARNETT • ALBERTO ROA VARELO • KARY CABRERA DOKÚ
• RODRIGO TOMÁS DEL VALLE MARTÍN • LUIS EDUARDO GONZÁLEZ •
OSCAR ESPINOZA • WALDEMIRO VÉLEZ CARDONA • ANA MARÍA CARNEIRO
• CIBELE YAHN DE ANDRADE • ANA PAULA CAMELO • MIRIAN LUCÍA GONÇALVES •
JOICE DE OLIVEIRA SILVA • CONSUELO URIBE MALLARINO
• PATRICIO MADARIAGA ARAYA • JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ •
CARLOS JULIO PÁJARO MUÑOZ • JOSÉ ALFREDO APARICIO
• ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ • MAURICIO HERRÓN GLORIA •
DIANA CAROLINA LASTRE GÓMEZ • KELYS CECILIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ
• REGINA DEL CARMEN MEJÍA NARVÁEZ • ANDRÉS ENRIQUE FERNÁNDEZ MUNÁRRIZ

Área metropolitana
de Barranquilla (COLOMBIA), 2018

 **UNIVERSIDAD
DEL NORTE**
Editorial



Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior / Adela de Castro, Emma Colpas, compiladoras ; Ronald Barnett... [y otros] . -- Barranquilla, Editorial Universidad del Norte, 2018.

238 p. : cuadros ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-741-874-3 (impreso)

ISBN 978-958-741-875-0 (pdf)

ISBN 978-958-741-876-7 (epub)

1. Educación superior – Historia 2. Educación superior -- Colombia 1. Castro de Castro, Adela, de, comp. 2. Colpas, Emma, comp. 3. Barnett, Ronald. I.Tít.

(378.9861 R332 ed. 23) (CO-BrUNB)



Vigilada Mineducación

www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569

Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

© 2018, Universidad del Norte

Adela de Castro, Emma Colpas, Ronald Barnett, Alberto Roa Varelo,
Kary Cabrera Dokú, Rodrigo Tomás del Valle Martín, Luis Eduardo González,
Oscar Espinoza, Waldemiro Vélez Cardona, Ana María Carneiro,
Cibele Yahn de Andrade, Ana Paula Camelo, Mirian Lucía Gonçalves,
Joice de Oliveira Silva, Consuelo Uribe Mallarino, Patricio Madariaga Araya,
Javier Roberto Suárez González, Carlos Julio Pájaro Muñoz, José Alfredo Aparicio,
Anabella Martínez Gómez, Mauricio Herrón Gloria, Diana Carolina Lastre Gómez,
Kelys Cecilia Rodríguez Fernández, Regina del Carmen Mejía Narváez,
Andrés Enrique Fernández Munárriz

Coordinación editorial

Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada

Joaquín Camargo Valle

Corrección de textos

Henry Stein

Impreso y hecho en Colombia

Javegraf (Bogotá)

Printed and made in Colombia

© Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio reprográfico, fónico o informático, así como su transmisión por cualquier medio mecánico o electrónico, fotocopias, microfilm, *offset*, mimeográfico u otros sin autorización previa y escrita de los titulares del *copyright*. La violación de dichos derechos constituye un delito contra la propiedad intelectual.

Contenido

PRESENTACIÓN 7

Luis Eduardo González

Capítulo 1

EDUCACIÓN BÁSICA: UNA RECONSIDERACIÓN..... 21

Ronald Barnett

Introducción.....	21
1. El contexto	22
2. Historia de la educación básica.....	23
3. Acerca de la cultura.....	27
4. ¿Hacia una nueva educación básica?	30
5. Disposiciones y características	32
6. Conclusiones: el estudiante como un ciudadano globalizado. ¿Una forma de seguir adelante?	34
Referencias	36

Capítulo 2

FORMACIÓN BÁSICA Y ESTUDIOS GENERALES..... 37

Alberto Roa Varelo y Kary Cabrera Dokú

Introducción.....	37
1. Breve reseña de los <i>studium generale</i> (el <i>trivium</i> y el <i>quadrivium</i>).....	38
2. La evolución de la educación general	40
3. Los estudios generales como reto de la Universidad en el siglo xxi ...	42
4. La educación general como proyecto formativo en la actualidad	43
5. Formación básica de la Universidad del Norte.....	57
6. Futuro y permanencia de la educación general	61
Referencias	62

Capítulo 3

**EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN
ASIGNATURAS: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN GENERAL 64**

Rodrigo Tomás del Valle Martín

Introducción.....	64
1. Marco teórico.....	65
2. Experiencia de integración disciplinaria de competencias genéricas.....	70
3. Conclusiones y desafíos	81
Referencias	82

Capítulo 4

**FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA EN EL PREGRADO:
CONCEPTOS, IMPLICANCIAS Y PERSPECTIVAS 85**

Luis Eduardo González y Oscar Espinoza

Introducción.....	85
1. Diferentes concepciones y enfoques de la formación general	87
2. Prospectivas de la formación general	100
Reflexiones finales	101
Referencias	104

Capítulo 5

**ESTUDIOS GENERALES Y FORMACIÓN PROFESIONAL
EN UNA SOCIEDAD GLOBAL BASADA EN CONOCIMIENTOS..... 105**

Waldemiro Vélez Cardona

Introducción.....	105
1. Características de la sociedad global basada en conocimientos.....	107
2. Los estudios generales y la formación profesional.....	110
3. El perfil profesional del siglo XXI	113
4. Conclusión.....	116
Referencias	117

Capítulo 6

**EDUCACIÓN GENERAL Y PARTICIPACIÓN EN LA
INVESTIGACIÓN: EL CASO PROFIS DE UNICAMP BRASIL..... 120**

*Ana María Carneiro, Cibele Yahn de Andrade, Ana Paula Camelo,
Mirian Lucía Gonçalves y Joice de Oliveira Silva*

Introducción.....	120
1. Educación general y participación en la investigación	122
2. Iniciación científica en el Profis	128
3. Consideraciones finales.....	142
Referencias	143

Capítulo 7

**INTERDISCIPLINARIEDAD COMO VARIANTE DE LOS
ESTUDIOS GENERALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA 146**

Consuelo Uribe Mallarino

Introducción.....	146
1. Interdisciplinariedad en la universidad.....	148
2. Currículo, disciplinas, profesiones y carreras	150
3. Estructuras organizativas y curriculares.....	151
4. La estructura curricular de pregrado en la Pontificia Universidad Javeriana	153
5. El doble programa en la Universidad Javeriana como apuesta por la interdisciplinariedad.....	156
Conclusiones.....	160
Referencias	162

Capítulo 8

**FORMACIÓN GENERAL E INTEGRACIÓN CURRICULAR
EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. ELEMENTOS
CONCEPTUALES PARA SU ANÁLISIS..... 163**

Patricio Madariaga Araya

Introducción.....	163
1. ¿Formación general o propedéutica?	164
2. Lo que dicen las políticas públicas en torno a las competencias que deben desarrollarse en la educación superior	168
3. Los estándares pedagógicos.....	170
4. La implementación de un modelo de formación general exitoso.....	173
Conclusiones	177
Referencias	178

Capítulo 9

ÉTICA Y FORMACIÓN BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD

DEL NORTE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EL

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO 180

Javier Roberto Suárez González y Carlos Julio Pájaro Muñoz

Presentación	180
1. Ética y formación para la ciudadanía	181
2. Educación y pensamiento crítico	186
3. Pensamiento ético y pensamiento crítico:	
proyecto de una clase de ética.....	189
Referencias	203
Anexos.....	205

Capítulo 10

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN BÁSICA

EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: ORÍGENES Y TENSIONES..... 214

José Alfredo Aparicio, Anabella Martínez, Mauricio Herrón,

Diana Lastre, Kelys Rodríguez, Regina Mejía y Andrés Fernández

Introducción.....	214
1. Inicios y contexto normativo de la	
formación básica en Colombia.....	219
2. Componentes de la Formación Básica Universitaria (FBU).....	222
3. Tensiones	227
Conclusión.....	236
Referencias	237

PRESENTACIÓN

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ*

legonzalez.fiegeben@gmail.com

Este libro resulta muy oportuno, pues hace referencia a un tema que ha venido recuperando su relevancia en los últimos lustros, en especial en la educación superior latinoamericana.

La formación general, expresada a través de los “estudios generales”, es de larga data. En efecto, una de las vertientes de las cuales derivan las universidades modernas eran las agrupaciones de maestros y discípulos que generaban nuevos saberes a través del debate compartido, las que luego se formalizaron y fueron reconocidas oficialmente por las entidades civiles y religiosas denominándolas *Studium generale*. Ellas contaban con facultades de Artes Liberales, por la cual debían pasar todos los estudiantes de Derecho, Medicina y Teología. Las Artes Liberales de esa época consideraban siete cursos de los cuales los tres primeros —Gramática, Retórica y Dialéctica, conocidos como *Trivium*— entregaban una formación básica y otros cuatro más avanzados: Música, Geometría, Aritmética y Astronomía, que conformaban el *Quadrivium*. Los *Studiun Generale* permitían a sus estudiantes ejercer labores docentes (Roa y Cabrera, capítulo 2).

Desde ese entonces, los estudios generales son considerados una herencia cultural universitaria en la cual la formación es una acti-

* Director del área de Política y Desarrollo de CINDA hasta octubre de 2017.

vidad regulada solo por la búsqueda de la verdad y el aprendizaje (Barnett, Capítulo 1).

Desde mediados del siglo XX, la educación superior ha tendido a transitar desde una preparación orientada de un sentido más bien ontológico para comprender la vida y generar nuevos saberes que contribuyesen al progreso de la humanidad hacia una educación primordialmente inclinada a formar capacidades para el desempeño laboral cada vez más complejo y requirente. Se podría decir que este reencuentro de la preparación de profesionales universitarios y la formación general en los currículos marca un punto de inflexión en la preparación de los profesionales, lo que destaca más aún su importancia.

No deja de ser paradójal que, en la medida que se ha incrementado sustantivamente la especialización, tanto en las ciencias como en las profesiones, se haya ido fortalecido el requerimiento de una formación general más sólida. Quizás la inconmensurable disponibilidad de saberes y la propensión a desarrollar nuevos conocimientos de una manera inter y transdisciplinaria, sea uno de los factores que obligó a reencontrarse con la formación general, con el fin de tener ciertas bases epistemológicas compartidas, ciertos fundamentos comunes y un lenguaje inteligible que facilitara la comunicación y el intercambio entre especialistas de diversas áreas.

Otro de los factores para incorporar la formación general en el pregrado es la presión sociocultural del ámbito productivo y, también, la de sectores científicos. Esto ha llevado a la universidad a masificarse, dejando de ser formadoras de élites y pasando a constituirse en un canal de movilidad social y con mayor vinculación con el desarrollo económico. Es así como devinieron en entidades cada vez más dependientes de requerimientos laborales y altamente valoradas por su gestión del conocimiento, por su capacidad para usar con mayor rapidez toda innovación científica. Es así como en algunos casos extremos, las demandas externas condujeron hacia fines del siglo XX a que algunas universidades transformaran los estudios de pregrado en un conjunto de cursos de un nivel de excelencia para sa-

tisfacer las demandas de empleabilidad, pero sin dar la impronta de responsabilidad social que implicaba el manejar el conocimiento avanzado. La formación general vendría a ser en este caso una reacción a estos sesgos. Como lo señala Vélez (Capítulo 5), la formación general es en la actualidad una respuesta para una sociedad incierta y compleja que demanda profesionales que deben estar preparados para reorientarla en función de circunstancias emergentes. Para ello requieren de competencias intelectuales, afectivas y comunicacionales. En consecuencia, se solicita cada vez más de una educación que comprenda diferentes enfoques y perspectivas, que considere la participación ciudadana y la responsabilidad para entregar orientaciones sociales a través del trabajo. Una formación que no solo fomente el racionalismo, sino otros aspectos de la vida como la subjetividad y la afectividad.

Otro factor para incorporar la formación general en el pregrado son las razones pedagógicas que cada vez más sitúan los nuevos aprendizajes en su medio histórico, cultural y ético. Se plantea que los profesionales que egresan de las aulas no solo dominen su disciplina, sino que tengan una formación amplia, que cuenten con competencias para adecuarse permanentemente a nuevas demandas, que dispongan de habilidades interdisciplinarias que se puedan transferir a diferentes dominios, que puedan interactuar en grupos con distinta formación, y desempeñarse en condiciones de presión emergentes; que sean responsables, autónomos y capaces de tomar decisiones con criterios éticos y científicamente actualizados, pero sin dejar de lado su condición de persona y ciudadano (Barnett, Capítulo 1).

Frente a todas estas condiciones, la formación general ha devenido en un componente fundamental del currículo universitario. Como consecuencia de lo señalado, el currículo universitario no se puede construir como un conjunto de trocitos de conocimientos, sino en el marco de un contexto holístico que permite abarcar la diversidad y la realidad de saberes en rápida evolución que demanda una capacidad de contar con conocimientos trasversales que permitan la actualización permanente con una lógica de una educación continua (Barnett, Capítulo 1). La es-

pecialización orientada a la producción está presionada por la necesidad creciente de contar cada vez más con mayores competencias para el desempeño laboral y la necesidad de incorporar a la mayor brevedad a los egresados al mundo laboral con altos niveles de productividad. Eso es una mirada de corto plazo.

La formación general supera con creces la disyuntiva entre la formación humanista y la formación técnico profesional, con que se suele acotar el tema. Pero además, el concepto actual rebasa los límites de la formación humanista y de la artes liberales, ya que incluye otros aspectos como la internacionalización, las bases del conocimiento científico o el cuidado del medio ambiente y también algunas capacidades, como la de trabajar en equipos interdisciplinarios, la resolución de problemas, la actualización permanente, el laborar bajo presión y tomar decisiones rápidas y acertadas.

El sentido de la formación integral es el desarrollo de las personas, es decir, transformar en acto las potencialidades que cada cual puede alcanzar. La formación general implica una nueva actitud a nivel de las políticas educativas en términos de las instituciones, pero sobre todo en función de los actores: tanto estudiantes como docentes. La formación general en el nivel de pregrado es un modo de enfrentar la incertidumbre del futuro conocimiento y que el estudiante adquiera autonomía en su desarrollo académico. Además, uno de sus propósitos es darle sentido al desempeño profesional de modo que el egresado, además de su formación especializada, pueda comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita, que sepa dialogar con las ciencias básicas, las ciencias de la vida, las humanidades, las artes, la filosofía, las ciencias sociales y la historia, que sea un ciudadano comprometido con su comunidad (Barnett, Capítulo 1).

Según Carneiro et al (Capítulo 6), la educación general corresponde a una formación básica que no tiene un propósito pragmático, sino que través de ella se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento reflexivo, riguroso e independiente, por medio de un currículo que permita tener una cultura amplia que supera la formación más especializada.

La idea actual de los estudios generales pone en jaque la concepción de universidad en su sentido transcendente de universalidad. Desde la perspectiva pedagógica, plantea el desafío de desarrollar procesos para evaluar el logro de los aprendizajes. Asimismo, incorpora la “democracia curricular” del sistema anglosajón, en el que cada estudiante define su trayectoria educativa en función de sus intereses.

González y Espinoza (Capítulo 4) hacen notar que en la literatura sobre el tema se suelen usar diversos términos como sinónimos de la formación general y aclaran que estos conceptos tienen distintos significados. Algunos se refieren a componentes o tipos de aprendizajes de los perfiles de egreso, tales como: formación integral, formación fundamental, formación general, estudios generales y formación a través de competencias genéricas. Otros hacen relación con estructuras curriculares, o formas de organizar los planes de estudio, en los cuales los autores hacen la distinción entre planes de estudio con asignaturas distribuidas de manera más libres y las organizadas mediante diversos tipos de ciclos.

En cuanto a los aprendizajes, estos autores distinguen cinco conceptos diferentes, pero de naturaleza similar: *La formación integral* referida al logro de un perfil de egreso equilibrado, considerando diversos aspectos que incluyen componentes teóricos, prácticos, afectivos y o relacionales. Estos componentes se expresan en la vida cotidiana en diversas facetas que incluyen la Biotecnológica e Intelectual: Cultural, Productiva-laboral, Política, Afectiva, Contemplativa y Lúdica. *La formación fundamental*, considerada como el conjunto de saberes, capacidades y valores propios de cada carrera y que son indispensables para el desempeño social, profesional y laboral de una persona. Esta formación se puede concentrar en los primeros años o a lo largo de una carrera. *La formación general* propiamente (que en algunos textos se usa como educación general) se concibe como el conjunto coherente de conocimientos, destrezas, habilidades y valores que constituyen una base cultural, sobre la cual los estudiantes pueden construir su especialización profesional. Su propósito es desarrollar una visión crítica y actualizada de la cultura, crear una actitud positiva hacia el conocimiento interdisciplinario, manejar enfo-

ques conceptuales y metodológicos de las ciencias con una orientación de desarrollo social y generar capacidades para el autodesarrollo. Bajo esta concepción, la formación general puede desagregarse en cualquier lugar de la secuencia académica. *Los estudios generales* corresponden normalmente al conjunto de actividades académicas a través de las cuales se entrega la formación general. *La formación de las competencias genéricas* se refiere a los aprendizajes de carácter transversal que debe dominar un egresado de cualquier carrera bajo el régimen de un currículo basado en competencias.

En cuanto a las estructuras curriculares, están organizadas en diversos tipos de ciclos, entre los cuales los autores distinguen: Los *ciclos formativos*, asociados a niveles de la formación de grados académicos (bachiller, licenciado, magister y doctor) o de desempeño profesional (técnicos, profesionales y especialistas). Los *ciclos de nivelación*, de carácter propedéutico, destinados a compensar las debilidades formativas de los estudiantes que ingresan. Los *ciclos básicos*, cuyo fin es entregar los fundamentos de cada carrera, por lo que se imparten en los primeros niveles. Los *ciclos compartidos*, que corresponden a articulaciones de asignaturas comunes de ciclos básicos de carreras afines. Los *ciclos de ciencias aplicadas* son agrupaciones de asignaturas que entregan los principios científicos y los conceptos que permiten comprender y aplicar las competencias profesionales con fundamentos sólidos. Los *ciclos fundamentales* se vinculan al conjunto de asignaturas asociadas a la formación fundamental de una carrera y que son de carácter obligatorio, los que podrían asociarse al *core curriculum* del mundo anglosajón. Los *ciclos de especialización*, destinados a profundizar o actualizar aspectos específicos de la formación profesional (González y Espinoza, Capítulo 4).

Distintos autores plantean diferentes aspectos que deben incorporarse en la formación general. En este sentido, Carneiro y otros autores (Capítulo 6) reconocen cuatro aproximaciones al currículo de la formación general centradas en: documentos relevantes, disciplinas académicas, ciudadanía y un enfoque interdisciplinario.

En el trabajo de Aparicio A., Martínez A., Herrón M., Lastre D., Rodríguez K., Mejía R. Fernández A. (Capítulo 10), se hace un análisis de los currículos que denominan la “formación básica” proveniente de siete universidades diferentes (tres colombianas, dos norteamericanas, una mexicana y una chilena). Los resultados muestran que las competencias genéricas que se consideran con más frecuencia son las de comunicación (siete casos) y las de pensamiento crítico (cinco casos). De alguna manera, estas se relacionan con la formación en lenguaje y matemática que proviene desde la formación inicial, lo que puede indicar una tendencia reiterativa o la necesidad de compensar un déficit. Por otra parte, las menos frecuentes son las de aprender a aprender, trabajo en equipo, emprendimiento, responsabilidad social y capacidad de investigación (un caso en cada una). No está claro en los casos considerados si la formación entregada para estas competencias es solo conceptual o incluye la ejercitación práctica.

Por su parte, Vélez (Capítulo 5) señala que la formación general debe contribuir a que el estudiante comprenda al ser humano en su unidad integrada, al conocimiento en su unidad epistémica, a la realidad en su complejidad, a la unidad indisoluble y que articule esa triple comprensión por medio de la transdisciplinariedad. Sobre esta base indica que los profesionales deberían ser capaces de producir modelos conceptuales y desarrollar estrategias para enfrentar problemas fuera del entorno laboral, tener capacidad de síntesis e integración, asombrarse con los resultados de su trabajo con la indagación, ser autocríticos para aprender de sus errores, ser creativos para trabajar en diversos contextos, ser capaces de comprender la complejidad del mundo, y reconocer las limitaciones de las disciplinas para enfrentar problemas complejos y situaciones inciertas.

De igual manera, Del Valle (Capítulo 3) vincula la formación general a competencias genéricas. Estas se pueden caracterizar e implementar de distintas formas: unas asociadas al sello institucional, que supuestamente se desarrolla en todas las asignaturas a través de la carrera, y otras, asociadas a requerimientos de cualquier profesión como son las de ex-

presión oral y trabajo en equipo y que se dan en asignaturas específicas. Finalmente, las que tienen una orientación definida y que son evaluadas como parte del perfil de egreso y que también se dan a lo largo de la carrera.

Dentro de estas últimas, el autor, basado en su propia experiencia docente, propone diez competencias genéricas: actuación ética, valoración y respeto hacia la diversidad, orientación a la calidad, creatividad e innovación, aprendizaje autónomo, idioma inglés, trabajo en equipo, gestión del conocimiento, comunicación oral y escrita y gestión tecnológica. Un aspecto relevante que se plantea en este caso es la importancia de la evaluación de las competencias genéricas, ya que no basta incluirlas en el currículo, sino que es necesario certificar su logro.

A su turno, Aparicio y otros autores (Capítulo 10), señalan que, de acuerdo con la legislación colombiana, la educación superior no solo considera la formación profesional de los estudiantes, sino que busca el desarrollo pleno de los mismos, incluyendo la formación como profesionales competentes para las distintas áreas de conocimiento. De esta manera, se prepara al estudiante en su etapa universitaria para insertarse como ciudadano activo y participativo de un entorno social.

De acuerdo con estos autores, en la universidad se contemplan dos ámbitos de formación. Uno de ellos lo constituye un conjunto de actividades complementarias (que ellos denominan extracurriculares) entre las cuales están, por ejemplo, las de carácter cultural o deportivo que procuran apoyar una formación integral. El otro ámbito es el denominado currículo formal, que a su vez incluye tres componentes: uno de *formación básica profesional*, otro de *formación profesional* —ambos orientados a lo laboral—, y un tercero que se conoce como “formación básica”, “formación general” o de “estudios generales”. Entre ellos se consideran, por ejemplo, las habilidades de comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico, histórico y científico, entre otros. Este componente en el mundo anglosajón se conoce como “educación general”, “educación liberal” o “ciclo básico”. Se incluyen en él: las *artes liberales* (artes, humanidades, historia, filosofía y religión), *cultura y ética*, *habilidades para*

la vida (comunicaciones, pensamiento crítico, habilidades de investigación, responsabilidad social, emprendimiento y el razonamiento cuantitativo) y los núcleos conceptuales básicos de formación, de los cuales el estudiante debe tener conocimiento independiente de su profesión (ciencias naturales y sociales).

Una mirada interesante sobre los aspectos que debe cubrir la formación general es la del Programa de Formação Interdisciplinar Superior (PROFIS), desarrollado por la Universidad de Campinas. Dicho programa permite a los alumnos ingresar a carreras profesionales después de dos años de estudio. El programa pretende compatibilizar la formación general interdisciplinar con la investigación, apoyar procesos de admisión más equitativos y favorecer una selección más informada de las carreras (Carneiro et al., Capítulo 6).

La incorporación de la investigación como parte de la formación general en el pregrado que se ha implementado en la Universidad de Campinas tiene similitudes con lo realizado en algunas universidades norteamericanas. En este sentido, se destacan tres programas de la Universidad de California en Berkeley (*Undergraduate Research Apprentice Program*, *Summer Undergraduate Research Fellowship*, *Summer Research Opportunity Program*) que incluyen prácticas de investigación vinculada al área de formación profesional, becas para la investigación en el periodo académico de verano y experiencias complementarias en investigación para quienes no han tenido anteriormente. También la City University of New York tiene un programa de verano similar destinado a apoyar a estudiantes de las minorías interesados en proseguir programas de doctorado (Carneiro et al., Capítulo 6).

En este libro se incluye tres experiencias interesantes con un enfoque particular que muestran distintos componentes de la formación general. Una de ellas está referida a un curso de ética en la Universidad del Norte, Colombia, que está relacionado con la formación para la ciudadanía activa. Su enfoque está asociado a la formación de capacidades propias del ciudadano crítico, tales como: capacidad socrática para la autocrítica, capacidad para experimentarse como ciudadano del mundo y capa-

cidad para el despliegue de la imaginación narrativa (Suárez y Pájaro, Capítulo 9).

Otra experiencia es la de Universidad de Viña del Mar en Chile, que incorpora el concepto de formación inicial, constituida por el conjunto de actividades formativas de carácter integral que redundan en el logro de las competencias del perfil de ingreso. Ello implica que un mayor porcentaje de estudiantes concluye con éxito su carrera. En este caso, la formación general corresponde al dominio de las competencias genéricas. Entre ellas se consideran la expresión oral y escrita, la gestión personal, el pensamiento lógico matemático, el uso de TIC y el manejo de herramientas para el trabajo científico (Madariaga P., Capítulo 8).

Por su parte, la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia ha optado como alternativa los estudios generales convencionales y la instauración de una plataforma que propende a una formación interdisciplinaria. Esta experiencia surgió como resultado de un estudio en el que se entrevistó a expertos de diferentes áreas, particularmente epistemólogos, quienes hicieron notar el perjuicio social de una fragmentación del conocimiento que se daba en el currículo de pregrado, sin considerar los aspectos integrales que lo sustentaban. Esta perspectiva, de hecho, ya había sido incorporada como parte del *core curriculum* en las universidades norteamericanas. Es así como se incluyó en los planes de estudio de todas las carreras de la universidad el núcleo de formación fundamental (NFF), los énfasis, la opción complementaria y las asignaturas electivas (Uribe C., Capítulo 7).

La caracterización de los actuales estudios generales en diferentes referentes universitarios internacionales, realizados por Roa y Cabrera (Capítulo 2), permiten identificar una variedad de programas, cursos que si bien incluyen temas dispersos, son en el fondo de similar naturaleza. Los autores señalan, a modo de ejemplo, los programas existentes en varias entidades, los que permiten comprender el sentido de la formación general y ver con mayor claridad su rol para alcanzar la preparación más integral de los egresados que se han propuesto las universidades.

En Norteamérica, uno de los casos analizados por Roa y Cabrera es el programa de educación general de la Universidad de Harvard, que comprende cuatro aspectos: el de carácter personal, el de índole social, los de naturaleza científica y los de comprensión del medio. De modo similar, la educación general en la Universidad de Stanford se organiza en cuatro áreas: importa pensar, formas de pensar y actuar, escritura y retórica e idiomas. Los estudios generales de la Universidad de Columbia tienen un carácter más flexible que comprende artes liberales, pensamiento crítico y razonamiento cuantitativo.

En América Latina, el Instituto Tecnológico de Monterrey promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión oral y escrita, el manejo adecuado del lenguaje y una visión de los principales dilemas éticos. En la Universidad de Talca en Chile se trabaja la formación general a través de competencias genéricas de carácter instrumental, interpersonal y ciudadanas, que se implementan por medio de diez módulos trasversales para todas las carreras. En la Pontificia Católica de Perú, a través de los estudios generales, se pretende formar personas de cultura amplia, académicamente sólida, con valores éticos y con una mirada responsable hacia la sociedad. La Universidad de los Andes de Colombia ha diseñado un ciclo básico especialmente para estudiantes de todas las carreras que inician su educación universitaria. La Universidad del Norte de Colombia ha establecido una formación básica fundada en una concepción de la formación universitaria como sinónimo de seriedad científica, de libertad del espíritu, de competencia intelectual, de aplicación al estudio, de exigencias del buen decir y del correcto pensar. En este caso, la formación básica se sustenta en cuatro principios: el espacio donde se adquiere la visión global y dialéctica de la realidad, la perspectiva inter y transdisciplinaria que permite entender la complejidad de la realidad, un escenario para desarrollar pensamiento crítico y la opción para tomar conciencia del sentido humano de la ciencia y de la profesión. La Universidad de Buenos Aires, por su parte, contempla a manera de educación general dos cursos que deben elegirse de un conjunto que es común para todas las carreras.

Sobre la base de los aportes de los diferentes autores de este libro se puede concluir que la formación general no constituye un segmento inicial de la progresión curricular, de una preparación de pregrado acendrada en asignaturas humanísticas o de una etapa propedéutica y desligada del resto de la formación universitaria. Por el contrario, constituye el conjunto de competencias que preparan para la vida en un sentido lato, incluyendo el desarrollo personal, social, cultural y productivo en las condiciones de un mundo cada vez más globalizado y en rápida y permanente evolución. Esta concepción adquiere una mayor preponderancia frente a la masificación superior que se ha focalizado principalmente en la preparación para el trabajo.

En términos de su estructura, el libro está organizado en un primer capítulo preparado por Ronald Barnett, del Instituto de Educación de Londres. El segundo, de Alberto Roa y Kary Cabrera de la Universidad del Norte de Colombia, se refiere a una conceptualización del tema y presenta una breve reseña de la evolución de los estudios generales. El tercero, de Rodrigo del Valle de la Universidad Católica de Temuco de Chile, sustentado en una experiencia institucional, destaca la importancia de definir y evaluar las competencias de la formación general que se establecen en el perfil de egreso. El cuarto capítulo, de Luis Eduardo González de CINDA y Óscar Espinoza del PIEE, acota el concepto y hace una distinción entre los diversos términos que se utilizan sobre el tema. El quinto es de Waldemiro Vélez, de la Universidad de Puerto Rico, y especifica los nuevos requerimientos para una formación general. El sexto, preparado por Ana María Carneiro, Cibeleyahn de Andrade, Ana Paula Camelo, Miriam Lucía Gonçalves y Joice de Oliveira Silva, de la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, releva la capacidad en formación general a nivel de pregrado. El capítulo siete fue elaborado por Consuelo Uribe, de la Pontificia Universidad Javeriana, y presenta una visión diferente de los estudios generales de pregrado a través de una formación interdisciplinaria. El octavo, de Patricio Madariaga, de la Universidad Viña del Mar, Chile, hace un análisis conceptual de la formación general desde la perspectiva de la formación inicial de los profesores. El capítulo noveno, escrito por Javier Roberto Suárez Gon-

zález y Carlos Julio Pájaro de la Universidad del Norte, Colombia, presenta una opción para desarrollar dos competencias que constituyen la formación general a través de un curso de ética. El décimo, escrito por José Alfredo Aparicio, Anabella Martínez, Mauricio Herrón, Diana Lastre, Kelys Rodríguez, Regina Mejía y Andrés Fernández, se focaliza en la formación básica, teniendo como referente la legislación colombiana para la educación superior.

Con la publicación de este libro culmina un proceso que comenzó con un seminario organizado por la Universidad del Norte y CINDA en julio de 2012. Posteriormente, se realizó una sistematización y revisión de los trabajos con una activa participación de Alberto Roa y Kary Cabrera y luego, un importante trabajo de las editoras Adela de Castro y Emma Colpas. Finalmente, cabe destacar la acogida y el apoyo que le han dado a la idea original y a la publicación de este libro las instituciones matrices y sus directivos: Jesús Ferro, rector de la Universidad del Norte de Colombia, y María José Lemaitre, directora ejecutiva de CINDA.

EDUCACIÓN BÁSICA: UNA RECONSIDERACIÓN*

RONALD BARNETT

Profesor emérito de Educación Superior
en el Instituto de Educación de Londres, Reino Unido
ron.barnett@ucl.ac.uk

INTRODUCCIÓN

La idea de educación básica tiene un largo recorrido. Fue quizás Robert Hutchins, rector de la Universidad de Chicago, el primero en ondear su bandera en los años 30 abogando por una visión en la que los estudiantes fuesen expuestos al canon que constituye el pensamiento intelectual de Occidente desde los griegos en adelante (Hutchins, 1936). Lo interesante aquí es que la cuestión de la educación básica está lejos de ser simplemente de interés para los historiadores de la educación superior sino algo a lo que se presta atención en la época contemporánea. Por eso surge la pregunta: ¿Qué podría o debería considerarse como educación básica a medida que nos adentramos en el siglo XXI? Después de todo, no es que haya falta de propuestas o posibilidades obvias. Habilidades transferibles, interdisciplinariedad, proyectos que demandan de los estudiantes dar de sí en diferentes áreas, el punto de vista que la educación superior debe ampliar el horizonte de los estudiantes dada la impresión de que muchas veces los estudiantes se aproximan a sus estudios por caminos estrechos: todo esto está en oferta como formas de darles a los estudiantes una educación “básica”.

* Traducción de: Olga Scarlett Gómez Mendoza, Universidad del Norte (Colombia).

Aquí parecería no haber ningún problema. Las universidades tienen una considerable oferta de opciones si desean avanzar por el camino de la educación básica. Lo que podría estar haciendo falta, pareciera, es el deseo institucional de tomar en serio la educación básica. Sin embargo, la situación es más problemática aún y se presentan inmediatamente *tres posibilidades*. Primera, las opciones disponibles están en conflicto entre sí y es necesario elegir. Pero, ¿de qué forma? ¿Y cómo, bajo estas condiciones, puede determinarse una elección justa y una estrategia pedagógica satisfactoria? Segunda, hay fuerzas considerables en juego que conspiran para impedir que la educación básica despegue. De hecho, es por esta razón por la que se aboga repetidamente por la educación básica en todas las décadas como una oposición a definiciones excesivamente estrechas de la educación superior. Tercera, puede ser que a pesar de las diferentes ideas en circulación ninguna de las opciones para la educación básica es totalmente adecuada para la problemática que enfrentamos en el siglo XXI. Puede ser que la propia idea de educación básica deba ser repensada y reconstituida.

En este ensayo argumentaré a favor de estas tres posibilidades, más exactamente, que el campo de la educación básica es de carácter antagonista, que su carácter antagonista surge en parte porque se halla en medio de poderosas fuerzas globales y que es necesario que la educación básica se vuelva a trabajar e imaginar si se desea que se adecúe a los retos de la época.

1. EL CONTEXTO

Propuestas, e incluso peticiones, para una educación básica están presentes en el fondo de una situación problemática. La educación básica se ofrece característicamente como una solución o antídoto para una situación pedagógica que se percibe, de alguna forma, como demasiado estrecha o indebidamente específica. Esta petición tiene factores tanto de impulso como de arrastre. El factor de impulso viene de la herencia cultural de la educación superior en sí misma. Ya sea en la idea alemana de formación (*Bildung*), en la que ser estudiante era una entrada al mundo abierto de la razón, o en la idea inglesa de educación liberal, en

la que ser estudiante era una apertura hacia una visión filosófica inducida por “el conocimiento como un fin en sí mismo” (Newton, 1976), la educación superior se había entendido como un viaje de ruta abierta, gobernado únicamente por las reglas de adquisición del conocimiento y la declaración de la verdad.

Y de acuerdo con esto, para muchos identificados con esta herencia histórico-cultural, una educación superior genuina tenía poco que ver con las fronteras cognitivas. De hecho, su apertura era parte de su carácter. Cuando el estudiante era expuesto a un campo libre, uno de infinitas posibilidades cognitivas, se le dejaba a la deriva, en lugares perturbadores y extraños y tenía que encontrar por sí mismo los recursos con que responder. Tanto en la variedad germánica como en la inglesa esta clase de educación era edificante, su apertura traía consigo el potencial para el florecimiento intelectual (en el caso alemán) y humano (en el caso inglés).

El factor de impulso surge –y se ha sentido por mucho tiempo– de una sensación de que en la práctica la experiencia del estudiante de alguna forma se estaba volviendo estrecha. Durante las últimas décadas se han identificado diferentes clases de visiones estrechas.

Una de las preocupaciones radicaba en la forma en que las universidades, característicamente, hacían que los estudiantes siguieran un programa de estudios enmarcado en una sola disciplina. Típicamente, los estudiantes tenían poca posibilidad de aproximarse a disciplinas que ofrecieran alguna clase de contraste con la suya propia. Esta formación pedagógica se justificaba por la preocupación tácita por la pureza y la identidad que prometía. Los estudiantes se iniciaban para convertirse en físicos o químicos o historiadores o economistas o psicólogos. Esta subjetividad pura era posible si el camino que estaban transitando se mantenía dentro de estrictas fronteras disciplinarias. Estos currículos mostraban, en términos de Basil Bernstein (1996), una fuerte “clasificación” (pp. 19-26). De la misma forma, esta preocupación alimentaba un interés por la obtención de currículos multidisciplinarios, transdisciplinarios e interdisciplinarios.

Una segunda preocupación era la sensación de que regularmente en la educación superior a los alumnos se les daba poca oportunidad de seleccionar los contenidos de sus programas de estudios. Parecía que esta opción limitada no prestaba mucha atención a los intereses o necesidades de los propios estudiantes. Después de todo, los estudiantes habían comenzado a ser considerados mayores de edad (aunque un poco tarde), y de acuerdo con esto, ¿acaso no eran idóneos para determinar sus propios intereses pedagógicos? De acuerdo con esto surgió un impulso adicional para ampliar la educación de los estudiantes permitiéndoles, en buena medida, elegir al cuadrar sus programas de estudios. El mecanismo elegido para esta reorganización educativa fue la organización del currículo en unidades más pequeñas, llamadas típicamente “módulos”. El resultado fue un cambio en el balance del poder pedagógico, dándole al alumno una mayor responsabilidad y libertad para armar las unidades o módulos que formarían parte de su propio programa de estudios.

El otro asunto pertinente a esta historia es la demanda de la sociedad, especialmente la del mundo laboral. De los empleadores ha surgido la idea de que el mundo laboral necesita empleados que posean una amplia personalidad, capaces de interactuar con otros, de mostrar iniciativa y ser capaces de sacar adelante una empresa. Y obviamente surge la preocupación de que las universidades hagan lo que deban hacer para ayudar a formar a estas personas más abiertas. La experiencia de un estudiante enmarcada únicamente en las demandas cognitivas de un programa de estudio basado en conocimientos se consideraba inadecuada. Es contra ese entorno que se han hecho esfuerzos para ampliar la subjetividad del estudiante (tal como la llaman algunos) y para identificar una serie de “atributos del graduado” que los estudiantes deberían adquirir y determinar la clase de arreglos y procesos pedagógicos que probablemente lleven a esos resultados. Los proyectos, especialmente los proyectos en grupo, aprendizaje independiente, aprendizaje basado en problemas y trabajo en la comunidad y situaciones en el trabajo han sido y son algunos de los intentos para ampliar los currículos.

2. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Entonces ha habido una serie de intentos de ampliar el currículo en las décadas recientes y todos ellos podría decirse que son ejemplos contemporáneos de derivar una educación básica. Cada estrategia comenzaba con el reconocimiento de que el currículo basado en una disciplina única que había surgido del siglo XIX y principios del XX era indebidamente limitado. Ese currículo no estaba enraizado en el conocimiento en sí, sino, más bien, en porciones seleccionadas de conocimiento, es decir, las áreas que habían emergido para constituir disciplinas. Habría que añadir que había cierta arbitrariedad acerca de esas formaciones disciplinares. Porque aunque se diera el caso de que las disciplinas en parte reflejaran la disposición del mundo, y tuvieran fortaleza ontológica, también fueran en parte el resultado de las luchas de poder entre las disciplinas y su apropiación por parte de la comunidad académica (o francamente abierta hostilidad hacia las nuevas disciplinas, que solo gradualmente se abrían paso como objetos académicos). La formación de disciplinas también reflejaba intereses de parte de la sociedad en el crecimiento de la economía y en la forma de abordar los problemas sociales. Desde ambas direcciones – académica y social – un currículo basado en disciplinas era el resultado de luchas antagónicas entre intereses individuales. No era pues particularmente sorprendente que dicho currículo se viera como indebidamente limitado y necesitado de un esfuerzo para ampliarlo de alguna manera.

Sin embargo, hay algunas características en esta historia de la educación básica que vale la pena notar.

En primera instancia, hay una historia de la educación básica que ha sufrido diferentes encarnaciones. A los esfuerzos para ampliar la experiencia de los estudiantes sumergiéndolos en el canon de la tradición intelectual de Occidente le siguieron sucesivamente movimientos hacia la multidisciplinariedad, la modularización e intentos de aislar y resaltar los “atributos del graduado”. Detrás de cada una de estas oleadas de educación básica, –de esfuerzos de ampliar la experiencia de los estudiantes

de alguna forma— podemos percibir una mezcla de poder e intereses en juego, de los que solo podemos sospechar aquí. Una rápida reflexión acerca de las cuatro estrategias que hemos identificado aquí tal vez sea suficiente.

Quizás los esfuerzos de Hutchins en Chicago y de otros como él al establecer el enfoque del canon reflejaban no solo la influencia de líderes institucionales poderosos en los Estados Unidos, sino también la preocupación creciente de que la educación superior americana debería intentar impartir un nivel general de pensamientos y significados culturales en lo que rápidamente se estaba convirtiendo una sociedad multicultural, con sus diferentes comunidades. Una altisonante expresión pesimista difundida de estos sentimientos está seguramente al acecho en la famosa —o infame— diatriba de Bloom (1987) acerca de la pérdida de la cultura en los Estados Unidos en su libro *The Closing of the American Mind*.

En segunda instancia, el acercamiento a la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad se ayudó con la creciente sensación en meta-niveles de la sociedad académica de que los retos sociales, y aún los mundiales, no se presentaban con claridad de forma disciplinar sino que se requería no solamente de las disciplinas para reunirlos, sino de nuevas formaciones de conocimiento, en los cuales los recursos del conocimiento se fusionaran en nuevos metaniveles de enfoque y nuevas conceptualizaciones.

En tercer lugar, realmente el movimiento hacia la modularización era un reflejo de la enaltecida posición de los estudiantes, ya que la iniciativa fue en parte un intento de llevar a los estudiantes al centro de la toma de decisiones pedagógicas.

Y por último *en cuarto lugar*, el cambio de dirección de los “atributos del graduado” ha sido impulsado por nuevos intereses estatales y transestatales en el contexto de un conocimiento económico global emergente. Si los estudiantes desarrollaran su potencial como sujetos económicos, su “capital cognitivo” personal tendría que ser puesto a funcionar y capitalizar mediante y a través de sus propios “atributos”.

Que cada estrategia haya tenido su oportunidad y que el final haya tenido sus carencias debería invitar a pensar en estos momentos. ¿Existen retos que están emergiendo ahora que el aspirante actual —el de los atributos del graduado— no pueda enfrentar del todo? Inicialmente, podríamos señalar que realmente estamos viendo nuevas demandas por una educación básica en todo el mundo. ¿Por qué razón?

3. ACERCA DE LA CULTURA

Creo que el contexto relevante aquí es doble. Por un lado, estamos viendo una inversión sutil de lo que debe ser cultivado. Hace cincuenta años surgió una feroz controversia que llegó a ser conocida como el debate de “las dos culturas” (fue especialmente virulento en Gran Bretaña, pero sus ecos se pudieron escuchar en todas partes.) En esencia, consistía en una demanda de que el estar inmerso en las humanidades, siendo esta profundamente literaria, ya no era una condición suficiente para ser culto. La cultura de la era moderna también se hallaba en la ciencia. De hecho se alegaba que ser culto requería estar familiarizado con la segunda ley de la termodinámica (Snow, 1964). Ahora, esta visión de cultura ha sido puesta de cabeza. Desde ese momento hemos sido testigos —se ha sugerido con frecuencia— de una crisis en las humanidades, en la medida que la ciencia y la tecnología han atraído creciente atención y recursos. En todo el mundo los gobiernos han invertido recursos en el crecimiento de la ciencia y la tecnología. Las universidades han sido especialmente receptoras de esta generosidad tanto con la promoción de cursos en ciencias duras y tecnología como con investigación en esos campos que reciben una proporción gigantesca de financiamiento para la investigación.

Este movimiento ha modulado el discurso de la educación superior en todo el mundo. Un acrónimo —STEM (abreviatura en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas)— ha llegado al lenguaje internacional de la educación superior. Florecen reportes y más reportes gubernamentales de agencias transnacionales con la intención de jalonar la importancia de las disciplinas STEM.

En este proceso se ha debilitado la posición de las humanidades. No es simplemente que la atención sobre las humanidades haya disminuido, sino que en ocasiones los gobiernos han adoptado explícitamente una posición despreciativa, e inclusive hostil, hacia las humanidades. Mientras que las ciencias y la tecnología son vistas como algo que contribuye directamente al avance del capital cognitivo del Estado (Boutang, 2011), y de ahí su prestigio en una economía del conocimiento global, se considera que las humanidades tienen poco o ningún papel que jugar. Consecuentemente, en algunos sistemas de educación superior en el mundo, los programas de humanidades están disminuyendo o ya han sido ubicados en una posición inferior. Algunos países han apoyado y promovido explícitamente políticas que favorecen la ciencia y la tecnología. Recientemente Japón declaró que se trataría de reducir sistemáticamente la presencia de cursos de humanidades en sus universidades, aunque el agitado debate público que le siguió parece haberlo llevado a suavizar su punto de vista. Ya en los años 90 Bill Readings (1997) presentó un amplio punto de vista acerca de estos desarrollos generales en su observación de que la conexión entre universidad y cultura se había roto severamente.

La segunda parte de este contexto contemporáneo es que se ha intensificado la preocupación mencionada anteriormente de que los estudiantes graduados carecen de un amplio rango de habilidades que se consideran necesarias en el siglo XXI. Podría conjeturarse que esta preocupación no está desconectada del fenómeno anterior. Si aquellos que únicamente reciben una educación en humanidades pueden ser tildados de incultos en la era contemporánea, de igual forma se podría decir lo mismo de aquellos que solo reciben educación en ciencia y tecnología. Estos campos intelectuales están fundamentados en las matemáticas y reflejan una epistemología en la que el mundo está *matematizado*. Los que ven el mundo de esta forma también llegan a ver el mundo humano de la misma manera. Características esenciales de lo humano como significado intrínseco, tensión, ambigüedad, empatía, tradición, elegancia lingüística no tienen un lugar en esta epistemología. Y por lo tanto, el estereotipo del estudiante graduado en ciencias, inarticulado y antisocial tiene su fundamento. La epistemología en la que se ha formado y sumergido

esta subjetividad no se abre en sí misma hacia una preocupación por el mundo humano. (Podríamos anotar que hay evidencia empírica en la literatura que señala una asociación entre terrorismo y graduados universitarios de cursos de ingeniería, con la explicación de dificultades para lidiar con la ambigüedad, el cambio y fronteras líquidas (Berrett, 2016).

Creo que este ambiente dual –de un indebido énfasis y confianza en las disciplinas de base científica y la preocupación por los horizontes limitados de los graduados que salen de las universidades– está alimentando un nuevo interés en los estudios básicos. Llama la atención aquí que la frase “estudios liberales” se use ahora en estos contextos. Esta frase tuvo anteriormente la connotación de una forma de educación que atraía o se asociaba con un estatus alto. Las escuelas (*colleges*) de estudios liberales, especialmente las de Estados Unidos, eran vistas como que ofrecían otorgar capital cultural. Después de todo, la palabra “liberal” tenía una asociación tácita con “educación liberal”, la cual a su vez estaba asociada con una educación para personas libres. Esta era una educación no vocacional, sin fines utilitaristas, tales como el mundo laboral. Y estaba inevitablemente asociada con la educación de una élite.

Por lo tanto, hay dificultades aparentes en la resucitación de la idea de “educación liberal”, ya que implica mucha carga, y por ende tiene algunos problemas para su resurgimiento. ¿La educación que se propone ahora es simplemente la educación para una élite sin interés en el mundo laboral? ¿Lo que está en oferta es una nueva clase para completar la educación escolar? ¿Un esfuerzo para simplemente darles lustre cultural a aquellos que no tienen interés en el mundo laboral? Esto no es totalmente descabellado. Después de todo, el trabajo reciente sobre equidad y la distribución de cambios vitales sugiere que hay una pequeña minoría –simplemente menos del 1% de la población de un país– que no depende de la educación superior para tener acceso a la seguridad económica (Marginson, 2015). Si la idea de estudios liberales es asegurar legitimidad en el siglo XXI, hay trabajo por hacer para encontrar una base para la misma. Puede ser que el mismo término conlleve muchas resonancias indeseables que sería mejor abandonar.

4. ¿HACIA UNA NUEVA EDUCACIÓN BÁSICA?

Hasta aquí la historia ha sido unas sucesivas interpretaciones y reinversiones de la idea de “educación básica”. La situación actual es, sin duda, que mientras que vemos en el mundo algunos esfuerzos para revivir la educación básica, la misma carece de un núcleo de principios pedagógicos que la ayudarían a mantenerse en el siglo XXI. Para recapitular y extendernos un poco. El contexto contemporáneo en el cual y contra el cual cualquier idea nueva de “educación básica” tendría que establecerse contiene los siguientes elementos: una serie creciente de fronteras entre campos del conocimiento, un énfasis global (e incluso un énfasis exagerado) en las disciplinas STEM, un cambio de la educación superior en la dirección de habilidades de desempeño y un currículo digitalizado que muchas veces se presta a la manipulación de datos, reduciendo así el interés en los significados de los datos y lo que está detrás de los mismos, lo que a su vez disminuye los significados obtenidos mediante el “aprendizaje”. Todos estos fenómenos representan o señalan hacia una experiencia educativa que probablemente sea indebidamente limitada o estrecha, trabajando dentro de fronteras cerradas.

Sin embargo, hay que anotar que las fronteras que caracterizan diferentes formas de confinamiento son también variadas. Pueden ser epistemológicas, en las que las experiencias de los estudiantes están confinadas al mismo campo intelectual. Pueden ser cuestión de las subjetividades de los estudiantes, en las que sus espacios para crecimiento personal se limitan a una serie de habilidades de desempeño. Pueden ser cuestión de los procedimientos cognitivos a los que los estudiantes están sometidos; por ejemplo, cuando estos se enfocan en metodologías cuantitativas o cualitativas, o en una serie de experiencias de resolución de problemas o el uso limitado de tecnologías digitales. Ellas pueden reflejar horizontes limitados en los que, por ejemplo, a los estudiantes se les orienta a cuestiones locales, y por ello su educación resulta de carácter parroquial.

Entonces, se hace evidente que cualquier dirección hacia la educación básica en el siglo XXI debe reconocer un campo recientemente comple-

jo. ¿Qué hacer? ¿Podría haber solo una jugada que pudiera ser útil para establecer un curso seguro hacia la educación básica? O, ¿se podrían utilizar múltiples opciones? O, ¿debe abandonarse la tarea, quizás con la sensación de que toda la idea de educación básica concuerda con una época anterior? Creo que vale la pena desarrollar esta tarea.

Podríamos comenzar señalando que ciertamente los currículos del siglo XXI son sin duda más amplios de lo que típicamente eran hace cincuenta años. He aquí algunos pocos ejemplos. No es raro que los currículos de educación superior hoy (i) contengan elementos de estudio independientes en los que a los estudiantes se les otorgan grandes espacios para sus propias pesquisas, (ii) propongan opciones que les permiten a los estudiantes tomar unidades del curso en materias diferentes (por ejemplo, en una lengua extranjera) o que les permitan poner sus estudios en ambientes desafiantes (por ejemplo, en un módulo de estudios de emprendimiento), (iii) expongan a los estudiantes a varios ambientes experimentales de carácter motivador (por ejemplo, excursiones para los estudiantes de geología, situaciones clínicas para los de medicina, consejería con bonificación en la ciudad para los de leyes, educación basada en el trabajo en oferta permanente y otros), (iv) animen a los estudiantes no solamente a participar en proyectos que valgan la pena en su propio tiempo fuera del campus universitario, sino también traer esas experiencias de vida al campus, reflexionar sobre las mismas y que esas experiencias sean validadas por la universidad, (v) exigir que los estudiantes trabajen en grupos, resolviendo problemas “reales” surgidos de situaciones en el mundo más allá del campus, y (vi) usar las tecnologías digitales de forma imaginativa, de tal forma que la “multimodalidad” haga parte de la experiencia estudiantil y se motive la creatividad digital de los estudiantes.

Con otras palabras, la situación quizá no es tan desoladora como algunos la perciben. No pocas veces a los estudiantes se les somete a situaciones extrañas y desafiantes que los arrastran más allá de sí mismos. Y quizá estas situaciones pueden ser epistemológicas y tienen que ver con la ampliación de su experiencia cognitiva al exponerlos a situaciones mo-

tivantes que los abocan no solamente a adquirir una amplia variedad de habilidades, sino que los llevan al desarrollo de sus cualidades humanas. Podría ser que sin anuncios oficiales y sin que se note estamos siendo testigos de cambios fundamentales en lo que significa ser estudiante, por lo menos en algunas partes del mundo. Este cambio podríamos caracterizarlo por un cambio desde una pedagogía de la razón a una pedagogía del devenir estudiante; desde una iniciación profunda en un campo intelectual hacia el desarrollo de una forma de ser estudiante en el mundo. Pero, aun así, algo más es posible, y más aun, deseable.

5. DISPOSICIONES Y CARACTERÍSTICAS

Existen con seguridad dos características del siglo XXI que son de importancia aquí. Primeramente, el mundo es fluido y motivante cognitivamente. En un mundo globalizado, saturado de servicios y actividades cognitivas (y mucho más vía internet y medios sociales), el cambio y la complejidad creciente y el creciente público letrado y educado, proliferan los marcos conceptuales para entender el mundo y no es raro que entren en conflicto. Este un mundo de supercomplejidad, como podría llamarse, un mundo de marcos conceptuales rivales sin ningún asidero estable en el mundo (Barnett, 2000). En este mundo no es suficiente ser innovador o emprendedor o creador de empresas. También se necesitan capacidades de crítica, juicio certero y escogencia de valores.

En dicho mundo, un currículo que se reduce a un solo campo profesional o intelectual servirá de muy poco a los estudiantes. Este boleto pedagógico no proporcionará a los estudiantes las perspectivas necesarias para criticar formas de pensamiento y acciones por elegir ni para formar juicios sabios y cargados de valores. Lo que esta situación demanda, tal como ha sido llamado, es un currículo basado en una “interdisciplinariedad crítica” (Barnett, 1990), en el que los estudiantes adquieran las capacidades de “incertidumbre con autoridad” (Goodlad, 1976). Esto demanda mínimamente no solo que el estudiante sea expuesto a marcos conceptuales impartidos por áreas diferentes de las de su campo de elección, sino también que estos marcos conceptuales sean puestos en

contacto unos con otros y que el estudiante adquiriera el poder de la crítica independiente.

Por ejemplo, que el estudiante de química pueda revisar problemáticas asociadas con contaminación procedentes de la industria química; o que el estudiante de bioquímica revise problemáticas que surgen de la práctica de la industria farmacéutica global; o que el estudiante de sociología revise cuidadosamente una situación particular para reconocer que los individuos aparentemente responden de manera diferente en una “misma” situación y, por lo tanto, que una explicación completa necesita de perspectivas psicológicas; o un estudiante de filosofía observe una institución social –por ejemplo, la universidad– y se dé cuenta de que el análisis conceptual solo se puede llevar a cabo hasta cierto punto y que, finalmente, la filosofía tiene que hacer pesquisas sociológicas en cuanto a la forma en que los conceptos son o no son considerados en situaciones reales. Con esta exposición el estudiante podría llegar a comprender que cualquier marco conceptual –profesional, religioso, político, corporativo– es limitado, es falible y puede ser sometido a crítica y se necesitan otros marcos conceptuales si se desea lograr todo su potencial. Dicha educación sería por sí misma una educación para la vida.

La segunda característica de este mundo que es importante aquí es que demanda cierta clase de disposiciones y cualidades humanas, seres humanos de cierta clase. Por azar, más que todo, sucede que la clase de educación superior que ha evolucionado mayormente de la herencia del siglo XIX ofrece las posibilidades de disposiciones y cualidades muy útiles que se adquieren de forma orgánica por parte de los estudiantes. Hay seis de estas disposiciones: el deseo de aprender, el deseo de involucrarse críticamente, la disposición para escuchar, estar listos para explorar, el deseo de mantenerse abierto a las experiencias y la determinación de seguir adelante. Las cualidades son mucho más opcionales y, de manera característica, diferentes disciplinas favorecerán diferentes cualidades y diferentes estudiantes responderán a la misma experiencia pedagógica favoreciendo ciertas cualidades. Pero por lo general las características que los estudiantes desarrollarán naturalmente serán inte-

gridad, recursividad, cuidado, empatía, coraje, resiliencia, dominio de sí mismos, respeto por el otro, apertura, adaptabilidad y autodisciplina (Barnett, 2007). Estas disposiciones y cualidades son “virtudes epistémicas” (Brady y Pritchard, 2003); llamadas de esta forma porque son virtudes asociadas con lidiar con experiencias de aprendizaje basadas en el conocimiento que son desafiantes.

Como se señaló, la educación superior tiene el potencial de habilitar naturalmente a los estudiantes para adquirir dichas disposiciones y cualidades. Desafortunadamente, este “resultado” de aprendizaje está muy lejos de ser el caso común. La tasa de fracasos que está aumentando en todo el mundo es un indicador de una falla. Por lo menos no es extraño que los estudiantes dejen de lado cualquier compromiso con sus estudios y deserten de la universidad sin graduarse, o que completen sus estudios pero con una mentalidad desencantada. Aunque algunas veces los estudiantes sí adquieren o profundizan las disposiciones y cualidades que se discuten aquí, las universidades en todo el mundo no están alcanzando este estado de asuntos de manera sistemática. Por lo tanto, se hace un llamado al cambio fundamental, otorgar a los estudiantes el espacio en el cual puedan ser ellos mismos y lograr el potencial que la educación superior puede ofrecerles. En especial se requiere tanto amplitud epistemológica como experiencias.

6. CONCLUSIONES: EL ESTUDIANTE COMO UN CIUDADANO GLOBALIZADO. ¿UNA FORMA DE SEGUIR ADELANTE?

La educación básica todavía tiene un papel que jugar en la educación y en todo el mundo. De hecho, se necesita más que nunca. Por una parte, hay tendencias en el exterior que están estrechando el currículo en diferentes formas. Por otra parte, el mundo como tal está interconectado y presenta retos físicos, sociales y personales masivos que requieren una apertura y flexibilidad que demandan una educación amplia. Por lo tanto, la educación básica es de vital importancia. Pero es necesario que se vuelva a conceptualizar para el siglo XXI. Aquí hemos hecho dos sugerencias y las mismas se bifurcan. Por un lado, se ha sugerido que es necesaria una in-

terdisciplinariedad, de tal forma que los estudiantes puedan ver las limitaciones de su área de estudio y lleguen a reconocer que hay otras formas válidas de ver el mundo. Por otra parte, se ha sugerido que una educación superior para el siglo XXI requiere un currículo y una pedagogía que sean amplios en lo personal y que permitan, y más aun, promuevan el desarrollo de ciertas disposiciones universales y un amplio rango de cualidades humanas en el estudiante (y la precisa variedad de cualidades será particular a cada estudiante individualmente en el desarrollo de su carácter).

Estas dos formas de re-formar la educación básica van de la mano de la noción contemporánea del estudiante como ciudadano global. Porque esta educación superior demanda que los currículos incluyan una dimensión global (por ejemplo, utilizando la tecnología moderna para reunir cursos relacionados desde cualquier lugar del mundo y luego ocuparse de proyectos conjuntos o debates en conjunto). Dicho currículo estaría comprometido a abrir a los estudiantes a una diversidad de perspectivas —ecológicas, éticas, sociales, políticas— y requerirían que esas perspectivas se comprometan las unas con las otras. Pero dicho currículo también iría de la mano de una pedagogía amplia, en la que los estudiantes recibieran el espacio para trabajar en proyectos y problemáticas tanto individual como colectivamente.

No hay camino de regreso a los modelos de ayer al revivir la educación básica. Se necesita más que nunca, pero es necesario repensarla. Precisamente, el siglo XXI demanda nuevas formas de educación básica que sean tanto experiencial como cognitivamente desafiantes. Ya hay señales de que se están desarrollando de forma embrionaria las situaciones adecuadas. En este momento, sin embargo, estos desarrollos están establecidos fragmentaria y débilmente. Queda por verse, sin embargo, si se puede establecer un fundamento firme, un fundamento que sea al mismo tiempo conceptual, práctico e institucional.

REFERENCIAS

- Barnett, R. A. (1990). *The idea of higher education*. Stony Stratford: Open University Press/SRHE.
- Barnett, R. A. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press/ SRHE.
- Barnett, R. A. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Maidenhead: McGraw-Hill/ Open University Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Berrett, D. (2016). 'Does engineering education breed terrorists?' *University World News*, 5 April, reproduced from an original article in *The Chronicle of Higher Education*.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. London: Penguin.
- Boutang, Y. M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Brady, M., & Pritchard, D. (Eds.). (2003). *Moral and epistemic virtues*. Malden, MA and Oxford: Blackwell.
- Goodlad, S. (1976). *Conflict and consensus in higher education*. London: Hodder and Stoughton.
- Hutchins, R. M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven: Yale University.
- Marginson, S. (2015). *The landscape of higher education research, 1965-2015: Equality of opportunity – The first fifty years*. Speech at SRHE Symposium. London: SRHE.
- Newman, J. H. (1976). *The idea of a university*. Oxford: Clarendon Press.
- Readings, B. (1997). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard.
- Snow, C. P. (1964). *The two cultures and a second look*. Cambridge: Cambridge University Press.

FORMACIÓN BÁSICA Y ESTUDIOS GENERALES

ALBERTO ROA VARELO

Vicerrector académico, Universidad del Norte, Colombia
aroa@uninorte.edu.co

KARY CABRERA DOKÚ

Asesora para la Acreditación Institucional y de
Posgrados, Universidad del Norte, Colombia
kcabrera@uninorte.edu.co

INTRODUCCIÓN

Para hablar de los Estudios Generales en la actualidad es necesario conocer algo de su historia, es decir: ¿cómo surgieron?, ¿de dónde provienen?, ¿cómo entraron a hacer parte del *core curriculum* universitario?

Para encontrar respuesta a estas preguntas se debe profundizar, ineludiblemente, en el contexto de la Europa medieval, donde una vez concluido el ciclo de las invasiones bárbaras empezaron a diseminarse asociaciones intelectuales, en inicio denominadas *Studium*, en las que maestros y estudiantes (*magistri* y *discipuli*) planteaban el aprendizaje de los saberes como un ejercicio de discusión y descubrimiento conjunto. Pronto estas corporaciones o agremiaciones se ampliaron y adquirieron reconocimiento civil y eclesiástico, esta vez bajo el título de *Studium Generale* (Estudio General), erigiéndose como centros de enseñanza que recibían personas de todas las latitudes y, debido al carácter genérico de los saberes impartidos, entregaban títulos con validez universal (*licencia doscendi*) que facultaban a sus estudiantes para enseñar (Tünnermann, 2003).

Haremos un breve recorrido por toda esta tradición hasta llegar a la Universidad contemporánea, en la que se han resignificado los estudios generales como parte esencial de la misión universitaria.

1. BREVE RESEÑA DE LOS *STUDIUM GENERALE* (EL *TRIVIVM* Y EL *QUADRIVIVM*)

El *Studium Generale* constaba de cuatro facultades: Artes liberales, Derecho, Medicina y Teología. Los estudios comprendidos en el currículo de las Artes liberales eran el preparatorio necesario para cualquiera de las tres especializaciones mencionadas¹. Dicho currículo concentra el máximo conocimiento secular de la época en siete cursos: en primer lugar la Gramática, la Retórica y la Dialéctica, agrupadas en el *Trivium*, y consideradas necesarias para abordar el *Quadrivium*, conformado por Música, Geometría, Aritmética y Astronomía.

Los saberes relativos a estas artes se adquirían mediante la lectura de libros (*legere librum*). Asistir a un curso correspondía a leer un libro. Así, los aprendices no recibían una lista de asignaturas o contenidos que iban a cursar, sino una lista de obras que debían leer. Posteriormente, durante la lección, el maestro ordenaba los argumentos del autor en su obra para luego dar paso a la discusión o *quaestio*, en la que se daba prioridad a los aspectos controversiales de la obra. Por lo general, en algún momento de esta disputa se perdía la línea conceptual del libro, y esta pasaba a ser no más que un pretexto para la discusión (Tünnermann, 2003).

Para sobresalir en dichas discusiones era fundamental el conocimiento de la Dialéctica. Se puede decir que esta era la materia central del *Trivium*, ya que en ella los estudiantes recibían y asimilaban nuevas ideas, y aunque muchas veces las discusiones nacidas en su seno no eran más que juegos de palabras que encontraban su razón de ser en sí

1 No todos los *Studium* contaban con todas las especialidades; el de Bolonia, por ejemplo, ponía mayor énfasis en los estudios jurídicos y de administración pública, mientras que el de París se enfocaba en la Teología, siendo Salerno la escuela de medicina por excelencia (Rashdall, 1936).

mismas, actuaba como propedéutica para artes más especializadas como el Derecho y, sobre todo, la Teología.

Por su parte, la Gramática daba las pautas para la correcta expresión y escritura, mientras que la Retórica dotaba a los estudiantes de recursos estilísticos del lenguaje, necesarios para persuadir y deleitar.

En este sentido, Durkheim expone la distinción del *Trivium* como análisis de la palabra, y del *Quadrivium* como análisis del entorno (citado en Bernstein, 2000). Esta exploración del mundo material, a pesar de sentar sus bases en la vasta tradición islámica y griega, se vio limitada por la doctrina cristiana, y dio como resultado una ligera interpretación de las obras de la Escuela de Alejandría; la Astronomía y la Aritmética, por ejemplo, encontraron un lugar en el currículo, en mayor medida porque planteaban los métodos para encontrar la fecha en la que debía celebrarse la Pascua (Rashdall, 1936).

Por esta mediocre interpretación del conocimiento clásico, el *Quadrivium* no logró igualar la preponderancia y profundidad del *Trivium*, considerado como la auténtica educación secular de la Edad Media (Rashdall, 1936). De hecho, los maestros del *Trivium* solían gozar de mayor reconocimiento y poder dentro de la Universidad medieval.

Es fácil pensar que esta priorización del *Trivium* responde solo a cuestiones pedagógicas, teniendo en cuenta que para aplicar el pensamiento primero se debe aprender a pensar. Es decir, el conocimiento profundo de la palabra como requisito fundamental en la comprensión del mundo. Sin embargo, esta categorización y el hecho de que el *Trivium* se impartiera primero que el *Quadrivium* responde, en gran medida, a que mediante la palabra el aprendiz llega a una forma muy específica de consciencia sobre sí mismo, a una modalidad del ser claramente delimitada: el hombre cristiano. Desde esta perspectiva, el ser debe construir su identidad a partir del estudio de la palabra, pero no de cualquier palabra, sino de la palabra de Dios, lo que se considera como la condición necesaria para

una comprensión válida y aceptable del mundo exterior (Bernstein, 2000).

2. LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN GENERAL

En el contexto anteriormente descrito, la tradición occidental abrió diversas puertas de acceso a la idea de educación como proyecto de formación, tales como la escuela práctica de Mileto, la crítica al enciclopedismo planteada a partir de la teoría de los contrarios de Heráclito, la propedéutica en la filosofía o *culto del saber* de los pitagóricos, el procedimiento dialéctico de los eleáticos, la defensa de la *autonomía* y la *universalidad* de los valores humanos propuesta por Demócrito.

Independientemente de la pluralidad y diversidad que se perciben en estos planteamientos e iniciativas del mundo clásico, se observa que en todos existe un punto de convergencia: la intención de formar a las personas para un adecuado ejercicio de la reflexión. La formalización de esta última idea fue una tarea desarrollada por la ilustración griega, en la que los sofistas jugaron un papel preponderante al ser reconocidos como los auténticos profesores itinerantes que no solo tenían la función de divulgar las doctrinas de las escuelas precedentes, sino que a partir de la ejercitación del raciocinio y de la libertad de pensamiento pretendían instruir a los ciudadanos para que se formasen en habilidades específicas que les permitieran enfrentarse a las exigencias de un mundo político y social en permanente desarrollo. Para los sofistas no era suficiente la vinculación entre belleza y fuerza física, entre valor y armonía espiritual; tampoco lo era, únicamente, la comprensión de la realidad basada en conceptos o el desarrollo de unas determinadas destrezas prácticas para ser, por ejemplo, un buen comerciante o artesano.

Basados en la tradición y elaboraciones de su cultura, los sofistas promovieron en los ciudadanos la habilidad de examinar y cuestionar los mitos, las creencias y, sobre todo, las verdades establecidas por las instituciones políticas y sociales. Su interés no estuvo centrado en las realidades puras (la realidad en sí misma), sino en el hombre, en la sociedad y sus problemas.

Esta idea de educación tuvo una finalidad práctica. El propósito de la enseñanza no debía ser reducido al aprendizaje de contenidos técnicos y especializados, determinados por los intereses del Estado. Por el contrario, la enseñanza debía procurar la formación de ciudadanos con personalidades completas y mentalidades abiertas hacia todo lo susceptible de ser conocido en ese momento. En consonancia con este objetivo, la enseñanza se basó en una metodología cuyo eje principal fue el planteamiento de debates abiertos acerca de temas fijos o improvisados y, en ciertas ocasiones, la práctica de lecturas y comentarios de textos poéticos (particularmente de la tradición homérica). En consecuencia, se fue consolidando una cultura *paideútica*², que creía en la educabilidad de la naturaleza humana.

Concebir la educación general desde la Universidad contemporánea, teniendo en cuenta que esta ha sido inspirada en la iniciativa de los sofistas y la crítica socrática, implica tomarse en serio uno de los compromisos más vitales de la educación con la democracia: el favorecimiento del desarrollo humano. Debido a la capacidad de examinar su propia vida, los seres humanos son abocados a valorar las oportunidades y las capacidades que poseen, en el marco del reconocimiento de la dignidad humana como principio inalienable. De allí que una educación que pretenda ser liberal debe considerar como mínimo los siguientes propósitos: 1) reflexionar sobre las cuestiones políticas, 2) reconocer a los otros ciudadanos como fines en sí mismos y no como medios, 3) interesarse por la vida de los otros, 4) imaginar una variedad de cuestiones complejas; 5) emitir un juicio crítico sobre su realidad política, social y cultural, 5) pensar en el

2 Los griegos denominaron *paideia* a las diversas formas de creación espiritual y al legado que representa la tradición. La *paideia* es lo que en el mundo grecolatino se denominará *humanitas* y lo que posteriormente los alemanes propondrán como idea de formación (*Bildung*). Jaeger (1992) enfatiza en la importancia de la *paideia* griega en los siguientes términos: “En un tiempo en que se disolvían todas las formas tradicionales de la existencia, tomaron conciencia, y se la dieron a su pueblo, de que la educación humana era la gran tarea histórica que les había sido asignada. Con ello descubrieron el punto central en torno al cual se realiza toda evolución y del cual debe partir toda estructuración consciente de la vida” (p. 278).

bien común de la nación y 6) concebir a la propia nación como parte de un orden mundial (Nussbaum, 2013).

Con frecuencia nuestras instituciones se dejan presionar por las urgencias de una modernización imparable. Sin embargo, la reflexión sobre los estudios generales representa una oportunidad inaplazable para que, reconstruyendo nuestra tradición, contemos con universidades en las que se debatan las cuestiones prácticas y teóricas que le inquietan a la sociedad civil, fundamentadas en argumentos, acuerdos y en el reconocimiento recíproco. El debate en torno a la investigación, la cultura, el desarrollo del pensamiento y la formación de ciudadanos es un elemento sustantivo que la sociedad espera que las universidades asuman de manera responsable. Al respecto cabe esta pregunta formulada por la profesora Adela Cortina (2008): ¿cuáles son las metas de la actividad universitaria a comienzos del siglo XXI?

3. LOS ESTUDIOS GENERALES COMO RETO DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

En el siglo XIX, según la tradición humboltiana, nace lo que se conoce como la “Universidad liberal”. En ella se concibe el saber como unidad, como totalidad. Su tarea consiste en generar hábitos para la investigación, la docencia o transmisión del saber y la discusión crítica y abierta entre los miembros de la comunidad académica sobre cualquier variedad de temas y problemas. En ese sentido, afirma Cortina (2008), la “misión de la universidad sería, entonces, proporcionar a las sociedades no solo conocimientos, sino también sabiduría auténtica para proyectar el presente y el futuro desde la aspiración a lo justo y a lo bueno” (p. 293).

Por fortuna, las universidades aún están enraizadas en el mundo de la vida, y es por eso que en la idea de universidad siempre está presente una nueva vitalidad. En esta perspectiva, la Universidad adquiere novedosas y extraordinarias significaciones. Volver a los orígenes, volver a la tradición, no es otra cosa que resignificar el valor de los estudios generales, no para darles más realce y fuerza que a la formación

profesional, sino para entender que lo profesional no adquiere todo su sentido si desconoce la posibilidad del buen hablar, del buen escribir, del buen pensar; implica aprender a dialogar con las ciencias básicas, con las ciencias de la vida, con las humanidades, con las artes, con la filosofía, con las ciencias sociales y la historia. De ahí que, como afirma Cortina (2008), se hace necesario incorporar a la noción de universidad contemporánea una meta fundamental:

...la educación de ciudadanos ‘arraigados’, comprometidos con su comunidad local y con la global, conscientes de ser ciudadanos del mundo y de su comunidad concreta, sabedores de que ‘la ciudadanía obliga’ a trabajar por el mundo al que se pertenece como ciudadano (p. 301).

4. LA EDUCACIÓN GENERAL COMO PROYECTO FORMATIVO EN LA ACTUALIDAD

Para resignificar el papel de la Educación General como un reto que debe ser afrontado por la Universidad de estos tiempos existe en la actualidad una nueva revisión, discusión y reflexión acerca del propósito de la educación universitaria de profundizar en el desarrollo intelectual e integral de las personas, al menos en su etapa inicial. Esta discusión se genera entre dos componentes de esta formación que entran en conflicto, cada tanto tiempo, a partir de las dinámicas y lógicas del mundo laboral en cada periodo histórico. Estos componentes que entran en tensión son la educación general y la educación especializada o profesional. ¿Hacia dónde orientar el énfasis o el foco de preparación en la educación universitaria en el primer ciclo, con el fin de proveer a quienes logran ingresar en ella los elementos esenciales para abordar los requerimientos no solo del mundo del trabajo, sino también del mundo de la vida que enfrentarán al egresar de estas instituciones?

Propiciado por los grandes saltos que en las últimas décadas ha dado la humanidad en materia de conocimiento, tecnologías y comunicaciones, el campo laboral de hoy –y hacia el futuro– presenta unas características que lo han vuelto complejo, en permanente movimiento y, por tanto, cambiante e incierto. Por ello, pareciera hacerse breve la vida útil del

conocimiento, ya que en corto tiempo se generan hechos, teorías y métodos que superan lo existente. De igual modo, este mundo del trabajo afecta el mundo de la vida, es decir, la psicología humana, porque tiene injerencia en los modos de ver, de pensar, de tomar decisiones, de relacionarse con los otros, y por tanto, en las formas de vivir la vida. Ello demanda un conjunto de capacidades y habilidades que deben permitir a los humanos asimilar, adaptarse y transformar estas nuevas realidades.

La educación universitaria es uno de los instrumentos que la sociedad ha establecido, como ya se ha señalado históricamente, para cumplir con este fin; de manera que parte de los propósitos misionales de las instituciones de educación universitaria se orienta a formar la inteligencia, el carácter, los sentimientos y la razón de las personas que acceden a ellas, para que “el individuo aprenda a pensar y, consecuentemente, llegue a su mayoría de edad” (Universidad del Norte, 2007, p. 1). En este marco de orientación, la formación a nivel universitario no solo contempla la preparación para el mercado laboral sino también, y específicamente, la contribución a la formación de un ciudadano integral. Dicho fin parece atribuirse, especialmente, a este componente curricular denominado Estudios Generales o Educación General.

Henry Rosovsky (2010), decano de la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard 1973-1984, ha aportado una definición que, en síntesis, parece integrar una perspectiva contemporánea del fin último de la Educación General:

La Educación General significa el completo desarrollo de un individuo, más allá de su capacitación laboral. Incluye la humanización de sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales y la maduración de su entendimiento respecto a la naturaleza de las cosas según los mejores conocimientos de nuestra época (p. 104).

Esta definición o enfoque de la Educación General tiene varios elementos claves a la hora de asumir lo esencial de esta formación. Por una parte, la expresión “más allá de la capacitación laboral” está indicando que

el propósito no es la preparación profesional *per se*, ni el desarrollo de un conocimiento específico, sino, principalmente, el desarrollo de una visión amplia e integradora que trasciende lo particular de un campo profesional. Del mismo modo, la humanización de los propósitos de vida implica un enriquecimiento intelectual y artístico proveniente de la cultura, las artes y las humanidades, de manera que se puede construir un significado para la existencia misma.

Por otro lado, un elemento muy interesante de esta propuesta es “el refinamiento de las reacciones emocionales”, que conlleva el desarrollo de procesos de autocontrol, empatía, entendimiento de la perspectiva del otro, planificación, aplazamiento, en fin, un conjunto de habilidades para facilitar el diálogo y la interacción con los demás, fundamentales para la sana convivencia. Y por último, según los mejores conocimientos de nuestra época, hace referencia a la dinámica del conocimiento, a su cambio permanente que nos lleva a analizar, con el conocimiento del que se dispone en cada momento, las diversas realidades y sus problemas, con lentes e instrumentos diferentes.

Si bien la Educación General no tiene un aporte directo al ejercicio profesional en un campo específico, sí contribuye de una manera invaluable a la preparación de un ciudadano integral, especialmente porque le agrega valor a la calidad de ese ejercicio profesional. Muestra de ello es que no basta con tener un médico que posea los conocimientos más avanzados en el tratamiento del cáncer si no tiene la capacidad para comprender el dolor, la ansiedad, la pérdida de sentido de la vida, la incertidumbre y el miedo; así mismo, no es suficiente ser un abogado que domina insuperablemente las leyes y los recursos jurídicos para defender un caso si pasa por encima de los principios éticos involucrados. En fin, muchos serían los ejemplos por medio de los cuales se puede afirmar que no es posible una formación a nivel superior, como la que se espera en la educación universitaria, sin el componente de estudios generales en los planes de formación. Lo que se busca es la formación de hombres y mujeres educados que, definitivamente, trasciendan la formación profesional.

Para alcanzar estos loables propósitos en la formación universitaria se requiere la conjugación de muchos aspectos: una política institucional que ofrezca un claro marco de orientación para definir las posibles rutas curriculares que pueden seguir los estudiantes de los distintos programas académicos, con el fin de asegurar la incorporación de estos pilares en su formación antes de su salida; una planta de profesores del más alto nivel, convencidos y apropiados del valor de este componente para la formación del estudiante, comprometidos genuinamente a desarrollar las más variadas modalidades pedagógicas que logren seducir y vincular al estudiante con sus actividades académicas y los distintos cursos; la disposición adecuada y suficiente de recursos tecnológicos, bibliográficos y de laboratorio que atraigan el interés del estudiante y nutran el esfuerzo del profesor; finalmente, se requiere la configuración de un ambiente institucional consecuente con los propósitos de la Educación General, en el que el estudiante sienta y viva la autonomía y los espacios de libertad que le ayudarán a fortalecer su espíritu a través de los hábitos de pensamiento y de actuación deseados.

Todo esto es posible. De hecho, históricamente la Universidad ha tenido claro estos propósitos. Evidencia de ello son las experiencias de muchas universidades de gran tradición, y algunas más recientes, de las cuales se resalta a continuación sus elementos fundamentales en la Educación General:

La Universidad de Harvard cuenta con un Programa de Educación General que fue reformulado luego de muchos años de vigencia del anterior y al que aún se le sigue haciendo ajustes. Este programa se enmarca en el siguiente enfoque:

La educación de Harvard es una educación liberal, es decir, una educación conducida por un espíritu de libre investigación realizada sin preocuparse por la pertinencia en la actualidad o utilidad profesional.

Este tipo de aprendizaje no sólo es uno de los enriquecimientos de la existencia, es uno de los logros de la civilización. Se acentúa en la con-

ciencia de los estudiantes de los mundos humanos y naturales que habitan. Esto los hace más reflexivos sobre sus creencias y opciones, más auto-conscientes y críticos de sus pre-supuestos y las motivaciones, más creativos en su resolución de problemas, más perceptivos del mundo que les rodea, y más capaces de informarse acerca de los problemas que surgen en su vida, personal, profesional y social. La universidad es una oportunidad para aprender y reflexionar en un ambiente libre de la mayoría de las limitaciones de tiempo y energía que operan en el resto de la vida.

Una educación liberal es también una preparación para el resto de la vida. Los temas que los alumnos de pregrado estudian y, lo más importante, las habilidades y hábitos mentales que adquieren en el proceso, les dan forma a las vidas que liderarán después de salir de la academia (Harvard University, 2016).

Según esta concepción, las metas que se ha propuesto específicamente el Programa de Educación General de Harvard (2007) se orientan a: preparar a los estudiantes para la participación ciudadana; enseñar a los estudiantes a entenderse a sí mismos como productos de, y participantes, en las tradiciones del arte, las ideas y valores; preparar a los estudiantes para responder de manera crítica y constructiva al cambio; desarrollar la comprensión de los estudiantes acerca de las dimensiones éticas de lo que dicen y hacen (pp. 5-6).

El *core* del Programa de Educación General de Harvard tiene una duración de más o menos un año, y en el que se cursan asignaturas ubicadas en las distintas categorías de conocimiento definidas por dicho programa. Estas categorías no son electivas, son obligatorias y representan una cuarta parte del total del plan de estudios, es decir, alrededor de 32 créditos. Los estudiantes deben tomar un curso en cada una de las ocho categorías disponibles dentro del programa, lo cual les brinda varias opciones para tomar su decisión. Estas categorías son las siguientes: “Comprensión Estética e Interpretativa, Cultura y Creencia, Razonamiento Empírico y Matemático, Razonamiento Ético, Ciencia de los Sistemas

Vivos, Ciencias del Universo Físico, Sociedades del Mundo y Estados Unidos en el Mundo” (Harvard University, 2010, p. 28).

Esto se complementa con un *major* o concentración de asignaturas de 2 años y, finalmente, 1 año de asignaturas electivas en las cuales el estudiante tiene casi total autonomía para elegir sus cursos, entre gran diversidad de temas y enfoques, y dar mayor importancia a sus intereses particulares.

Como se ha previsto en la concepción de Educación General de Harvard, se busca que los estudiantes aprendan a establecer conexiones y a interpretar el mundo desde diferentes perspectivas. De esta manera, los cursos que ofrece trascienden los contenidos de los departamentos académicos, con el propósito de abordar temáticas interdisciplinarias. Sus nombres son novedosos y resultan atractivos para los estudiantes. Algunos ejemplos de cursos que corresponden a las distintas categorías son: La vida y los ecosistemas marinos; La Biblia en las Humanidades y las Artes; Shakespeare; Biología evolutiva de Darwin y Contemporánea; Si no hay Dios, todo está permitido; el Teísmo y el Razonamiento Moral (Harvard University, 2016).

La Universidad de Stanford, otro ejemplo de esta tradición en la formación universitaria, contempla lo siguiente como propósito de la Educación General:

Introducir a los estudiantes a una amplia gama de campos y áreas de estudio dentro de las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias naturales, las ciencias aplicadas y la tecnología; Ayudar a los estudiantes en su preparación para ser miembros responsables de la sociedad (...) y proveer amplitud en la formación de pregrado e introducir al estudiante en las principales fuerzas sociales, históricas, culturales e intelectuales que dominan el mundo contemporáneo (Stanford University, 2011, p. 28).

Este programa comprende 5 áreas (2011-2012): Introducción a las Humanidades; Amplitud disciplinaria (que cubre Ingenierías y Ciencias

Aplicadas, Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales); Escritura y Retórica; Educación para la Ciudadanía (que incluye subáreas como Culturas Americanas, Razonamiento Ético, Estudios de Género y Comunidades Globales); e Idiomas. En cada una de ellas se debe cursar un determinado número de créditos o unidades, alrededor de 34, para poder graduarse. Algunas denominaciones de los cursos son las siguientes, por ejemplo en Ciencias Naturales: Neurobiología Celular y Molecular; Genética, Evolución y Ecología; Medicina deportiva; La Naturaleza del Universo; Introducción a la Neurociencia cognitiva (Stanford University, 2011).

En su más reciente Boletín (2016-2017) la Universidad de Stanford ha reafirmado que los Requisitos de Educación General son una parte integral de la educación universitaria.

Su objetivo es introducir al estudiante en la vida intelectual de la Universidad, poner en primer plano cuestiones importantes e ilustrar la forma en que se pueden abordar desde múltiples perspectivas. Tienen la finalidad de desarrollar un amplio conjunto de competencias intelectuales y sociales esenciales y de valor permanente, sin importar en qué campo elige formarse el estudiante. Los estudiantes tienen libertad para seleccionar los temas que les atraen, a la vez que desarrollan su capacidad crítica, la exploración de sus intereses, establecen relaciones con los profesores y los compañeros, y encuentran conexiones entre las experiencias educativas en muchas esferas. Estos requisitos sirven como el núcleo alrededor del cual los alumnos construyen sus cuatro años en Stanford (Stanford University, 2016a).

En razón de esta dinámica institucional, la Educación General en Stanford presenta una nueva organización alrededor de 4 áreas: Pensar importa o Pensar cuenta: sus cursos se orientan a desarrollar el pensamiento mediante la elaboración de preguntas rigurosas, a través de la inmersión en el arte y la educación liberal, que pueden conducir al estudiante a la experimentación científica, la interpretación literaria o el análisis de la política social. Buscan conceptualizar desde varios ángulos e integrar

el conocimiento. Otra área se denomina Formas de Pensar/ Formas de Hacer, que busca desarrollar habilidades y capacidades para formar un ciudadano responsable y educado. Para ello orienta sus cursos hacia los campos del análisis estético y la interpretación, la investigación social, el Método Científico, el razonamiento formal, el razonamiento cuantitativo aplicado, la diversidad de acoplamiento, el razonamiento ético y la expresión creativa. Las otras áreas refieren a Escritura y Retórica y al requisito de Idiomas, que se mantienen de la propuesta anterior. Los estudiantes antiguos tienen la opción de tomar cursos de estas nuevas áreas (Standford University, 2016b).

La Universidad de Columbia, por su parte, cuenta también con un conjunto de requisitos básicos de Estudios Generales (GS) que proporcionan la base para una educación tradicional de Artes Liberales, asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades críticas en escritura y razonamiento cuantitativo, mientras que los introduce a una serie de conocimientos y disciplinas (Columbia University, 2014). La flexibilidad dentro del núcleo de Estudios Generales permite a los estudiantes elegir diferentes cursos para cumplir con los requisitos indicados en las áreas de Ciencia, Literatura, Humanidades y Ciencias Sociales. Así, la universidad alienta a los estudiantes a explorar nuevas áreas de investigación y desarrollo de sus intereses intelectuales.

El *core* de los Estudios Generales está ampliamente alineado con el plan de estudios principal de la Universidad de Columbia, y ofrece a los estudiantes posibilidades adicionales. Algunos de los cursos que se ofrecen en las distintas áreas son los siguientes: Obras maestras del Arte Occidental; Fronteras de la Ciencia; Ensayos Contemporáneos; Lecturas de Género y Sexualidad; el Cronometrador Universal: Reconstrucción de la Historia átomo por átomo; Orígenes y Evolución Humana (Columbia University, 2014. Traducido).

En las universidades de América Latina el énfasis en educación liberal no tiene tan amplia tradición como en las universidades europeas. Sin embargo, hoy se observa más claramente el interés de varias universidades

latinoamericanas por incluir de manera oficial en sus currículos este componente de Educación General o Estudios Generales.

El Instituto Tecnológico de Monterrey, por ejemplo, busca desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento crítico y expresión oral y escrita para formar profesionales que a través del manejo adecuado del lenguaje como instrumento de aprendizaje y reflexión participen e influyan en la construcción del conocimiento tanto en el campo técnico como académico. Así mismo, ofrece a sus alumnos una visión de los principales dilemas éticos en el mundo contemporáneo y una oportunidad de abordarlos de manera crítica y argumentada, para contribuir a que sean personas sensibles y comprometidas con los dilemas éticos de su vida personal, profesional y ciudadana.

Del mismo modo, propone que sus alumnos conozcan, analicen y disfruten diversas manifestaciones artísticas para comprender el mundo y su realidad social y personal. Este programa contempla igualmente, como parte de este componente curricular, “contribuir a la formación de los alumnos como ciudadanos de México y el mundo, con conciencia histórica, capacidad analítica y sentido crítico, a fin de propiciar su participación efectiva en la conformación de una sociedad equitativa, sostenible y democrática” (Tecnológico de Monterrey, 2013, Perspectiva sociopolítica). El desarrollo de competencias científicas e investigativas también hace parte de esta oferta, mediante la cual se busca desarrollar en los alumnos habilidades de razonamiento matemático, con el fin de que las apliquen a la solución de problemas. Finalmente, este programa promueve el desarrollo de propuestas de emprendimiento, el liderazgo, la innovación y la capacidad de crear empresas competitivas que contribuyan al progreso de su país mediante la detección de oportunidades de negocio (Tecnológico de Monterrey, 2014).

En su amplia oferta propone también un listado de cursos para responder al desarrollo de estas competencias, de los cuales el estudiante debe escoger tres cursos obligatorios para competencias comunicativas, dos para competencias ciudadanas y uno para las demás competencias.

Algunos de estos cursos son los siguientes: Fundamentos de la escritura; Análisis y expresión verbal; Expresión verbal en el ámbito profesional; Ética, persona y sociedad; Ética aplicada; Bioética/Bioética clínica; Apreciación musical; Arte contemporáneo y sociedad; Historia de la arquitectura y de la ciudad; Identidad y cultura mexicana; Literatura mundial contemporánea; Medios, cultura y sociedad; Ciudadanía: práctica política y social; Ciudadanía y democracia; Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México; Introducción a las matemáticas financieras; Estadística para la investigación en ciencias sociales; Bioestadística; Desarrollo de empresas de impacto social; formación para el desarrollo del liderazgo emprendedor; planeación de microempresas para el desarrollo social (Tecnológico de Monterrey, 2014).

La Universidad de Buenos Aires (UBA), mediante lo que llama Ciclo Común Básico, busca alcanzar los mismos propósitos de la Educación General que comparten todas las universidades: brindar a sus estudiantes una formación básica integral e interdisciplinaria, afianzar conocimientos y habilidades en el uso de diversos lenguajes y en el manejo de información, desarrollar pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje, contribuir a una formación ética, cívica y democrática, iniciar al estudiante en el conocimiento científico de diversas disciplinas y en la interpretación de sus fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos.

En su estructura, este programa de educación general contempla dos cursos comunes a todos los programas, dos cursos según la orientación en la que está comprendida la carrera elegida (Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias exactas, Tecnología y Diseño) y dos cursos específicos del Programa (Universidad de Buenos Aires, 2016).

En la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se considera que más allá de las proclamas, muchas veces meramente publicitarias, hay poco en común en lo que se entiende por “formación integral”; señala que:

Durante los Estudios Generales, el alumno adquiere los conocimientos y desarrolla las habilidades que le acompañarán por el resto de su vida universitaria y profesional. No solo con el objetivo de convertirse en un profesional exitoso y en un especialista en un área específica del conocimiento; sino también en una persona de cultura amplia, académicamente sólida, con valores éticos y con una mirada responsable hacia la sociedad (PUCP, 2016b).

El Programa de Estudios Generales Letras comprende los cuatro semestres iniciales de los estudios universitarios, en los que hay que cumplir ciertos requisitos para poder continuar con la formación especializada en las facultades de Letras y Ciencias Humanas, Derecho, Ciencias Sociales y Economía, Ciencias Administrativas, Ciencias y Artes de la Comunicación y Gestión y Alta Dirección. Para todas estas carreras se deben aprobar alrededor de 75 créditos en cursos que cubren las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Teología y Ciencias de la Religión, Ciencias Lingüísticas y Literarias, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lógica y Estrategias para la Investigación. Estos cursos se complementan con otros cursos, actividades y temas de profundización (PUCP, 2016b).

La Pontificia Universidad Católica del Perú cuenta también con una interesante variante: el Programa de Estudios Generales Ciencias, que también durante los dos primeros años deben tomar los estudiantes orientados a las carreras de Ingeniería y afines. En este programa se deben tomar cursos obligatorios comunes de Ciencias y Humanidades, cursos de especialidad y cursos electivos de formación complementaria (PUCP, 2016a).

Por su parte, la Universidad de Talca (Chile) cuenta con un Programa de Formación Fundamental, implementado a partir de 2005, para todas las carreras de pregrado de la Universidad con el fin de mejorar las competencias y capacidades genéricas de los estudiantes. El proceso de transformación curricular, en el que se inserta tanto el programa como el perfil de egresado de los estudiantes, incluye el grado de licenciado y

título profesional. Cada carrera incorpora 30 créditos ECTS que corresponden al Programa de Formación Fundamental:

... que tiene la tarea de desarrollar y fortalecer un conjunto de capacidades que no responden a un perfil de funciones profesionales específico, sino más bien a habilidades o destrezas transversales de naturaleza cognitiva, interpersonal o social esperadas para todos los egresados (Universidad de Talca, 2016).

En el proceso de transformación curricular se incluyen las competencias genéricas de manera transversal en el currículo universitario, y se les da forma por medio de la realización de talleres a través de los cuales se construyeron los perfiles profesionales de todas las carreras de pregrado. Estos talleres desarrollan las habilidades y capacidades que los distintos grupos de interés (empleadores, egresados, docentes) que participaron en la elaboración de los mismos consideraron necesarias para un buen desempeño profesional. Estas fueron: *Dominio de competencias instrumentales*, que habilitan al estudiante en las herramientas de trabajo intelectual indispensables para su éxito en la Universidad y su desempeño profesional; estas incluyen comunicación oral y escrita, autogestión del aprendizaje y resolución de problemas; *Dominio de competencias interpersonales*, orientadas a apoyar y fortalecer el trabajo del estudiante a través del desarrollo de las capacidades de autoestima y autocrítica, manejo del tiempo y del estrés y fortalecimiento de redes personales; *Dominio de competencias ciudadanas*, que buscan fortalecer la capacidad de análisis y comprensión del entorno social, desarrollar y ejercer su autonomía y responsabilidad y fortalecer una actitud de compromiso social (Universidad de Talca, 2016).

Los cursos de Formación Fundamental representan 10 módulos en cada carrera, los cuales se listan a continuación: Comunicación oral y Escrita I y II; Métodos para el aprendizaje autónomo; Habilidades sociales; Trabajo en equipo y liderazgo; Autogestión y emprendimiento; Comprensión de contextos sociales; Comprensión de contextos culturales; Ciencia, tecnología y sociedad; Ciudadanía y ética (Universidad de Talca, 2016).

En los ejemplos citados en los párrafos anteriores se puede evidenciar la preocupación de importantes universidades latinoamericanas por integrar el componente de Estudios Generales en sus currículos. En Colombia, como se pudo constatar en el encuentro *El Papel de la Educación General en la formación universitaria actual y a futuro*, que tuvo lugar en julio de 2012 en la Universidad del Norte (Barranquilla, Colombia), las universidades abren cada vez más espacios para el análisis y la reflexión acerca del impacto de la educación general en el desempeño laboral y la participación ciudadana de sus egresados. En este encuentro se observaron interesantes propuestas de implementación de los estudios generales y el rol que asume el docente en cada propuesta; así como la contribución de la educación general a la interdisciplinariedad.

La Universidad ICESI (Cali, Colombia), por ejemplo, destacó en su presentación lo siguiente:

En mayor o menor medida, las destrezas intelectuales necesarias para pensar críticamente se deben desarrollar y consolidar tanto en los espacios de aprendizaje dedicados a las asignaturas profesionalizantes como en los dedicados a las asignaturas que hemos denominado liberales (González, s.f., p. 37).

El currículo cuenta con un Núcleo Común en el que se encuentran los estudiantes de todos los programas académicos, de manera que se propicie la discusión entre ellos. Está compuesto por cuatro grandes bloques, cada uno con un propósito bien definido, como se presenta a continuación: 1) Herramientas para mirar y entender el mundo, cuyo propósito es la formación en lenguaje, con el fin de desarrollar competencias comunicativas en español e inglés. En este bloque se busca fortalecer las habilidades para generar empatía, basados en el reconocimiento del otro y la comprensión del imaginario colectivo. En estos cursos del Núcleo Común se promueve la adecuada argumentación, así como el enriquecimiento cultural, al igual que la comprensión e interpretación de información cuantitativa (porcentajes, fórmulas, gráficos). Se implementa en las mallas curriculares a través de materias como Razonamiento Cuantitativo o Álgebra y Funciones, Estadística y Probabilidad, Lógica y Ar-

gumentación, Comunicación Oral y Escrita I y II y 8 niveles de Inglés. 2) La Formación ciudadana es otro de los componentes de este Núcleo, cuya intención es desarrollar en los egresados los conocimientos, habilidades y disposiciones para participar en la sociedad a nivel local, regional o global de manera activa, reflexiva, crítica y responsable. Incluye las asignaturas de Fundamentos de Derecho Constitucional, Fundamentos de Economía, Organizaciones, Electiva en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) y Electiva en Ética. 3) La Comprensión básica, pero crítica, de las diferentes formas de obtención de nuevo conocimiento, de su teoría, de sus principios, de sus técnicas, de sus métodos, es el tercer componente. Este componente apunta a disponer los conocimientos básicos que les ayudarán a los estudiantes a juzgar nuevos avances en las ciencias naturales y sociales, así como su incidencia en el funcionamiento de la sociedad. En este grupo el estudiante debe cursar entre tres y cinco electivas en las áreas de Ciencias Sociales, Historia, Filosofía o Estética (una de estas debe trabajar en el área de Problemas Colombianos) y electivas en las áreas de Ciencias Físicas y Ciencias Biológicas. 4) Finalmente, el “sello diferenciador” del egresado ICESI es el desarrollo de su capacidad de liderazgo y de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para crear empleo para sí mismo y para otros. Aquí se encuentran asignaturas como Liderazgo y Creatividad Empresarial, Evaluación de Programas y Proyectos Sociales (Universidad ICESI, 2013).

La Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia) cuenta con el Ciclo Básico Uniandino (CBU), cuyos cursos han sido diseñados especialmente para estudiantes de todas las carreras que inician su educación universitaria y ofrecen elementos educativos distintos de los de la formación básica y profesional de cada programa académico. “El trabajo que en ellos se realiza incluye la lectura, análisis y apreciación de fuentes primarias, la referencia a recursos bibliográficos, el estímulo a la discusión crítica y la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes” (Universidad de los Andes, 2016). Representan alrededor de 30 créditos, que abarcan del 20 al 25 % del pregrado. Los cursos pueden ser de dos tipos: A) orientados a un amplio espectro histórico y B) más focalizado en el tiempo. Estos se ubican en las áreas de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias

Naturales y Tecnología. El CBU también comprende un curso en el área de Formación ciudadana (Constitución y Democracia), otro en el área de Lenguaje (Español e Inglés) y dos cursos electivos en cualquier área (Universidad de los Andes, 2016).

Por otra parte, además de estos cursos se han identificado en la oferta de los cursos de los distintos programas un conjunto de cursos denominados *Cursos E*, en los que se refuerzan las habilidades de lectura y escritura. Así mismo, se ha establecido un significativo número de *Cursos E*, en los que se trabajan las dimensiones éticas del pensar y el hacer. En ellos se fomenta el discernimiento, la argumentación y la emisión de juicios éticos, basado en el análisis de las consecuencias del actuar para sí mismos y la sociedad (Universidad de los Andes, 2012).

5. FORMACIÓN BÁSICA DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Y finalmente, para cerrar este recorrido, se describe el Programa de Formación Básica (entiéndase Estudios Generales) de la Universidad del Norte.

Desde sus orígenes la Universidad contempló un área de Humanidades y Filosofía en sus planes de estudio, cuyos cursos debían tomarse con carácter obligatorio en todas las carreras. Hacia 2003 se amplió este componente al que se denominó *Formación Básica*. Para ello se partió de una consideración fundamental: la formación universitaria es “sinónimo de seriedad científica, de libertad del espíritu, de competencia intelectual, de aplicación al estudio, de exigencias del buen decir y del correcto pensar” (Universidad del Norte, 2007, p. 1). Entiende la Universidad que su misión central es forjar el carácter del individuo y producir el conocimiento con miras a contribuir al desarrollo social y humano, para responder al compromiso que le ha asignado la sociedad.

El diseño del proceso educativo que subyace en este loable y desafiante propósito se hizo de manera planificada, organizada y estructurada, de forma que permitiera a quien participara de él demostrar capacidades

para pensar, interactuar y convivir con los otros, así como ejercer la ciudadanía y la profesión al nivel de una persona que ha alcanzado madurez intelectual y moral. Desde esta perspectiva, lo que hemos llamado Formación Básica, equivalente a la Educación General o los Estudios Generales, se sustenta alrededor de cuatro principios:

1. Formación Básica entendida como el espacio en el que el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar una visión global y dialéctica de la realidad, de modo que comprenda que existen muchas y diversas formas de entender e interpretar el mundo de la vida y de la ciencia y que, en medio de certezas, incertidumbres y contradicciones, el hombre ha podido avanzar hacia significativos estados de desarrollo humano, pero que requieren aún un inmenso trabajo por realizar, en el que él como estudiante, y después como egresado, tiene una responsabilidad ineludible por el solo hecho de ser uno de los privilegiados que llega a la educación superior.
2. Formación Básica asumida también como la perspectiva inter- y transdisciplinaria que permite entender que, por la complejidad de esa realidad, debemos estar abiertos al diálogo con los demás y con otras disciplinas, para que mediante la interacción y la cooperación sistemática se pueda contar con más referentes y herramientas de trabajo que enriquezcan la intervención humana y científica frente a la amplitud y variedad de problemas por resolver.
3. La Formación Básica que se reconoce como el mejor espacio y escenario de aprendizaje para promover, estimular y desarrollar pensamiento crítico, para que el estudiante pueda analizar la realidad y ser partícipe de la construcción de un proyecto de nación, fruto del interés en su realidad y su contexto. Un pensamiento crítico que disponga de los elementos necesarios para mantener activa su capacidad para evaluar sus propias ideas y las de los otros, en aras de un mayor entendimiento y consenso; y en caso de no lograr este último, que le ofrezca los instrumentos para asumir y valorar las diferencias.

4. Finalmente, una Formación Básica que contribuya a la toma de conciencia acerca del sentido humano de la ciencia y de la profesión, de tal forma que siempre estén presentes los fundamentos éticos a la hora de sopesar las decisiones estratégicas y el curso de las acciones humanas en el acontecer cotidiano en cualquier ámbito, tanto en la vida personal y social como en lo profesional (Universidad del Norte, 2007).

El objetivo general de la Formación Básica en la Universidad del Norte es enriquecer la experiencia universitaria del estudiante mediante su participación en cursos y actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias, cuya aplicación se extienda más allá de su paso por la universidad. En este sentido, se espera que el estudiante: maneje fluidamente su lengua nativa y una segunda lengua (inglés), tanto a nivel oral como escrito; cuente con los fundamentos para que construya sus propias ideas, entienda las de los demás, aprenda a valorar las diferencias y desarrolle nuevas formas de comprensión; disponga de los conceptos y herramientas de la lógica y del razonamiento para facilitar su proceso de toma de decisiones; comprenda los procesos históricos y las diversas expresiones del desarrollo humano y, de este modo, promueva un mayor entendimiento y una mejor convivencia en la sociedad; por último, que comprenda las dimensiones éticas de su actuación en los distintos ámbitos de la vida.

El *core* de la Formación Básica constituye aproximadamente la cuarta parte del plan de estudios de un programa académico (alrededor del 20-25 % del total de créditos). Comprende las siguientes categorías: Comunicación; Ciencias de la Vida; Ciencias Sociales; Filosofía; Innovación, Desarrollo y Sociedad; Historia; Estudios del Caribe; Humanidades y Ética; Matemáticas. La Universidad ofrece un amplio listado de cursos en cada una de estas categorías, asociados todos al desarrollo de competencias básicas, de los cuales el estudiante debe tomar al menos un curso con carácter obligatorio. La única categoría en la que no se presentan opciones es en Comunicación. Los cursos que allí se ofrecen son obligatorios para todos los estudiantes de la Universidad. Estos co-

responden a dos cursos para reforzar el manejo de su lengua nativa y 8 niveles de inglés para asegurar el nivel de dominio B2 de Inglés, teniendo como referencia el Marco Común Europeo.

Algunos de los cursos que conforman las distintas categorías son: Teorías literarias y literatura comparada; Lógicas de la vida amorosa; Literatura y Ciudad; Literatura Latinoamericana: Gabriel García Márquez; Símbolos y Significados: Arquitectura; Música y Valores; Ambiente, Salud y Desarrollo; Ciencia, Tecnología y Sociedad; Movimientos Sociales Siglo XXI; *Race, identity, and cultural diversity in Colombia*; Vida en red y cambio social; ¿Quiénes somos? Una mirada desde la evolución; Autoconocimiento y sensibilidad; Bioética; Ética; *Art and architecture of Colombian Caribbean*; Arte contemporáneo en el Gran Caribe; Caribe Pre-Hispánico; diversidad cultural en el Caribe colombiano; cultura e identidad caribes; Literatura en el Caribe; Música de Colombia y del Caribe; Filosofía Moderna III (Filosofía Política); Filosofía Moderna II (Kant); Filosofía Moderna I (Génesis del pensamiento moderno); Filosofía e historia de las ideas políticas; Biología del Siglo XXI; Biología, Genoma y Sociedad; Electroquímica y Bioenergética; Nuestra flora local y el Bosque Seco Tropical; Ciber-ética; Ciencia, Tecnología y Género; Cómo leer medios; Comunicación de las Ciencias; Creatinnovation; Viajando por la Ciencia; Fundamentos de estadística; Las matemáticas y el mundo de la vida; Historia del mundo Siglo XX; Historia del desarrollo empresarial; Historia de la Medicina; Historia de la Cultura; Historia de Barranquilla.

Así mismo, la Universidad ha identificado un grupo de *Cursos* Ñ que pueden hacer parte de este componente de formación básica o de la formación profesional de las carreras, en los que se refuerza la lectura y la escritura, habilidades esenciales para lograr la competencia de lo que hemos denominado Eficacia Comunicativa.

6. FUTURO Y PERMANENCIA DE LA EDUCACIÓN GENERAL

Finalizado este recorrido, nos encontramos con la representación de un panorama halagador, esperanzador, y especialmente desafiante con respecto a la comprensión y el compromiso que las universidades, al menos en este continente, han asumido con lo que se ha llamado Educación General. Podemos decir que hay una revaloración del preponderante papel de este componente en los currículos universitarios, y que son muchos los elementos comunes de las distintas propuestas revisadas. Por ejemplo: el consenso alrededor de una formación que va más allá de la formación profesional que busca el desarrollo de un conocimiento amplio y contextualizado, así como el desarrollo de unas competencias transversales como la lectura y la escritura, el adecuado manejo de información cuantitativa, el desarrollo de un pensamiento crítico, la incorporación de principios éticos en el pensar y el hacer, el desarrollo de actitudes que contribuyan al entendimiento de otras culturas, entre otras.

Con ello podemos afirmar que cada día más hay mayor claridad del significativo papel que se le atribuye a la Educación General para cumplir con los propósitos de formación integral establecidos en la gran mayoría de las misiones universitarias.

Sin embargo, aún se debe demostrar eficazmente que los propósitos y las competencias que se espera desarrollar con la Educación General, si bien no apuntan directamente a un conocimiento especializado en un campo profesional, sí son indispensables a la hora de calificar la idoneidad y el buen desempeño en el ejercicio profesional. Con respecto a este punto existen ya estudios de empleadores y del mercado laboral en general que señalan debilidades de los profesionales producto de la ausencia de estas competencias genéricas. De manera que no es en el mundo laboral donde se genera mayor resistencia hacia el valor y la relevancia del papel de los estudios generales. El verdadero reto recae sobre las universidades, que tendrán que trabajar por lograr un verdadero equilibrio entre la educación general y la formación especializada o profesional.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (edición revisada). Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Columbia University. (2014). The Core. Recuperado de <http://bulletin.columbia.edu/general-studies/undergraduates/degree-fulfillment/core/>
- Cortina, A. (2008). La ética de la actividad universitaria. En A. Rocha (Ed.), *La responsabilidad del pensar. Homenaje a Guillermo Hoyos* (pp. 280-310). Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte.
- González, H. (n. d.). Cartilla Docente. La capacidad de pensamiento crítico y el proyecto educativo de la universidad ICESI. Cali, Colombia: CREA. Recuperado de <http://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/CapacidadPensamiento.pdf>
- Harvard University. (2007). *Report of the Task Force on General Education*. Recuperado de <http://www.sp07.umd.edu/HarvardGeneralEducationReport.pdf>
- Harvard University. (2010). *Introduction to the Core Curriculum*, vol. 1. Cambridge: Harvard College. Recuperado de http://generaleducation.fas.harvard.edu/current_requirements
- Harvard University. (2016). *Requirements*. Recuperado de http://generaleducation.fas.harvard.edu/current_requirements
- Jaeger, W. (1992). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. (J. Xirau, trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (M. V. Rodil, trad.). Buenos Aires: Katz.
- PUCP. (2016a). Estudios Generales Ciencias. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-ciencias/>
- PUCP. (2016b). Estudios Generales Letras. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/presentacion/>
- Rashdall, H. (1936). *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1. Londres: Oxford University Press.
- Rosovsky, H. (2010). *La Universidad* (Cátedra UN). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Stanford University. (2016a). *Stanford Bulletin 2016-17*. Recuperado de: <http://admission.stanford.edu/academic/undergrad/>

- Stanford University. (2011). *Stanford Bulletin 2011-12*. Recuperado de https://web.stanford.edu/dept/registrar/bulletin1112/pdf/11-12_bulletin.pdf
- Stanford University. (2016b). *General Education Requirements*. Recuperado de 2016 <http://admission.stanford.edu/academic/undergrad/>
- Tecnológico de Monterrey. (2013). Formación Integral. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/formacionintegral/FHC/1_5.htm
- Tecnológico de Monterrey. (2014). Profesional. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/planes_de_estudio/2.htm
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI* (1ª ed.). México: Lesalc/Unesco.
- Universidad de Talca. (2016). Programa de Formación Fundamental. Recuperado de http://www.pregrado.utalca.cl/html/direcciones/direccion_pregrado/formacion_fundamental.html
- Universidad de Buenos Aires. (2016). Ciclo Básico Común. Recuperado de <http://www.cbc.uba.ar/index.html>
- Universidad de los Andes. (2012). Cursos E. Recuperado de Universidad de los Andes. (2016). Ciclo Básico Uniandino. Recuperado de https://cbu.uniandes.edu.co/cbu_inf.php
- Universidad del Norte. (2007). *La formación básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte. Recuperado de [http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/1191\nhttp://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/1191/La Formación básica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/1191\nhttp://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/1191/La%20Formaci3n%20b3sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Universidad ICESI. (2013). Línea base de actitudes en ciencia, tecnología y sociedad de los estudiantes de la universidad Icesi. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/areacts/linea_base_de_actitudes_en_ciencia_tecnologia_y_sociedad_de_los_estudiantes_de_la_universidad_icesi.php

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ASIGNATURAS: UNA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN GENERAL

RODRIGO TOMÁS DEL VALLE MARTIN

Universidad Católica de Temuco, Chile

Facultad de Educación

rvalle@uct.cl

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta el marco curricular y pedagógico a la base de una experiencia institucional, de más de siete años, en la formación y evaluación de competencias genéricas (CG) a nivel universitario en carreras de variadas áreas disciplinarias. En primer lugar se revisa el marco y fundamentos teóricos de las CG como opción válida de formación general, los desafíos que esto implica, y se examinan las estrategias que existen para desarrollarlas. El segundo acápite describe el contexto de la experiencia, las estrategias de la Universidad para desarrollar la formación general y se presentan las diez CG trabajadas y su origen. Luego se describen las principales opciones curriculares y pedagógicas que sustentan la experiencia, abordando también sus implicancias prácticas. Finalmente, se resumen las principales conclusiones y retos de esta experiencia de formación general.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Formación profesional en el siglo XXI

La formación universitaria a nivel mundial, y en particular en Chile, se encuentra en un innegable proceso de masificación y cambio (Brunner y Hurtado, 2011; Jiménez, Lagos y Durán, 2011).

La sociedad del conocimiento exige nuevos modelos de formación que sean innovadores y contextualizados, busquen el diálogo con la comunidad local (Delors et al., 1996) y respondan a la necesidad de la sociedad de contar con profesionales y ciudadanos mejor formados, capaces de afrontar no solo los retos y necesidades del mundo laboral, sino de la sociedad en su conjunto.

La exigencia de formar profesionales integrales demanda superar la mirada fragmentada del mundo de la formación disciplinaria. Para ello, las universidades requieren renovar sus planes de estudio y, ciertamente, también renovar y mejorar la calidad de la docencia universitaria (Pey y Chauriye, 2011).

1.2 Demanda por el desarrollo de competencias genéricas

En el contexto descrito, ser ‘profesional competente’ demanda hoy, quizás más que nunca, el desarrollo de CG o transversales (Barnett, 2012; Dunne, 2014; OCDE, 2009), a veces erróneamente llamadas “blandas”, dado que son, en muchos casos, las más “duras” o complejas de desarrollar. Como lo plantea el Informe Delors (Delors et al., 1996), es imprescindible que estudiantes y futuros profesionales se desarrollen como seres humanos con competencias transversales que continuarán desarrollando a lo largo de su vida.

Sin embargo, la experiencia cotidiana muestra que estas competencias son más difíciles de desarrollar en el contexto laboral que las competencias profesionales específicas y, por lo mismo, son altamente valoradas por los empleadores. De hecho, hoy basta con revisar la sección de empleos

de un periódico para ver cómo, junto a las competencias específicas de una profesión, se solicitan competencias transversales, tales como trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, liderazgo o resolución de problemas. Del mismo modo, es frecuente escuchar que alguien que fue inicialmente contratado por sus competencias específicas fue luego despedido por problemas en el ámbito de sus CG. Sin embargo, diversos estudios han identificado que las CG y niveles en que los futuros profesionales las desarrollan en su formación universitaria tienen un bajo nivel de coincidencia con aquellas demandadas en el mundo del trabajo, tanto en Europa y Asia (Van der Velden, 2004) como en Latinoamérica (Mora, Carot y Conchado, 2010).

Ciertamente, la demanda por estas competencias puede ser vista como propia de una racionalidad instrumental que apuntaría a que la formación sencillamente se adecue a los requerimientos de los empleadores. Sin embargo, este no es un debate nuevo (Bennett, Dunne y Carre, 1999), y asimilar el desarrollo de competencias simplemente con una mirada instrumental implica, entre otras cosas, un desconocimiento de la evolución que la formación basada en competencias ha tenido en la educación superior, por ejemplo, hacia una mirada sistémica y compleja (Del Valle, 2012; González, 2009; Tobón, 2006), muy distinta de una mirada meramente utilitarista.

La formación basada en competencias puede traducirse en un enfoque académico que busca mejorar la calidad de la formación profesional para responder mejor a las demandas de la sociedad en su conjunto, que requiere profesionales íntegros, que sean capaces de resolver sus problemas y aportar éticamente a la construcción de una sociedad más justa y a un desarrollo más equitativo, humano y sostenible.

Si bien es cierto que puede enfrentarse la formación basada en competencias desde una mirada funcionalista, simplemente el que exista esta posibilidad no es excusa para que se ignore la importancia del desarrollo de CG como parte de la formación universitaria, que, por cierto, no es incompatible con una formación general humanista en

el sentido tradicional, como lo planteaba Assiter (1995) hace ya dos décadas. Por ello, la formación de estas competencias ha adquirido una gran relevancia, y consecuentemente, cada vez más las universidades definen un grupo de CG para todos sus estudiantes, independiente de la profesión en que se estén formado (Alverno-College-Faculty, 2005; Villa y Poblete, 2007).

En nuestro continente, un trabajo señero en esta línea ha sido el proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007), en el que siguiendo los pasos del proyecto Tuning europeo (González y Wagenaar, 2003), universidades de 19 países trabajaron en conjunto y lograron, entre otras cosas, consenso en torno a 27 CG relevantes en la formación profesional en el siglo XXI en Latinoamérica.

1.3 Retos formativos

Adquirir las CG tiene cada vez mayor importancia; existe, sin embargo, en especial en nuestro continente, un bajo nivel de conocimiento y experiencias sistematizadas de cómo se ‘enseñan’ y evalúan en la educación superior universitaria. Es, además, experiencia común de los docentes universitarios y de los programas de pregrado centrarse en las disciplinas, tanto en un modelo tradicional basado en contenidos como en modelos renovados basados en competencias. Por lo mismo, en ambos es un reto el hacerse cargo de la formación de las CG. Los académicos pueden ser muy buenos docentes en el ámbito de su disciplina, pero no necesariamente saben cómo contribuir a que sus estudiantes se desarrollen en áreas más transversales.

En este contexto surgen en el mundo académico interrogantes y retos válidos en un proceso complejo y nuevo en el mundo universitario. Interrogantes que van desde lo ontológico, en cuanto al ser universidad, que cuestionan incluso el hecho mismo de si las universidades pueden y deben hacerse cargo de la formación de CG, hasta preguntas curriculares y pedagógicas ligadas a las estrategias didácticas y de evaluación, y cómo distribuir en su formación tiempo y recursos escasos.

1.4 Estrategias de formación de CG

Si bien es innegable que la formación integral de los profesionales ha sido parte de la tradición universitaria desde sus orígenes, tanto desde su fuente en el *Trivium* y *Quadrivium* europeo como en el *Core Curriculum* en Estados Unidos (Rashdall, 1936), en el actual contexto de masificación y cambio en la educación superior, el desafío de la formación integral se ha ido reposicionando como un reto central que debe enfrentar el pregrado, en especial considerando que la especialización se tiende a concentrar en el posgrado.

Tradicionalmente se ha vinculado la formación general con asignaturas, normalmente optativas, sobre grandes temas universales o áreas disciplinarias de ámbitos distintos del programa de origen del estudiante, de modo que tenga una visión más amplia de la realidad. Por ejemplo, cursos de ciencias para los estudiantes de las áreas humanistas y cursos de humanidades para los estudiantes de las áreas científicas (Barnett, 2012). Sin embargo, hoy se abren opciones distintas y complementarias, que apuntan más bien al desarrollo de competencias transversales o genéricas (Dunne, 2014).

En términos generales se puede afirmar que en el contexto universitario existen tres principales opciones para formar CG, aunque Bennett et al. (1999) han identificado hasta seis patrones existentes en el desarrollo de habilidades genéricas, que pueden ser consideradas parte de dichas competencias.

Una primera y extendida opción, que es más bien una estrategia implícita, que muchas veces simplemente ocurre *de facto* (ingenua o irresponsablemente), es declarar estas competencias como parte del sello de la institución o de los perfiles de egreso profesionales, pero no desarrollar ninguna estrategia específica para formarlas y evaluarlas, dando por sentado que se trabajan como parte de las asignaturas. En esta aproximación las CG pueden estar presentes, y hasta ser promovidas para

potenciar el estudio académico pero en forma incidental (Bennett et al., 1999).

Una segunda opción es formarlas en cursos especializados; por ejemplo, una asignatura de expresión oral, de resolución de problemas o de trabajo en equipo. Existe un énfasis directo, y en ocasiones exclusivo, en el desarrollo de la CG como un resultado en sí mismo, y dicho desarrollo ocurre en forma separada de los cursos disciplinarios. En esta opción, el conocimiento disciplinario puede eventualmente funcionar como un contexto, pero puede simplemente estar ausente o ser reemplazado por conocimiento no relacionado. Esta opción corresponde a los patrones 3 y 4 identificados por Bennett et al. (1999).

Una tercera estrategia, especialmente desarrollada en Estados Unidos, pero poco conocida en América Latina, es formar y evaluar las CG intencionadamente y con estrategias y criterios de evaluación específicos, pero no por separado, sino en el contexto de los cursos propios de las disciplinas o profesiones. Este es, por ejemplo, el caso de los programas WAC (*Writing Across the Curriculum*), o similares, ampliamente desarrollados en las últimas décadas en Estados Unidos (Behrens y Rosen, 2013; McLeod y Soven, 1992). También es la experiencia desarrollada, por más de 40 años, en el reconocido *Ability-based Curriculum* de Alverno College (Alverno-College-Faculty, 2005; Mentkowski y Doherty, 1984; Mentkowski et al., 2000), en que un conjunto de ocho CG centrales orientan y permean la formación de todos los estudiantes de pregrado mediante su trabajo contextualizado en las disciplinas.

Como sugieren Riordan y Roth (2005), esta estrategia tiene el doble efecto de dar mayor sentido a las disciplinas estudiadas, debido a la aplicación práctica y el contexto auténtico y entregar solidez disciplinar a las competencias. Por supuesto, al potencial y complejidad que implica la formación de las CG se suma el desafío, quizás aun mayor, de su evaluación (Mentkowski et al., 2000).

A continuación se presenta el marco curricular y pedagógico de una experiencia, a nivel institucional, de formación y evaluación de CG en el contexto de los cursos disciplinarios, desarrollada en los últimos siete años en una universidad del sur de Chile.

2. EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN DISCIPLINARIA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Como respuesta a los desafíos y oportunidades generados por la masificación y renovación de la educación superior en Chile, la Universidad Católica de Temuco (UCT, 2007) tomó la decisión de formular e implementar un nuevo Modelo Educativo. Los cinco ejes fundamentales que considera dicho modelo son:

1. Formación por competencias: un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje.
2. Aprendizaje significativo centrado en el estudiante.
3. Educación continua: aprendizaje a lo largo de la vida en un marco de equidad.
4. Las TIC en el proceso de la enseñanza y aprendizaje.
5. Formación humanista y cristiana (UCT, 2007, p. 19).

En este marco se tomó la opción de implementar para el desarrollo de CG la tercera opción descrita en el acápite anterior. Es decir, formarlas y evaluarlas, intencionadamente y con estrategias y criterios de evaluación específicos, no por separado, sino en el contexto de los cursos de las disciplinas o profesiones.

El quinto eje es el que engloba en gran medida la formación general que la Universidad entrega a sus estudiantes, y este se desarrolla a través de cuatro líneas de acción curricular, las tres primeras dentro del *Currículo*

de *Formación Humanista y Cristiana* (CFHC) y la cuarta integrada en los cursos de los itinerarios formativos de cada carrera. Estas líneas son:

1. **Formación ético-cristiana:** promueve la reflexión de la realidad a la luz de la fe cristiana mediante el diálogo entre el estudiante, la cultura actual, su vida, su futura profesión y la reflexión ética de la realidad. Es implementada a través de 3 cursos mínimos (con 3 créditos SCT¹ cada uno), los cuales abordan en particular la CG de *Actuación ética* en sus tres niveles, pudiendo los estudiantes escoger entre 15 electivos de Antropología Cristiana (CG en nivel 1), 5 electivos teológicos (CG en nivel 2) y el curso de Ética Profesional (CG en nivel 3), propio de la carrera.
2. **Formación para la diversidad:** contribuye a que los estudiantes se sitúen frente a problemáticas socioculturales y de desarrollo personal con criterios consistentes, a través del trabajo interdisciplinar y de la interacción con estudiantes de otras carreras, ayudándolos a que descubran y vivencien que las diferencias de todo tipo (económicas, religiosas, de género, étnicas y de capacidades) enriquecen la convivencia. Deben completar un mínimo de 3 cursos (9 créditos SCT), escogiendo entre una oferta semestral de más de 40 cursos interdisciplinarios distintos, que se hacen cargo en particular de la CG sello o identitaria de *Valoración y respeto de la diversidad* (nivel 2).
3. **Formación para el servicio sociocomunitario:** busca ofrecer una formación que potencie el compromiso social y ciudadano en el quehacer profesional, mediante la incorporación obligatoria a cursos disciplinarios de estrategias de vínculo entre la Universidad y la sociedad regional. Se utilizan estrategias como aprendizaje servicio, proyectos sociales o prácticas solidarias, como forma de integración de competencias específicas y CG para el aprendizaje significativo de los estudiantes. Deben completar bajo esta modalidad un mínimo

1 El SCT es el Sistema de Créditos Transferible de Chile, compatible con el sistema europeo ECTS, con una base anual de 60 créditos y un valor de 28 horas por crédito.

de 7 créditos SCT que, al igual que las otras líneas, son requisito de titulación.

4. **Desarrollo de competencias genéricas:** Esta cuarta y última línea curricular es el foco de este artículo y corresponde al desarrollo y evaluación de diez “Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales” (UCT, 2010, p. 1). Estas son entendidas como una contribución fundamental para la formación integral de ciudadanos socialmente responsables y deben ser trabajadas en todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios de las carreras de la universidad, según lineamientos que se discuten a continuación.

2.1 Definición de las competencias genéricas

La Universidad Católica de Temuco (2007) en su Modelo Educativo al referirse a las CG plantea que son

... aquellas que permiten el desarrollo de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal como de interacción con otros. Ejemplos clásicos son, entre otros, el pensamiento crítico, la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Estas competencias se encuentran presentes en la realización de numerosas y variadas actividades y en diferentes contextos, y debieran ser ejes transversales para todo currículo. En otros términos, las CG identifican los elementos comunes que pueden ser compartidos con cualquier carrera (p. 25).

Son, entonces, competencias transversales que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, son comunes a todas las carreras y constituyen parte central de su sello formativo. La Universidad, en un proceso conjunto con la Universidad de la Frontera que se extendió por dos años, definió 17 CG, a partir de un trabajo de estado del arte y de consulta interna y al medio, tanto sociocultural como de los potenciales empleadores. Luego se definió participativamente cuáles de esas CG serían parte de los planes de estudio y para las cuales asumiría un

compromiso de formación y evaluación. Se seleccionaron las siguientes diez (UCT, 2010):

1. **Actuación ética (sello):** demuestra sentido ético sustentado en principios y valores de justicia, bien común y de la dignidad absoluta de la persona humana, que le instan a servir a la sociedad en respuesta a las necesidades que ella le demanda como persona, ciudadano y profesional.
2. **Valoración y respeto hacia la diversidad (sello):** reconoce al otro en su dimensión humana, comprendiendo que las diferencias sociales, culturales y de capacidades enriquecen la convivencia sin incurrir en discriminación.
3. **Orientación a la calidad:** manifiesta una permanente búsqueda de la excelencia en la gestión profesional, mediante la evaluación, planeación y control de los procesos, con orientación a la obtención de resultados.
4. **Creatividad e innovación:** genera nuevas respuestas, productos o servicios para responder mejor a las necesidades del entorno sociocultural, profesional, laboral o científico.
5. **Aprendizaje autónomo:** utiliza procesos cognitivos y metacognitivos para aprender de forma estratégica y flexible en función del objetivo.
6. **Idioma inglés:** entiende y se hace entender de manera verbal y escrita en idioma inglés para el desenvolvimiento profesional.
7. **Trabajo en equipo:** demuestra integración y colaboración de forma activa en la búsqueda de objetivos comunes con otras personas y organizaciones.

8. **Gestión del conocimiento:** procesa el conocimiento, lo cual implica conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, según las exigencias del medio sociocultural.
9. **Comunicación oral y escrita:** emplea de manera correcta y pertinente el idioma castellano de forma oral y escrita para un adecuado desenvolvimiento profesional.
10. **Gestión tecnológica:** utiliza de manera pertinente y con idoneidad las tecnologías de la información y la comunicación requeridas para desenvolverse en el contexto académico y profesional.

Se definió además que las dos primeras serían distintivas del sello formativo de la Universidad, considerándose *identitarias* y debiendo ser parte integral de todos los planes de estudio. Se acordó además que todas las carreras, existentes o futuras, debían incluir al menos 4 de las restantes 8 en sus perfiles de egreso.

En 2007, luego de su definición se formuló además una descripción para cada CG con los principales elementos que están a su base y se redactaron tres niveles de dominio para cada una², los cuales fueron ajustados en 2010 luego de la experiencia recogida en los dos primeros años de implementación del Modelo (UCT, 2010), y están actualmente en una nueva revisión. Además, para cada una se prepararon, y se renuevan periódicamente, un set de criterios e indicadores de evaluación, los cuales muestran una progresión según se asciende en el nivel de desempeño de la competencia. Estos se ofrecen a los docentes como un apoyo para su labor formativa, y pueden ser contextualizados y adaptados según se requiera, considerando las características diversas de cada área profesional.

2 Para más detalle consultar www.uctemuco.cl/archivos/genericas.pdf

2.2 Opciones curriculares y pedagógicas para la formación y evaluación de las competencias genéricas

El Modelo Educativo y la definición de competencias entregan lineamientos generales en términos curriculares y pedagógicos, a partir de las implicaciones que conlleva la opción de trabajar en un modelo basado en competencias, y en particular, de hacer de forma integrada el trabajo de las competencias específicas de la profesión con las CG, trabajándolas en las mismas asignaturas.

Sin embargo, la implementación curricular y docente de estas opciones requiere de orientaciones y decisiones mucho más específicas para llevar a cabo este proceso de forma consistente y efectiva, siendo aun así un enorme desafío. Para ello la Universidad, apoyándose en particular en las experiencias de formación de CG desarrolladas en la Universidad de Deusto, en España (Villa y Poblete, 2007), y en Alverno College en Estados Unidos (Alverno-College-Faculty, 2005), realizó un extenso proceso en el que se definieron las orientaciones académicas específicas, se realizaron experiencias piloto, se preparó material de apoyo y formó a sus académicos. A continuación se presentan las principales cinco definiciones que tomó la Universidad en cuanto a la formación de CG³.

Opción 1: abordaje transversal de las CG

Una primera opción fundamental fue que la formación de CG se debía abordar en todos los cursos de un plan de estudios. Cada carrera debía definir qué competencias estarían en el perfil de egreso (como mínimo cuatro, además de las dos competencias identitarias⁴), hasta qué nivel se trabajarían, y en particular, qué CG se abordarían en cada curso. Por lo

3 Parte importante de estas opciones formativas son también válidas y utilizadas por la Universidad para la formación de competencias específicas, con excepción del sistema de evaluación.

4 Inicialmente se definió que todas las carreras trabajarían las 10 competencias, pudiendo definir los niveles de trabajo, pero luego de la experiencia de las primeras carreras que renovaron sus planes de estudio se decidió reducir dicho número.

tanto no puede haber competencias del perfil que no se trabajen en un curso, ni cursos que trabajen competencias que no estén en el perfil de egreso o que no trabajen ninguna CG.

La definición de las CG que se iba a trabajar en cada curso se debía hacer considerando las ventajas que ofrecía ese espacio académico para desarrollar cada CG, y no considerando el interés o formación, o falta de estos, de un determinado docente. Al quedar una determinada CG asociada a un curso, la carrera se hace responsable públicamente de proveer los espacios formativos necesarios para que los estudiantes puedan desarrollarla y evidenciar su desempeño y el docente pueda orientar su formación, evaluar y retroalimentar al estudiante.

Se definió, además, que como norma general, en cada curso se trabajarían dos CG y que una que se traslape con una competencia específica del perfil de egreso no debe estar entre las seleccionadas en el plan de estudios (por ejemplo, Creatividad e Innovación en un estudiante de Diseño Industrial).

Opción 2: la formación de las CG es responsabilidad de todos

Una segunda opción, consecuencia de la anterior, fue que esta labor formativa es una responsabilidad de todos los académicos y docentes que enseñan en un determinado plan de estudios. Es decir, no es un tema de especialistas en una CG, sino un rol que le corresponde a todo formador de profesionales que, en cuanto profesional, debería tener dichas CG ya desarrolladas. En este contexto, su rol, por ejemplo, no es enseñar *sobre* trabajo en equipo sino proveer en su curso los espacios necesarios para que los estudiantes desarrollen y evidencien el desempeño de esa CG, evaluándola según criterios e indicadores definidos.

Ciertamente, lo anterior implica desafíos y requiere de parte de los docentes aprender nuevas habilidades, pero no en tanto *expertos* en la temática sino como profesionales capaces de apoyar a jóvenes en su proceso formativo.

Opción 3: formar y evaluar CG por niveles de dominio

La tercera opción formativa fue la decisión de trabajar las competencias, y su desarrollo y evaluación, con base en tres niveles de dominio o desempeño: inicial, intermedio y avanzado (Mentkowski & Loaker, 2002; Villa y Poblete, 2007). Estos son entendidos como “la secuencia de aprendizaje con que el estudiante alcanza la realización de esa competencia” (Sánchez, Molina, Del Valle, Pascual y Alvial, 2008, p. 5). Lo anterior en lugar de trabajar por ‘unidades de competencia’ (Martínez Clares y Echeverría Samanes, 2009), como ocurre, por ejemplo, en una aproximación más funcional, o centrada en la formación de sus componentes.

Tradicionalmente se han identificado distintos componentes de toda competencia (Tobón, 2006; Yániz, 2008), que aunque denominados de distintas formas, corresponden esencialmente al saber (asociado al conocimiento teórico), el saber hacer (asociado a lo procedimental, al cómo actuar mediante la aplicación del conocimiento) y el saber ser (asociado a las actitudes y valores que afectan cómo se percibe y vive con otros en un determinado contexto social).⁵ Si bien el Modelo Educativo de esta experiencia considera los tres componentes como parte constitutiva de las competencias y la forma en que estas se redactan, se apunta a no dividirlos en el proceso formativo, sino a trabajarlos siempre integradamente, pero incrementando el nivel de desempeño que se busca formar y evaluar.

Las implicancias pedagógicas de trabajar las competencias por niveles son relevantes y se fundan en el hecho de que el enfoque por competencias, en particular en una comprensión compleja de las mismas, asigna un rol central al desempeño. El cual es una acción integral de la persona en la que están en alguna medida siempre presentes los tres saberes señalados.

5 Algunos autores separan este último saber en dos, diferenciando el saber ser del saber convivir, estar o participar.

Ello supone que es posible trabajar la competencia completa desde un inicio en el proceso formativo, y no solo una vez que el estudiante ha adquirido determinados contenidos o saberes, aunque, por supuesto, con niveles de desempeño más simples. Para una buena formación, los tres saberes se requieren mutuamente, y si bien es posible poner énfasis formativos, el reto es que los estudiantes puedan, junto con aprender una teoría determinada, aplicarla y hacerlo con consideraciones éticas y de contexto. Así, por ejemplo, ya en un primer año se puede pedir a un estudiante que formule un proyecto, diseñe un sitio web, redacte un contrato, o planifique una clase, aun cuando lo haga en un nivel básico o solo en contextos simulados. Esto no excluye que se puedan evaluar por separado determinados contenidos o habilidades; pero sí exige que también en cada curso existan instancias de aprendizaje y evaluación que requieran del estudiante el ejercicio de la competencia en tanto desempeño integral y complejo según el nivel.

Lo planteado implica, además, el desafío de hacerlo con complejidad creciente, de modo que se acerque cada vez más a una situación auténtica de desempeño, modificando, por lo tanto, las variables que están en juego. Lo anterior significa que debe ir aumentando el grado de exigencia de los desempeños que se solicita evidenciar. Aumento que puede producirse porque se hace menos acotado, es decir, más complejo y realista el contexto de desempeño (complejidad horizontal), o porque se aumenta o profundiza la complejidad de la tarea (complejidad vertical), lo cual genera en ambos casos mayor incertidumbre, demanda de reflexión y de toma de decisiones (autonomía) por parte de los estudiantes (Del Valle, 2012).

Opción 4: validación como estrategia de evaluación de CG

Una cuarta opción formativa tiene relación con la evaluación de las CG. En este contexto existen diversas alternativas para poder evaluar el logro de los niveles de dominio de las CG. Por ejemplo, simplemente el nivel se puede considerar como logrado si es que el estudiante aprueba la asignatura en que se trabaja, recibiendo, por lo tanto, la misma

calificación. También es posible calificarlas y aprobarlas con una nota asignada y registrada por separado. Una tercera opción es dar el paso de no usar calificación y notas, es decir, liberándose el docente del negativo peso emocional que estos elementos tienen en los procesos evaluativos. Ello se puede hacer realizando en su reemplazo un proceso separado de ‘validación’ de la CG, en el que se define si el estudiante ha evidenciado o no los criterios de desempeño definidos para un nivel determinado de una CG. Esta fue la opción institucional, la cual se tomó respaldada en la vasta experiencia de Alverno College que ha trabajado validando competencias y dejando de lado el uso de notas desde comienzos de la década de los setenta (Mentkowski y Doherty, 1984).

En este proceso, la decisión que debe tomar el docente implica una opción dicotómica, el estudiante evidencia o aun no evidencia el nivel de la CG evaluado. Por lo tanto, no corresponde a un cálculo aritmético, sino a una decisión que debe tomar el docente, al final del curso, emitiendo un ‘juicio experto’, no en cuanto especialista disciplinario, sino en cuanto académico y profesional que domina los criterios de evaluación definidos y conoce, mediante la observación directa o la inferencia, el proceso del estudiante y las evidencias de desempeño mostradas.

La validación se entiende entonces como un proceso formativo y evaluativo que ofrece planificadamente instancias de desempeño y busca evidencias, con el fin de entregar retroalimentación al estudiante para el desarrollo de la competencia en un nivel determinado de desempeño. Por lo mismo, si el estudiante no evidencia los desempeños esperados, debe seguir desarrollando la competencia en otros cursos en que se trabaje, sin que exista la ‘penalización’ académica que muchas veces supone una nota de reprobación, dado que al no haber una calificación numérica, no influye en el promedio de notas del estudiante. Sin embargo, es requisito de titulación validar todos los niveles de las CG definidas en cada perfil de egreso.

Para la implementación de esta opción formativa se definió que un estudiante ‘valida’ un determinado nivel de una competencia cuando lo

evidencia en al menos dos asignaturas distintas de su plan de estudios, a fin de poder observar la transferencia del aprendizaje y contar con dos miradas distintas de su evaluación. Para ello se acordó que los planes de estudio deben ofrecer por lo menos tres oportunidades para evidenciar cada nivel de las CG, es decir, cada nivel de cada CG del perfil de egreso se debe trabajar y evaluar en al menos tres asignaturas. Ello implica también que al término del curso el docente debe ingresar en el sistema de registro académico los resultados de la ‘evidenciación’ en una segunda acta, como *Evidencia o No evidencia*, como se observa en la siguiente ilustración.

ACTA DE COMPETENCIAS N° Acta : 20150201233

Datos del Curso

Curso	PCE1105 - TIC PARA EL APRENDIZAJE								
Sección	●	Semestre	2	Año	2015	Fecha inicio	03/08/2015	Fecha término	09/12/2015
Unidad Académica	200201 - DECANATO EDUCACION								
Competencia	APRENDIZAJE AUTÓNOMO - NIVEL 2								
Docente	[Redacted]							Rut	[Redacted]

ESTUDIANTES EVALUADOS

Nro	Registro	Nombre estudiante	Situación Final
1	[Redacted]	[Redacted]	EVIDENCIA
2	[Redacted]	[Redacted]	EVIDENCIA
3	[Redacted]	[Redacted]	EVIDENCIA
4	[Redacted]	[Redacted]	EVIDENCIA
5	[Redacted]	[Redacted]	NO EVIDENCIA
	[Redacted]	[Redacted]	EVIDENCIA

Ejemplo de un acta electrónica de evidenciación de competencias genéricas en un curso determinado

Opción 5: criterios de evaluación comunes, públicos y conocidos

La quinta y última opción formativa, que puede parecer evidente, pero no por ello menos importante, es que el docente y el estudiante deben conocer desde el inicio del proceso formativo las CG que se trabajarán en cada curso, el nivel en que se trabajarán y los criterios e indicadores con que serán evaluadas. Ello implica que esta información debe estar

escrita, ser pública, conocida, comprendida en profundidad por los docentes y entregada a los estudiantes, tanto en lo específico de cada asignatura, al inicio de la misma, como en forma global a través del perfil de egreso de la carrera. Ello supone un esfuerzo permanente de formación, actualización e inducción para docentes y el desafío de ir contextualizando, revisando y perfeccionando la documentación de apoyo.

Como apoyo al proceso de implementación de estas cinco opciones curriculares y pedagógicas se realizaron, y continúan desarrollando, innumerables programas de perfeccionamiento y se preparó un material denominado *Orientaciones para la Renovación Curricular*, que aborda desde la formulación del perfil de egreso hasta la preparación de guías de aprendizaje para trabajar en cada curso, por supuesto, incluyendo las CG integradas (Sánchez et al., 2008), a lo cual se suman diversas estrategias de desarrollo docente, hoy comunes en muchas universidades (fondos concursables de innovación docente, comunidades de aprendizaje, trabajo en equipos docentes, materiales de apoyo, etc.).

3. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

La experiencia presentada, y el hecho de que se haya estado llevando a cabo por ya más de siete años, tienen diversas implicaciones para la formación de CG, destacándose en particular tres. En primer lugar, es posible trabajar las CG integradamente en las disciplinas, y los docentes, con el debido apoyo y comprensión de su sentido y valor, están dispuestos a hacerse cargo de la formación de CG en sus cursos disciplinarios (Riordan y Roth, 2005). En segundo lugar, la ‘validación’ como estrategia de evaluación para el aprendizaje, que siendo rigurosa prescinde de la calificación, es factible de ser desarrollada a nivel universitario y puede ser exitosa. En tercer lugar, para docentes, y también para los estudiantes, hay una elevada curva de aprendizaje inicial por el cambio cultural que implica utilizar una aproximación como esta, pero el proceso se normaliza con los primeros años de experiencia y todos los apoyos antes descritos.

En cuanto a los principales desafíos, una cosa es el diseño y otra la implementación. Por ello es necesario mantener mecanismos de monitoreo para asegurar que se realicen los procesos de evidenciación en todos los cursos y que estos se hagan de manera rigurosa, de modo que, por ejemplo, no se dé simplemente por evidenciada la competencia a quien aprueba el curso en cuanto a lo disciplinario. Del mismo modo, se requiere ajustar los mecanismos de apoyo, protocolos y normativas institucionales para casos especiales, como estudiantes que provienen de otras universidades, cambios de carrera, o estudiantes rezagados, o que no validaron en los plazos establecidos. Finalmente, se requiere mantener altos niveles de apoyo y compromiso, tanto institucional como a nivel de cada carrera, para que los docentes, en particular los nuevos o de tiempo parcial, mantengan su compromiso con el Modelo y desarrollen su creatividad para seguir perfeccionando el trabajo integrado de CG como un aporte en el ámbito de la formación general de los profesionales que requiere nuestra sociedad.

REFERENCIAS

- Alverno-College-Faculty. (2005). *Ability-Based Learning Outcomes: Teaching and Assessment at Alverno College* (6^a ed.). Milwaukee, EE.UU.: Alverno College Institute.
- Assiter, A. (1995). *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Barnett, R. (2012). *Recasting General Education: A Curriculum for Turbulent Times*. Paper presented at the “Encuentro Internacional: el Papel de los Estudios Generales en la Formación Profesional Actual y en el Futuro”, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Behrens, L. & Rosen, L. J. (2013). *Writing and reading across the curriculum* (12th ed.). Boston: Pearson.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Bennett, N., Dunne, E. & Carre, C. (1999). Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education. *Higher Education*, 37(1), 71-93.

- Brunner, J. J. y Hurtado, R. F. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica – informe 2011* (1ª ed.). Santiago: CINDA.
- Del Valle, R. (2012). Formación por competencias: certezas, resultados y desafíos. La experiencia de la Universidad Católica de Temuco. En CRUCH (Ed.), *Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores* (pp. 133-162). Santiago, Chile: CRUCH.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. . . Savané, M.-A. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (E. Unesco Ed.). Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Dunne, E. (2014). *The learning society: International perspectives on core skills in higher education*. London-New York: Routledge.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: University of Deusto Final report. Phase one*. Bilbao.
- González, L. E. (Ed.) (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago, Chile: CINDA.
- Jiménez, M., Lagos, F. y Durán, F. (Eds.). (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias*. Santiago: Aequalis/INACAP.
- Martínez Clares, P. y Echeverría Samanes, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- McLeod, S. H. & Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum: a guide to developing programs*. Newbury Park, California: Sage.
- Mentkowski, M. & Doherty, A. (1984). Abilities that Last a Lifetime: Outcomes of the Alverno Experience. *AAHE Bulletin*, 36(6), 5-14.
- Mentkowski, M. & Loaker, G. (2002). Enacting a collaborative scholarship of assessment. In T. Banta (Ed.), *Building a scholarship of assessment* (pp. 82-99). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J., Rickards, W. Roth, J. (2000). *Learning that Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mora, J. G., Carot, J. M. y Conchado, A. (2010). *Informe resumen de los resultados del proyecto PROFLEX en Latinoamérica: comparativa con el proyecto REFLEX en Europa*. Universidad Politécnica de Valencia.

- OCDE. (2009). *La educación superior en Chile*. Recuperado de <http://www.oecd.org/chile/revisiondepoliciticasnacionalesdeeducacion-programabecaschile.htm>
- Pey, R. y Chauriye, S. (2011). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2000 - 2010*. Recuperado de http://sct-Chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Innovacion_Curricular/2.Informe_INNOVACION_CURRICULAR.pdf
- Rashdall, H. (1936). *The Universities of Europe in the Middle Ages* (vol. 1). Londres: Oxford University Press.
- Riordan, T. & Roth, J. L. (2005). *Disciplines as frameworks for student learning: teaching the practice of the disciplines* (1st ed.). Sterling, Va.: Stylus.
- Sánchez, T., Molina, P., del Valle, R., Pascual, G. y Alvial, M. (2008). *Guías para la Renovación Curricular*. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- UCT. (2007). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y lineamientos*. Temuco, Chile: Ediciones UC Temuco.
- UCT. (2010). *Competencias Genéricas para la formación de profesionales integrales* (2^a ed.). Temuco, Chile: Dirección General de Docencia, Universidad Católica de Temuco.
- Van der Velden, R. (2004). *Proyecto de investigación: El profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa (REFLEX)*. Paper presented at the "Jornada Internacional La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos", Valencia, España.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de docencia universitaria* (número monográfico), 1, 1-14.

FORMACIÓN GENERAL UNIVERSITARIA EN EL PREGRADO: CONCEPTOS, IMPLICACIONES Y PERSPECTIVAS

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ

Director del área de Política y Desarrollo de CINDA
legonzalez.fiegeben@gmail.com

OSCAR ESPINOZA

Universidad de Playa Ancha, Centro de Estudios
Avanzados (CEA) y Programa Interdisciplinario
de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile
oespinoza@academia.cl

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es dar cuenta del desarrollo de la formación general en el contexto de los cambios acaecidos en las últimas décadas en la educación superior latinoamericana. Del mismo modo, se analiza la implementación de la formación general, en particular a través de una estructura de ciclos. En último término se busca dimensionar el impacto que tiene la formación general en la preparación de profesionales.

La incorporación de la formación general en el currículo tiene relación con el incremento de la matrícula a partir de la mitad de siglo XX, el cual redundó en un cambio del perfil de los estudiantes que ingresaban a la educación superior. A esa fecha solo una élite culta y proveniente de sectores acomodados llegaba a la universidad. Ese segmento poseía una rica cultura general que se expresaba en la interacción de los claustros universitarios. La

masificación de los estudios terciarios cambió las características de los ingresantes al sistema universitario. Las nuevas cohortes estudiantiles ostentaban una formación general más precaria e importantes déficit en materia de cultura general y de las habilidades necesarias para enfrentar exitosamente los estudios postsecundarios.

Por otra parte, tanto el desarrollo científico tecnológico como el creciente cúmulo de información disponible ha generado una brecha que les impide a los nuevos estudiantes actualizarse en temas fundamentales de las distintas disciplinas (Castells, 2005), cuestión indispensable para desempeñarse de manera óptima en la sociedad del conocimiento. Esta situación gatilló la necesidad de compensar los déficit de los ingresantes a la educación superior entregándoles nuevos conocimientos humanistas, para fortalecer el desarrollo de su base científica, su pensamiento lógico y las herramientas necesarias para su autodesarrollo personal. Se esperaba con ello que los egresados de la educación universitaria ejercieran a plenitud sus derechos ciudadanos y que tuvieran una mejor inserción en el mundo del trabajo. De esta manera, la formación general se transformó en un reto para la enseñanza universitaria.

La Universidad latinoamericana está reaccionando oportunamente frente a estas nuevas demandas sociales. Es así como en todos los países hay iniciativas y experiencias valiosas en cuanto a la implementación de la formación general a través de diversas modalidades, en particular por la vía de los ciclos que permite flexibilizar la docencia de pregrado, dándole mayor eficiencia y efectividad (CINDA, 1991).

Además de lo señalado puede acotarse que existen numerosas experiencias en que esta estructura curricular permite el reconocimiento de los estudios en distintos estadios formativos articulados tanto a nivel de grado (bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado) como de títulos habilitantes laboralmente (los técnicos, los profesionales, las especialidades, los postítulos y los de educación continua).

En lo que concierne a la organización de la estructura curricular, pueden identificarse, por una parte, las líneas de desarrollo curricular, que están constituidas por una concatenación secuencial de asignaturas afines; por otra parte, los niveles, que pueden ser de carácter cronológico (trimestres, semestres, años) o del grado de avance en los perfiles de egreso, los cuales se dan especialmente cuando se usan formatos de currículo basados en resultados o competencias.

Tanto en la estructura convencional del currículo orientado a una formación profesionalizante como en la estructura de un currículo ordenado por ciclos, con salidas intermedias de grados y títulos, es factible identificar un aumento importante del desarrollo de los perfiles de egreso basados en expresiones más operacionales y en la identificación de las competencias o resultados que confirman dichos perfiles. En la actualidad se relevan cada vez con mayor énfasis aquellas estructuras orientadas a la formación general.

En consonancia con los propósitos establecidos, este capítulo ha sido organizado en cuatro apartados: tras la introducción, el segundo apartado da cuenta de las diferentes concepciones y enfoques de la formación general y la forma en que estos se implementan a través de ciclos; el tercero resume las perspectivas de la formación general; el cuarto concluye con una reflexión final.

1. DIFERENTES CONCEPCIONES Y ENFOQUES DE LA FORMACIÓN GENERAL

En este apartado se busca clarificar algunos conceptos de distinta naturaleza, vinculados con la formación general, que a veces se utilizan erróneamente tanto en el mundo académico como en la literatura, como sinónimos de la formación general. Entre ellos cabe mencionar: formación integral, estudios generales, formación fundamental, ciclos básicos, ciclos compartidos y formación de competencias genéricas. Dichos conceptos tienen distintas connotaciones y significados. Algunos de ellos refieren a competencias o resultados de aprendizaje, en cambio,

otros refieren a ciclos u otras estructuras afines, o están asociados a formas de organizar la malla curricular. No obstante ninguno de ellos corresponde al concepto de formación general.

Este apartado ha sido organizado en tres acápite. El primero da cuenta de los conceptos referidos a contenidos y aprendizajes asociados a la formación de pregrado, considerando diversos enfoques para lograr los perfiles de egreso; el segundo refiere a la forma en que se implementa en el currículo, y el tercero se relaciona con los requerimientos institucionales para implementar la formación general en el pregrado.

1.1 Conceptos asociados a diferentes enfoques para la formación de pregrado

En relación con los aprendizajes asociados a diferentes enfoques de la formación para lograr los perfiles de egreso, se presentan tres conceptos distintos pero relacionados entre sí: la formación integral, la formación fundamental y la formación general.

Formación integral

La formación integral (González, 1989) supone un enfoque destinado a lograr un perfil equilibrado de los diversos componentes formativos que requiere un estudiante para desempeñarse en su vida personal, afectiva, social y laboral. Por ende, el currículo incorpora de manera balanceada estos diversos aspectos incluyendo tanto componentes teóricos, prácticos, afectivos y o relacionales. Para ello se pueden tomar en consideración las diversas facetas de la vida cotidiana de un egresado de la enseñanza universitaria (González, 1989).

En la literatura se identifican ocho facetas que se producen en la vida cotidiana de un individuo:

- *Faceta Bio ecológica.* Refiere al conjunto de elementos y procesos relacionados con el estado vital del ser humano y de su entorno biótico (de otros seres vivos) y abiótico (elementos inertes).

- *Faceta Intelectual*. Se relaciona con la capacidad de desarrollo del pensamiento lógicoanalítico y del pensamiento sintético-creativo, así como con el desarrollo de las habilidades de auto-aprendizaje.
- *Faceta Cultural*. Se asocia con cinco aspectos de la vida cotidiana: el desarrollo de la comunicación en el interior del entorno social donde se encuentra el educando; la relación del educando con sus raíces históricas y con otras culturas; el cumplimiento de las normas de comportamiento social en su entorno; su conciencia de identidad; y el grado de autonomía frente a la cultura dominante.
- *Faceta de Producción*. Se vincula con todo lo relacionado con el trabajo como actividad transformadora de recursos en bienes tangibles e intangibles de mayor valor. Esto es, la producción de bienes o de servicios. Se incluye en esta faceta el proceso completo de producción en sus distintas etapas, considerando la totalidad de sus componentes (esto es, el trabajo asalariado y la producción independiente y no formal). En este sentido, lo laboral no solo alude al trabajo remunerado sino también a otros trabajos como el doméstico, que realiza generalmente la mujer dueña de casa y que también es una forma de producción.
- *Faceta Política*. Refiere a la preparación para el acceso al poder, la participación social y la vida ciudadana.
- *Faceta Afectiva*. Se asocia con el desarrollo de sentimientos y afectos de los educandos, tanto hacia sí mismos como hacia los demás¹.

1 En la cultura griega se diferenciaban tres sentimientos afectivos: *Karos* (asociado al cariño); *Filios* (relacionado con relación filial, por ejemplo, en la familia); *Eros* (vinculado a la atracción erótica). Cabe mencionar que la faceta afectiva considera los tres.

- *Faceta Lúdica.* Se vincula con el descanso y la recreación. Es decir, a la posibilidad de transformar el tiempo libre y el ocio en instancias de esparcimiento y diversión, que permitan al ser humano mantener vigentes sus potencialidades y su creatividad en otras facetas. Se puede esperar que los cambios científicos, tecnológicos y laborales que están ocurriendo en el siglo XXI le den cada vez más importancia a esta faceta.
- *Faceta Contemplativa.* Es de carácter integradora y está destinada a que cada ser humano se proyecte más allá de su realidad contingente, de modo que asuma su dimensión más trascendente y escatológica.

En la formación integral estas facetas pueden lograrse en diferentes ámbitos del aprendizaje, incluyendo: los conocimientos, las habilidades en el ámbito intelectual, las destrezas en el ámbito psicomotor y las actitudes en el ámbito ético valórico².

Respecto a lo anterior se pueden plantear algunos elementos que articulen la formación considerando cinco elementos integradores: la identidad, la capacidad de manejo de información y comunicación, la creatividad, la tolerancia y la solidaridad (González, 1989).

Formación fundamental

La formación fundamental es el conjunto de saberes, capacidades y valores indispensables para el desempeño social, profesional y laboral de un individuo. Por lo tanto, no constituye un ciclo específico, dado que se desarrolla de manera transversal a lo largo de todo el plan de estudio. Por ejemplo, pueden tener especial relevancia en los cursos superiores en los que los estudiantes ponen en práctica y vinculan con la realidad

2 En el currículo basado en competencias estos ámbitos refieren a los componentes de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman una competencia y que algunos de los especialistas han vinculado al saber, saber hacer y saber convivir.

muchos de los aprendizajes teóricos logrados en las primeras etapas de los estudios.

Ningún egresado de una carrera o programa puede obviar algunos contenidos o competencias que constituyen la formación fundamental y que dan vida al currículo básico de una carrera (*Core Curriculum*³).

Formación general

La formación general es un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y habilidades; y valores que constituyen una base cultural sólida, sobre la cual los estudiantes pueden construir su especialización profesional, recibiendo así una formación más integral. El propósito de la formación general es contribuir a la formación del pensamiento del estudiante, a su sensibilización en cuanto a su autorrealización y a su motivación en relación con la realidad cultural. Por sus características, la formación general considera el dominio de estructuras instrumentales, conceptuales, valorativas y motivacionales. Sin embargo, por no ser una instancia formal y cerrada de la estructura educativa, no constituye necesariamente un nivel o ciclo y puede desagregarse en cualquier lugar de la secuencia académica (CINDA, 1991).

En los medios académicos a veces se confunde la formación general con un conjunto de asignaturas humanísticas impartidas en las carreras de carácter científico-tecnológico. Sin embargo, este concepto es más amplio y se orienta más a lo que es la formación integral de un estudiante universitario. La incorporación de esta formación más amplia surgió como un requerimiento generado por la masificación de la educación superior a mediados del siglo pasado. Desde entonces comenzaron a incorporarse paulatinamente a la educación postsecundaria una mayor

3 Por ejemplo, para graduarse de bachelor en la Facultad de Artes y Ciencias de la Universidad de Harvard, el *Core Curriculum* incluye once áreas: *Foreign Cultures*, *Historical Study A*, *Historical Study B*, *Literature and Arts A*, *Literature and Arts B*, *Literature and Arts C*, *Moral Reasoning*, *Quantitative Reasoning*, *Science A*, *Science B*, *Social Analysis* (Harvard University, 2016).

cantidad de estudiantes que no provenían de las élites económicas y sociales, particularmente en América Latina. Dicha población no tenía una formación escolar adecuada ni la madurez académica y educacional necesaria para elegir una carrera. De ahí que la formación general se ha perfilado como una forma de superar las debilidades formativas y culturales que traían los ingresantes al nivel terciario y como una herramienta para explorar un espectro amplio de saberes y conocimientos, pudiendo de esta manera definir con mayor base su trayectoria educativa futura.

La formación general está conformada por *componentes curriculares* que se administran a través de *áreas del conocimiento* que persiguen el *dominio* de *estructuras* instrumentales (heurísticas), conceptuales (simbólicas), valorativas (críticas) y motivacionales (autodesarrollo) (Guedez, 1991).

Entre los propósitos de la formación general se pueden enumerar los siguientes:

- Desarrollar en el estudiante una visión crítica y actualizada de la cultura.
- Desarrollar en el estudiante una actitud positiva hacia el conocimiento interdisciplinario, en función de la adquisición de una personalidad intelectual analítica.
- Desarrollar en el estudiante el manejo de enfoques conceptuales y metodológicos de las ciencias, en la perspectiva de inculcar un desarrollo profesional con sentido social.
- Fomentar la adquisición de capacidades para la autogestión y el autodesarrollo (Guedez, 1991).

1.2 Implementación de la formación general a través de distintas estructuras curriculares

La formación integral, fundamental y particularmente la formación general, se puede implementar al menos sobre la base de dos esquemas: la estructura para implementar la formación general a través de ciclos y la estructura para implementar la formación general distribuida a lo largo del currículo.

Estructura para implementar la formación general a través de ciclos formativos

Una de las estructuras más relevantes para implementar la formación general es la de ciclos formativos. La estructuración curricular por ciclos es de larga data en el modelo de educación terciaria británico (González, 2004), y principalmente en Estados Unidos y Canadá, donde existe. En dichos países es factible observar la siguiente estructura:

- Un primer ciclo de certificación de *assistant degree*, que se obtiene en los *community colleges* y permite continuar estudios más avanzados y obtener además una salida laboral equivalente al título de técnico (dos años).
- Un segundo ciclo de certificación de *bachelor* con distintas orientaciones, siendo las más frecuentes las de: a) *Bachelor of Liberal Arts*, orientada a una formación general más abierta y que permite continuar con una trayectoria educacional más diversa. (b) *Bachelor of Sciences*, con mayor énfasis en ciertas disciplinas que son requeridas para algunas trayectorias profesionales. En los estudios de *bachelor* se puede distinguir además un área del conocimiento preponderante (*major*) y otra secundaria (*minor*), lo cual también es exigencia determinante para optar a las especializaciones posteriores. En general, los estudios de *bachelor* duran cuatro años y pueden reconocer los estudios previos. Estos estudios se imparten en *colleges* y en universidades. Los estudios de *bachelor* contemplan siempre un conjunto de cursos

mínimos (*Core Curriculum*), varios de los cuales están orientados a la formación fundamental y que incluye la formación general.

- Un tercer ciclo de máster que se considera de postgrado y corresponde a un ciclo de especialización en determinadas áreas del conocimiento, ya sea en programas de máster científicos (de dos años), orientados a quienes continúan el doctorado, o en programas de máster profesionales (un año), entre los cuales el más común es el MBA (*Master of Business Administration*). Adicionalmente existen algunas *professionals schools*, que después de dos años de estudios entregan formación profesional (por ejemplo, suele darse en carreras de ingeniería).

En el modelo británico, la educación superior, en general, solo entrega grados académicos, mientras que los títulos habilitantes son otorgados por las asociaciones profesionales u organismos estaduales externos a las instituciones.

Hasta el momento en que se suscribió el Acuerdo de Bolonia en 1999 en Europa continental primaba el modelo francés de carácter profesionalizante. En este esquema, la formación universitaria se organiza por carreras profesionales que culminan con un título habilitante. Paralelamente, la preparación académica se certifica con el grado de licenciado, del cual se pasa directamente al doctorado. En ese modelo, la formación general está distribuida en la trayectoria educacional y, al menos formalmente, no se especifican ciclos. Tras la firma del Acuerdo de Bolonia se establecieron dos ciclos: un ciclo básico, en que se da relevancia a la formación general y que puede ser asimilable al bachillerato, y un ciclo de especialización, comparable con la maestría. De esa manera, desapareció en Europa la formación profesionalizante y la licenciatura. A partir de ello toda la estructura curricular se mimetizó con el modelo británico (Espinoza y González, 2015, 2016).

Se puede sostener que América Latina es el único continente donde sigue primando el modelo francés tradicional profesionalizante en que existen carreras cortas de orientación totalmente laboral, muchas de las

cuales se cursan en instituciones postsecundarias no universitarias. Por otra parte, en las universidades se otorgan licenciaturas que se engarzan con los títulos profesionales habilitantes. Debido a los cambios que se han producido en las últimas décadas en el mundo, es muy probable que también en América Latina ocurran modificaciones. De hecho, en muchas universidades ya han comenzado a producirse. Considerando esta realidad en la región, cada vez se torna más necesario tener en cuenta la posibilidad de establecer ciclos en los que se fortalezca la formación general. Con esta mirada prospectiva se presentan a continuación algunos de los ciclos posibles para una nueva estructura curricular destinada a implementar la formación general. Se pueden identificar al menos seis opciones: ciclos de nivelación, ciclos básicos, ciclos compartidos, ciclos de ciencias aplicadas, ciclos de especialización y ciclos fundamentales.

■ Ciclos de Nivelación

Se han establecido principalmente en América Latina para compensar las debilidades formativas (derivadas de una pobre formación en el nivel de enseñanza primaria y secundaria) que presentan los ingresantes al sistema postsecundario. Estos ciclos son de carácter propedéutico y están estrechamente vinculados al rápido incremento que ha experimentado la cobertura educacional para todos los niveles socioeconómicos.

Normalmente, en los ciclos de nivelación se considera aspectos como la adaptación a las exigencias del trabajo universitario, la disciplina y hábitos de estudio, las técnicas de lectura comprensivas, los aprendizajes en el uso del lenguaje oral y escrito, el manejo de los conceptos básicos de las ciencias, el manejo de la información, el desarrollo del pensamiento lógico, las funciones y operaciones matemáticas fundamentales, y la capacidad de interrelacionar contenidos, por citar algunos de los más frecuentes.

■ Ciclos Básicos

Constituyen los cimientos de una trayectoria educacional de nivel terciario, y se ubican en los primeros semestres de los estudios post-secundarios. La duración de las carreras restringe el tiempo de los ciclos básicos. Por ello, necesariamente, se debe combinar la formación general que permite desarrollar las competencias generales (o genéricas) y la formación de las competencias específicas (profesionales o disciplinares) asociadas con el grado o título que se espera obtener. Los ciclos básicos están asociados a un cambio en el modelo curricular profesionalizante que aún prima en América Latina y por sus contenidos representan una revaloración de la importancia de la formación general de los profesionales.

Los ciclos básicos no tienen el carácter propedéutico de los ciclos de nivelación, y son autónomos, interdisciplinares y articulados con los ciclos posteriores. Para ello es recomendable que estén organizados considerando áreas disciplinares amplias que permitan preparar para un conjunto de programas y carreras afines. Ello explica que en muchas ocasiones se haga coincidir los ciclos básicos con los denominados “ciclos comunes”.

Los ciclos básicos deben entregar las herramientas fundamentales para la educación continua (*long life education*) y la actualización permanente, que permita a los estudiantes adaptarse a las nuevas demandas laborales y a las innovaciones científico-tecnológicas con una perspectiva de largo plazo.

■ Ciclos Compartidos

Refieren una estructura curricular en la cual varias carreras afines comparten algunas asignaturas cuyos contenidos disciplinares son similares. No obstante, se mantienen otras asignaturas que le otorgan la especificidad a cada carrera (por ejemplo, Cálculo Básico podría ser una asignatura compartida que forma parte del currículum de las carreras de

Ingeniería y Pedagogía en Matemáticas). De esta manera, los primeros semestres de varias carreras tienen un alto porcentaje de asignaturas comunes y se diferencian cada vez más en la medida que el estudiante progresa en su trayectoria educativa.

■ Ciclos de Ciencias Aplicadas

Están constituidos por un conjunto de asignaturas orientadas al aprendizaje de los principios científicos y de las bases conceptuales que permiten comprender, aplicar y dominar las normas y conductas del desempeño profesional en diferentes contextos. Además, facilitan el proceso de actualización permanente. Existen diversas variaciones de estos ciclos, dependiendo de las concepciones metodológicas que se adopten, en particular en lo que respecta a la integración entre teoría y práctica.

■ Ciclos de Especialización

Constituyen un conjunto de asignaturas en que se profundiza el aprendizaje específico de la formación profesional o académica del estudiante. En algunos casos la especialización se concreta en el pregrado y en otras solo se entregan parcialmente en el pregrado y se completan en el postgrado (maestrías). En varias carreras la formación especializada se implementa mediante una docencia experiencial del futuro desempeño laboral ya sea en condiciones reales o simuladas. Ejemplo de ello son los internados en el área de la salud, las prácticas de profesores en el sistema escolar, la educación en servicio, las clínicas jurídicas, los juegos de empresa y el aprendizaje por casos, problemas y proyectos.

■ Ciclos Fundamentales

La concepción de ciclo fundamental está asociada a la formación fundamental, es decir, al conjunto mínimo de asignaturas que constituyen la base obligatoria de una carrera. En este sentido, los ciclos fundamentales pueden no estar vinculados a una etapa del plan de estudio sino al logro de los aprendizajes de aquellas asignaturas sustantivas que

pueden estar distribuidas en la malla curricular e incluso traslaparse con más de un ciclo de los mencionados anteriormente.

Estructura para implementar la formación general distribuida a lo largo del currículo

Una mirada distinta a los ciclos para la organización del currículo es la de especificación de los perfiles de egreso asociada a los aprendizajes necesarios para el desempeño laboral. Esta perspectiva puede desarrollarse tanto en una estructura curricular organizada por ciclos como en una estructura convencional orientada a carreras y profesiones.

La especificación de perfiles de egreso implica la descripción rigurosa y explícita del dominio de los comportamientos que debe tener el egresado de una carrera o programa. Los beneficiarios de esta perspectiva son tres actores. En primer lugar, los estudiantes, que pueden tener perfecta claridad respecto a los saberes que deben manejar para lograr una certificación académica o laboral al completar sus estudios. En segundo término, los académicos y planificadores institucionales, que pueden organizar la actividad docente en función de especificaciones muy concretas, lo cual facilita tanto el trabajo pedagógico como el de planificación y gestión institucional. En tercer lugar, y de manera muy especial, los empleadores, que pueden conocer con transparencia las capacidades de los postulantes de distintas carreras universitarias.

Desde la perspectiva de la formación general, el desarrollo de aquellas competencias de carácter transversal y que reflejan el comportamiento personal y social de los egresados se denomina resultados y competencias genéricas del perfil de egreso. Por ejemplo, son competencias genéricas el comportamiento ético, el trabajo en equipo, la empatía, la capacidad emprendedora, etc. El logro de dichas competencias genéricas normalmente está distribuido a lo largo de las diversas etapas de la trayectoria educacional del estudiante. Tan es así que en muchas ocasiones se establecen niveles parciales de logro evaluando la adquisición de parte de dichas competencias en las diversas etapas del

currículo. Se puede elaborar así un mapa de avance para el logro de estas competencias genéricas. En algunas ocasiones estos niveles están asociados a los diferentes ciclos del currículo.

1.3 Requerimientos institucionales para implementar la formación general

Una de las condiciones más relevantes para desarrollar la formación general, como parte sustantiva de la educación de un estudiante, está constituida por la capacitación del cuerpo docente. Por una parte, para que asuma una actitud diferente respecto a sus estudiantes y, por otra, para que maneje un conjunto de métodos y técnicas pedagógicas que le permitan adecuarse a los nuevos requerimientos. Ello supone establecer al menos dos exigencias institucionales: la primera es la selección de profesores que reúnan las características necesarias para realizar una docencia más holística, activa e interdisciplinaria. En segundo término, establecer programas de capacitación y perfeccionamiento pedagógico permanente y obligatorio. Con ello se espera alcanzar una mayor homogeneidad en el estilo de trabajo de los docentes, un cambio en el comportamiento de las relaciones con sus estudiantes y en la impronta que pueden fijar en función de una cierta identidad institucional. De esta manera, la formación general no solo estará relacionada con una mejor comprensión del ejercicio profesional en su contexto de desarrollo, sino que además permitirá proyectar los valores institucionales en el mundo social, político, cultural y productivo donde actuará el egresado.

Además de la capacitación de los docentes, la implementación de la formación general implica la incorporación de nuevas metodologías asociadas al desempeño profesional en distintos contextos. Para ello se requiere una docencia activa y una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica; considerando la práctica en condiciones reales en las que influyen no solo los aspectos específicos de una profesión sino también las condiciones sociales, económicas y culturales con las que debe interactuar el profesional.

Esto implica incorporar en la preparación de los estudiantes aspectos tales como: el desarrollo de un pensamiento integrador, la sensibilidad social, el sentido de servicio, la autocrítica, el trabajo interdisciplinario, el manejo oportuno de la información, el autoperfeccionamiento y el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, entre otros.

A su vez, la formación general supone necesariamente una aproximación interdisciplinaria a la realidad profesional. Bajo ese prisma, para la formación general no solo se requiere conocer de varias disciplinas (multidisciplinariedad) sino que además se necesita integrar distintos conocimientos disciplinares (interdisciplinariedad) y generar un nuevo saber o conocimiento derivado de diversas disciplinas, lo cual requiere como base trabajar en equipo constituido por especialistas de diferentes áreas (transdisciplinariedad).

La transdisciplinariedad obliga a preparar al estudiante para tener un aprendizaje comprehensivo para integrar diferentes saberes, usar distintos enfoques científicos y generar nuevas aproximaciones que incluso trascienden a su desarrollo disciplinar.

2. PROSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN GENERAL

La formación general ha tomado más cuerpo en las últimas décadas como respuesta a la necesidad de adaptarse a los nuevos requerimientos de la sociedad actual, que exige capacidades para desempeñarse en condiciones más complejas y dinámicas. Debido a ello, la orientación profesionalizante de los currículos tradicionales se ha tornado insuficiente; lo cual ha impulsado el tránsito hacia una formación más amplia, más flexible y más centrada en el aprendizaje de fundamentos y procesos que en el aprendizaje de contenidos memorísticos y técnicas rutinarias.

En efecto, la sociedad actual requiere una formación más holística que permita a los ciudadanos y trabajadores desenvolverse en condiciones dinámicas y cambiantes en las que se concatenan factores humanos, disciplinares, estéticos, éticos y decisiones de diversas índoles. Estas

situaciones, que se presentan en el nivel profesional, no solo están asociadas a resultados de corto plazo sino que tienen implicaciones que inciden en el desarrollo personal y social en el largo plazo. Además, el comportamiento profesional ha cambiado significativamente; lo cual obliga a los egresados universitarios a interactuar con problemas de carácter operativo que demandan tomar decisiones con presteza y de manera autónoma en situaciones de incertidumbre.

Todo lo anterior supone una formación que sea más amplia y completa que es diferente de la tradicional. En esta línea, la formación general permite que los egresados de la educación terciaria puedan tener una aproximación a la ciencia con un sentido integral y humanista que trascienda lo concreto y el positivismo científico que ha predominado en la enseñanza universitaria desde el siglo XIX.

Por otra parte, la formación general posiciona a la docencia universitaria como una instancia de reflexión en torno al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa en la que los beneficios de la producción científica estén enfocados hacia una mejor calidad de vida para todos, sin distinción de ninguna naturaleza.

REFLEXIONES FINALES

La educación universitaria latinoamericana fue perdiendo de manera paulatina su carácter cultural multifacético y amplio frente a la necesidad de atender las demandas que le planteaban las profesiones, en particular en lo concerniente a los procesos formativos y la especialización. Como consecuencia de ello, los estudios de pregrado se volvieron rígidos, tornándose más profesionalizantes y funcionales a las demandas del mercado laboral.

Para remediar esta situación se apeló a la incorporación de los programas de estudios generales, cuyo principal objetivo era compensar la deficiente formación humanística que aportaban los programas profesionales, en especial aquellos vinculados a las carreras del área científico-tecnológica.

Con la incorporación de los estudios generales en la formación universitaria se buscaba que el estudiante pudiera acceder a una formación más integral y abierta a un espectro de saberes más amplio, con mayores posibilidades de desarrollo personal y laboral.

El concepto de formación general se utiliza en el ámbito de la educación superior de distintas maneras, y en algunos casos se confunde con términos similares. En este capítulo se busca clarificar la distinción entre la formación integral, la fundamental y la general. La primera referida a la cobertura de los aprendizajes necesarios para diez facetas de la vida cotidiana; y la segunda, vinculada al dominio de las competencias básicas del desempeño laboral. La formación general, en cambio, tiene como propósito desarrollar las capacidades analíticas y reflexivas de los educandos, procurar la autorrealización, generar una mayor sensibilización, y motivar tanto la relación con y la comprensión de la realidad social y el entorno cultural.

En este capítulo se plantean además dos estructuras curriculares mediante las cuales se puede implementar la formación general. Una de ellas es a través de las distintas opciones de ciclos, tales como los de nivelación, básicos, compartidos, de ciencias aplicadas, de especialización y fundamentales. Otro esquema tratado es el de la formación general distribuida a lo largo del currículo. Se comentan también los requerimientos institucionales para implementar la formación general.

A partir de los antecedentes expuestos en este capítulo se puede concluir que los estudios generales no corresponden ni son una etapa de un plan de estudios, sino que conforman un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y habilidades que sirven de base para que los estudiantes puedan construir su especialización profesional mediante una formación más integral. La estructura de los ciclos básicos, a su vez, entendida como una forma de implementar la formación general, emergió como una reacción al carácter profesionalizante del currículo en el contexto de un programa en áreas disciplinarias amplias, y se constituyó en la primera etapa del plan de estudios de varias carreras afines. De ese modo,

se permite al educando que ingresa sin una vocación definida al sistema universitario incorporarse por la vía de un ciclo inicial en la disciplina de su elección, para continuar luego en un ciclo profesional específico. Los ciclos básicos, que se iniciaron como una manera de atender la mayor demanda de vacantes en los primeros años de la formación de pregrado, es la instancia en la que se produce la mayor concentración de estudiantes. En muchos casos tuvieron inicialmente el carácter de programas propedéuticos o remediales ante las falencias de la educación secundaria. En ese marco, los ciclos básicos se insertaron en la noción de la educación permanente y otorgaron mayor libertad de elección al estudiante.

La formación general no ha de ser concebida como una instancia hermética ni como una etapa delimitada y totalmente diferenciada del resto de la formación universitaria. Por el contrario, se trata de un espacio que debiera fomentarse y proyectarse partiendo del supuesto de que contribuye a definir y a afianzar la vocación de los educandos, por una parte, y que permite realizar avances de objetivos asociados con los contenidos de la formación profesional, por otra. De igual forma, sería provechoso que la formación general compatibilice de manera proporcional los objetivos instrumentales referidos a procesos heurísticos con otros contenidos que sirvan de fundamento a los aspectos técnico-profesionales.

La formación general debiera mantener su carácter y ostentar un excelente nivel académico. Por tal razón, las universidades no deben utilizarla como una instancia para resolver otros problemas que no sean los que estos debe abordar por definición; ni tampoco debe distorsionar sus propósitos tratando de equiparlos con actividades propedéuticas o de carácter remedial. Si esto último ocurriese, se estaría cometiendo un gravísimo error y desnaturalizando su verdadero propósito y objetivos.

REFERENCIAS

- Castells, M. (2005). *La era de la información*. Vol.1: *Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CINDA. (1991). *Docencia universitaria en América Latina. Ciclos básicos y evaluación estudio de casos*. Santiago de Chile: CINDA/OEA.
- Espinoza, O. y González, L.E. (2015). El impacto del Acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. En M. L. Pinto de Almeida, A. Favero y A. Mendes (Org.), *O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: Apontamentos e discussões o chamado Processo de Bolonha e suas influências* (capítulo V) (pp.109-150). Curitiba, Brasil: Editora CRV y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Espinoza, O. y González, L.E. (2016). La Educación Superior en Chile y las Repercusiones del Acuerdo de Bolonia. *Revista Internacional de Educação Superior (RIESup)*, 2 (1), 89-117. Recuperado de <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7530/6394>
- González, L.E. (1989). *Relevancia de la enseñanza secundaria general para las necesidades de la región latinoamericana y del Caribe en el siglo XXI*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.
- González, L.E. (2004). *Breves notas sobre la estructura de los sistemas de educación superior en EE.UU. y en Europa. Documento de trabajo*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Guédez, V. (1991). Los estudios generales y los ciclos básicos en el contexto de la educación superior. En L. E. González y H. Ayarza (Eds.), *Docencia universitaria en América Latina. Ciclos básicos y evaluación. Estudio de casos* (pp.39-48). Santiago de Chile: CINDA-OEA.
- Harvard University. (2016). *Faculty of Arts and Sciences. Students handbook*. Recuperado de <https://handbook.fas.harvard.edu/book/welcome>

ESTUDIOS GENERALES Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN UNA SOCIEDAD GLOBAL BASADA EN CONOCIMIENTOS

WALDEMIRO VÉLEZ CARDONA

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras,
Facultad de Estudios Generales
waldemirov@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La crisis global que enfrentamos desde hace varios años requiere de cambios y soluciones también globales. Es decir, necesitamos desarrollar teorías, enfoques e investigaciones que den cuenta de dinámicas crecientemente complejas e interrelacionadas, no solo en el ámbito local sino también a escala planetaria. En ese contexto, la formación de profesionales que sean capaces de proponer nuevas teorías, así como modalidades de administración y gestión del conocimiento que sean efectivas, son de extrema importancia.

Tanto para el presente como para el futuro se necesitan profesionales que estén preparados no solamente para responder a un mundo muy incierto y altamente complejo, sino para reorientar el curso de los acontecimientos. Por eso deben desarrollar un amplio espectro de capacidades, tanto intelectuales como afectivas y comunicativas.

En la actualidad, los modelos educativos o de adiestramiento que privilegian una mirada reduccionista, excesivamente profesio-

nalizante y disciplinaria, resultan cada vez más inadecuados para dar cuenta de la realidad de nuestros días. Se precisan modelos transdisciplinarios que promuevan un pensamiento complejo. Abordajes que permitan re-construir la unidad que en realidad tienen los procesos económicos, políticos, ambientales, gerenciales y financieros, entre muchos otros. Es por todo ello que los estudios generales desempeñan hoy un papel mucho más importante que en el pasado.

En esta reflexión se concibe al estudiante como un ser humano que se inserta en su contexto social y natural –que a la vez que lo condiciona es condicionado por él–, más que como un cliente que hay que complacer o una mercancía a la que hay que añadirle valor. Por eso, los estudios generales deben promover la inserción del estudiante en la sociedad como ciudadano capaz de transformar las condiciones de su propia auto-reproducción. Es decir, deben propiciar el entendimiento de que por medio del trabajo y la participación ciudadana podemos determinar el rumbo que toma la sociedad. De esa manera nos alejamos del pensamiento único que reifica el carácter sobrenatural y metafísico de las nuevas meta-narrativas, como la economía del conocimiento y la globalización, por solo dar dos ejemplos.

Los estudios generales que debemos desarrollar en la economía del conocimiento son aquellos que enfatizan en la investigación transdisciplinaria como el método más adecuado para producir conocimientos y prácticas emancipatorias, toda vez que

... las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (dejan de sentirse los vínculos con sus conciudadanos) (Morin, 2001, p. 40).

Son particularmente los Estudios Generales los que incitan y promueven deliberadamente la contextualización de la información, adentrán-

dose en el tejido del que está compuesta, en lugar de pretender parcelarla y compartamentalizarla, como hacen las disciplinas.

En esta reflexión presentaré las que a mi juicio son las principales características de la sociedad global basada en conocimientos, para luego proponer los estudios generales como el componente curricular universitario más apropiado para entender y transformar dicha sociedad. Finalmente, presentaré algunas de las características más destacadas del nuevo perfil que deben poseer los profesionales del siglo XXI.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA SOCIEDAD GLOBAL BASADA EN CONOCIMIENTOS

La sociedad global se caracteriza, entre otras cosas, por

... la intensificación de las interacciones transnacionales culturales, económicas, políticas, sociales y tecnológicas que conducen al establecimiento de estructuras transnacionales y a la integración global de los procesos culturales, económicos, ambientales, políticos y sociales en los planos global, supranacional, nacional, regional y local (Rennen y Martens, 2003, p. 143).

En dicha sociedad va ganando cada vez más importancia la

... creación de redes de conexión entre actores ubicados en múltiples distancias continentales, mediadas por una variedad de flujos de personas, información, ideas, capital y bienes... que erosiona las fronteras, integra las economías nacionales, las culturas, las tecnologías y la gobernanza, y produce relaciones complejas de interdependencia mutua (De Lombarde e Lapadre, 2012, p. 4. Traducción libre del autor).

Muchos estudiosos del tema se refieren a la síntesis que hacen Held, McGrew, Goldblatt y Perraton (2000) como una de las caracterizaciones más completas de la sociedad global. Según ellos, en la sociedad global actual se va escenificando un

... conjunto de procesos que conllevan, incorporan o encarnan una transformación en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales –evaluadas en términos de su extensión, intensidad, velocidad e impacto– que generan flujos transcontinentales o interregionales y redes de actividades, interacción y ejercicio del poder (pp. 54-55).

También cabe destacar que en la sociedad global actual se han incrementado los rendimientos de la productividad al abrir nuevos mercados para los países competitivos y también han aumentado los costos de poseer una baja productividad. El reto central es crear las condiciones en las que las compañías y sus empleados puedan aumentar su productividad en toda la economía (Porter, Ketels y Delgado, 2007). Según Cooke (2005), la ‘globalización 1’ se ha metamorfoseado en ‘globalización 2’, en la medida en que el Modo 2 de construcción de conocimientos convenientemente coevoluciona y se contextualiza debido a los imperativos de la economía del conocimiento, interpuestos por las empresas multinacionales.

En un informe reciente sobre la competitividad global Sala-i-Martín, Bilbao-Orsorio, Blankel, Drzeniek Hanouz y Ko afirman que la economía globalizada de hoy requiere que los países nutran el banco de recursos humanos con trabajadores bien educados que sean capaces de hacer tareas complejas y adaptarse rápidamente a un ambiente cambiante y a las necesidades del sistema de producción que evolucionan continuamente. Particularmente se espera que los gerentes desarrollen una “mentalidad global”, caracterizada por su apertura y habilidad para **reconocer interconexiones complejas** (énfasis añadido). Este conocimiento y esas destrezas son necesarios para enfrentar las cambiantes, emergentes y crecientemente complejas condiciones asociadas con la globalización (Kedia & Mukherji, 1999; Lall, 2001, citados en Jadesadalug, 2011).

En el mundo global de hoy la complejidad de los productos y sus procesos de innovación requieren una perspectiva a base de conocimiento diferenciado (sintético, analítico y simbólico) para ser completamente

comprendidos (Asheim y Gertler, 2005; Asheim et al., 2007, citados en Asheim y Parilli, 2012, p. 2). Esto nos conduce a reafirmar que los procesos de aprendizaje constituyen un elemento estratégico para el proceso de innovación porque ayudan a los sujetos activos (e.g. empresarios, administradores, trabajadores, etc.) a metabolizar el conocimiento externo y a convertirlo en insumos útiles para la creación de innovaciones –de productos y procesos–, así como para el diseño estratégico de la organización con sus planes de innovación y administración.

Con lo anterior en mente, las corporaciones internacionales están buscando individuos que se puedan desempeñar eficientemente en un mundo global, ya que tienen oficinas o establecen relaciones de negocios por todo el mundo. Estos individuos necesitan saber cómo trabajar exitosamente en equipos internacionales, multiculturales y transdisciplinarios.

Otra característica destacada de la sociedad global basada en conocimiento es el papel que viene desempeñado en ella el conocimiento tácito¹, por la importancia que se le adjudica al uso por las organizaciones –particularmente las empresas– de los conocimientos adquiridos, pero no codificados², de sus empleados o constituyentes.

Según Ríos Orlandi (1998):

-
- 1 El conocimiento tácito es el conocimiento no codificado, generado por la experiencia y las rutinas (el *learning by doing* de Arrow, por ejemplo) y que se transfiere mediante redes de colaboración o el movimiento de personas de una empresa a otra. El conocimiento también puede ser de forma explícita, formal y codificado (patentes, libros y artículos de revistas profesionales) (Del Valle, Lobato, Martínez, Rodríguez y Segarra, 2007, p. 2).
 - 2 La codificación consiste en producir una representación del conocimiento que permite inscribirlo sobre un soporte físico. De esa manera, se crean posibilidades cognitivas nuevas, que son impensables cuando el conocimiento sigue vinculado al individuo y solo puede, en consecuencia, ser oído (cuando la persona habla) o visto (cuando la persona actúa). La inscripción (escritura, gráfico, modelo, virtualidad) da la posibilidad de examinarlo de otra manera, de reordenarlo, de aislar elementos, de combinarlo y de clasificarlo (David y Foray, 2002, p. 7).

... no debemos perder de vista la importancia que tienen las ideas, sugerencias y propuestas de diseños provenientes del nivel operativo como parte de la importancia que se le adjudica, en las industrias ligadas a la EBC [Economía Basada en Conocimientos], al conocimiento tácito. El operario-autómata, obrero parcial que ignora el esquema general del trabajo que realiza, ya no satisface las necesidades de estas industrias. Por el contrario, la génesis de conocimiento tácito requiere un trabajador capaz de reflexionar a nivel meta-cognoscitivo sobre las tareas que realiza, en función de una visión de la totalidad del proceso que lleva a la producción final del objeto de consumo. Esta necesidad, que emana parcialmente de la rápida inserción de nuevos productos en el proceso productivo, impacta la organización del trabajo al interior de las empresas y la estructura misma de éstas. Estamos pues ante la necesidad de la EBC de tener trabajadores más sofisticados, portadores de una mejor calidad de capital humano (p. 8)³.

2. LOS ESTUDIOS GENERALES Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En mi opinión, la educación general universitaria es el componente del currículo que enfatiza tanto en la importancia de las disciplinas como en su insuficiencia y limitaciones para la producción de conocimientos. También reconoce tanto la importancia de la razón como los riesgos de un racionalismo a ultranza que ignora que los seres humanos, la subjetividad, la afectividad y la vida tienen un importante componente irracional. Es por eso que la racionalidad debe reconocer la importancia del afecto, del amor, del arrepentimiento. Según Edgar Morin (2001):

La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro [opaco], lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica (p. 23).

3 La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) define el concepto *capital humano* como “el conocimiento, las destrezas, las competencias y los atributos de los individuos que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico” (OECD, 2001, p. 18, citado en Ríos Orlandi, 2008, p. 6).

En ese sentido se hace preciso reconocer que las aptitudes cognitivas humanas solo pueden desarrollarse en el seno de una cultura que ha producido, conservado y transmitido un lenguaje, una lógica, un conjunto de saberes y de criterios de verdad (Morin, 1999).

El conocimiento es un fenómeno multidimensional-complejo que requiere de la conjunción de procesos energéticos, químicos, fisiológicos, cerebrales, existenciales, psicológicos, culturales, lingüísticos, lógicos, ideales, personales, inter- y transpersonales y colectivos. De ahí la importancia de considerar la relación fundamental que existe entre el todo y las partes y las partes y el todo, tal como destaca el pensamiento complejo acogiendo los planteamientos de Pascal (1940, 1656).

El estudio de la relación entre el todo y las partes siempre ha sido parte fundamental de la educación general. Por eso reconoce a las partes o fragmentos del conocimiento en el contexto de las disciplinas y procura ubicarlas en un contexto mayor, **general**, que podemos identificar con el todo, al entender la necesidad de integración de los saberes para acercarnos al entendimiento de lo que nos rodea y de lo que formamos parte. Por eso la educación general promueve activa y deliberadamente las conexiones entre las diversas áreas del saber, estimulando la reconstrucción de su tejido (*complexus*), así como el entendimiento de las razones históricas de su parcelación (disciplinarización) y los efectos que esto ha tenido y tiene en los procesos de aprendizaje y producción cultural. Por eso propicia la re-vinculación holística de los saberes, reconociendo la complejidad de nuestra existencia y la unidad intrínseca de todos los elementos que la configuran y posibilitan (biológicos, químicos, socioculturales, medioambientales, físicos, emocionales, espirituales, etc.).

Otro elemento fundamental que caracteriza a los estudios generales es su afinidad con la pregunta, pues privilegia el método dialógico; hasta el extremo de que muchos han llegado a confundir uno con la otra. Subirats y Vélez (2010) señalan que

... debemos recordar que la educación general valora particularmente a la pregunta misma, al saber preguntar, a educar por medio de las preguntas, respondiendo a las preguntas con otras preguntas (Mayéutica). En la educación general la pregunta pertinente a un conocimiento en particular se enlaza con otras preguntas de otros conocimientos y de otros contextos en redes interminables de relaciones y de interconexiones y entre los conocimientos y sus prácticas sociales. En la medida en que la educación general hace hincapié en el preguntar, por consiguiente, resulta ser una experiencia educativa abierta, crítica, dinámica y en constante renovación, [abierta a la incertidumbre, a lo inesperado, tanto como al vacío y el cambio] (p .2).

Además, la educación general ha sido y es el componente de los currículos universitarios que ha tenido la principal responsabilidad de promover la conciencia ciudadana. Pero ahora me refiero no a una ciudadanía excluyente y con pretensiones homogeneizadoras, sino a una ciudadanía intercultural y compleja (Tubino, 2003). Es decir, a unas nociones y prácticas ciudadanas que sean sensibles a nuestras diferencias étnicas, raciales, idiomáticas, de género, religión, preferencias sexuales, posturas políticas y quehacer cultural, entre otras. En ese contexto, la educación general promueve el desarrollo de la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la afectividad, a la vez que ayuda a desarrollar competencias cognitivas e intelectuales de alto nivel.

En todo momento debemos tener presente que la posibilidad del ejercicio pleno de la ciudadanía tiene varios prerequisites multidimensionales profundamente interconectados entre sí. De ahí la importancia de la educación general transdisciplinaria, tanto para el entendimiento de estos nexos como para propiciar prácticas cotidianas que aumenten las posibilidades del ejercicio de una ciudadanía compleja y plural que conduzca a la ampliación de los espacios democráticos.

En fin, la educación general

- comprende al ser humano en su unidad integrada (consigo mismo, con otros seres humanos y con su entorno),
- comprende al conocimiento en su unidad epistémica,
- comprende a la realidad en su complejidad y unidad indisoluble
- y articula esa triple comprensión por medio de la transdisciplinariedad.

3. EL PERFIL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

En el contexto de la sociedad actual necesitamos urgentemente formar profesionales capaces de reconocer la ambigüedad, de pensar en términos globales (lo global y lo local considerado tanto en sus semejanzas como en su diversidad). Hoy nos encontramos ante un nuevo concepto de frontera, que no es la que separa los elementos antagónicos, es un tejido poroso y transparente a través del cual, en un proceso osmótico, lo que hemos venido denominando “contrarios” se mezclan y encuentran su lugar para el diálogo: el orden y el desorden, el vacío y la forma, lo que se piensa y lo que se siente (Novo, 2000, citado en Pozzoli, 2007).

En el nuevo mundo laboral la cooperación podría llegar a ser tan importante o más que la competencia; de ahí la necesidad de nuevas capacidades comunicativas que permitan conformar nuevas comunidades de investigadores cuyos intereses giren en torno a problemas en los que es insuficiente la lógica de un solo saber para abarcar la multidimensionalidad de la realidad.

Con el concepto de mundo de la vida Habermas (1990) pretende explicar que en este es posible el encuentro dialógico de las ciencias, las tecnologías y las artes con los elementos trans-rationales como lo mitos, las religiones, los sueños y las fantasías de los hombres y mujeres que conforman cualquier comunidad.

Los profesionales deben tener muy claro que el mundo de las empresas, por ejemplo, no está desconectado del mundo místico, mágico, religioso, mítico. Toda vez que los empleados, directivos, dueños, suplidores, reguladores, etc., son seres humanos que de una manera u otra han interiorizado la religiosidad, la espiritualidad, los mitos y otros elementos, es decir, *Las zonas de no-resistencia* –las que no están sometidas a ninguna racionalización, pues en ellas habita lo sagrado–, como afirma Nicolescu (2000).

En consonancia con el cambio de paradigma que hoy experimentan las ciencias del comportamiento humano, del comportamiento organizacional y de la administración, estamos comenzando a incorporar el desorden, lo discontinuo y lo impredecible como coordenadas de sus desarrollos conceptuales. Debido a que las organizaciones humanas comienzan a interpretarse como sistemas adaptativos que responden a una dinámica no lineal y se encuentran en constante interacción con su entorno, tienen ahora que ser abordadas como procesos caracterizados por un perpetuo “estar haciéndose”. Así, a diferencia del procedimiento analítico tradicional del investigador, el enfoque sistémico de la organización como proceso postula que solo es posible comprenderla en y desde la dinámica compleja que despliega con su entorno: economía, clientes, competidores, mercado, sociedad y cultura, etc. Es preciso, entonces, que los profesionales se puedan enfocar en el todo e integrar las partes para entenderlas *por* su vinculación con todo lo demás.

Con todo lo anterior en mente propongo que los profesionales del presente y del futuro deben mostrar al menos las siguientes cualidades y competencias personales y profesionales para poder hacer aportaciones laborales significativas en la sociedad global basada en conocimientos: 1) Ser capaces de producir modelos conceptuales, y desarrollar estrategias y métodos adecuados para abordar el problema que enfrentan, reconociendo los nexos entre este y muchos otros asuntos, aun fuera de su ámbito de trabajo o disciplina, 2) Mostrar capacidad de síntesis, de conexión e integración, 3) Ser capaces de asombrarse y fascinarse continuamente con lo que van encontrando en su trabajo, respetando

y valorando la incertidumbre, 4) Poder disfrutar la búsqueda e indagación, aunque los resultados parezca que nunca van a llegar (surgen nuevas preguntas en lugar de respuestas definitivas), 5) Ser humildes y autocríticos, reconociendo que la equivocación y el “error” son fuentes de conocimiento tan importantes o más que el acierto, 6) Reconocer la extraordinaria importancia de la imaginación, ser creativos y capaces de trabajar en diversos contextos, así como vislumbrar y crear nuevos escenarios y contextos, 7) Estar conscientes de la complejidad del mundo y de los comportamientos caóticos de muchas dimensiones de este, 8) Reconocer la insuficiencia y limitación de las disciplinas –y hasta de la propia razón– para dar cabal cuenta de problemas que son multifacéticos, indeterminados, caóticos y complejos.

En fin, tal vez el buen profesional sea aquel capaz de enredarlo todo con mucha pasión. Es decir, atravesar y enlazar varios niveles de realidad simultáneamente. Con otras palabras, debe ser consciente de que para comprender y operar en una realidad compleja –como la de la economía del conocimiento– es necesario instalarse en el paradigma de la complejidad (desarrollando el pensar complejo) por medio de la investigación transdisciplinaria. Para ser buenos profesionales debemos asimilar la manera como en el siglo XXI las nuevas percepciones, conocimientos y experiencias desafían la base de conocimientos existentes, rompiendo las barreras entre las disciplinas y promoviendo exploraciones de temas unificados, conceptos y abordajes diversos. Es decir, moviéndonos al terreno de la transdisciplinariedad.

En el contexto de la economía del conocimiento necesitamos tanto trabajadores como ciudadanos que puedan reconocer y hasta valorar la ambigüedad, pensar en términos más amplios e inclusivos, reconociendo que el escenario en el que habitan y al mismo tiempo están compelidos a cambiar es complejo y contingente, que además sean capaces de mostrar sensibilidad hacia los otros, aunque se nos presenten como “alejados” y desconocidos. La necesidad de articular la complementariedad y el antagonismo (ni lo uno ni lo otro, sino lo Uno y lo Otro) nos hace capaces de aprender, de ir más allá de aquello que parece similar a nosotros (la comprensión es hija de la apertura).

4. CONCLUSIÓN

El reconocimiento de la complejidad constituye un importante reto a las instituciones que forman profesionales. Les invita a prestar mayor atención a las inter-retro-acciones, a las dialécticas, las dialógicas, incertidumbres, aleatoriedad, polideterminaciones, interdeterminaciones, innovaciones, creaciones, etc. Nunca debemos olvidar que la sociedad es un todo cuyas cualidades retroactúan sobre los individuos dándoles un lenguaje, cultura y educación, costumbres, etc. La producción de conocimiento no depende solamente del desarrollo de las ciencias, pues incluye otras formas de saber provenientes de la vida cotidiana y hasta del mundo mágico, simbólico, religioso y mítico. De ahí la importancia de todas las manifestaciones de lo cultural. Tal como afirma Marcelo Pakman (2003) al vincular la transdisciplinariedad con la complejidad:

... el tejido permanente de una antro-po-bio-cosmología, como transdisciplina en la que lo cultural son sucesos que se dan entre seres biológicos, que son seres físicos, lo que en vez de llevarnos por el camino del reduccionismo, nos lanza por un camino inexplorado de articulación en la cual lo físico y lo biológico se complejizan y complejizan, a su vez, a lo cultural (p. 13).

La formación profesional actual y en el futuro, ubicada en el contexto de la economía del conocimiento, debe propiciar una síntesis en las tres dimensiones humanas que desde los tiempos más remotos han estado fragmentadas y en conflicto: la corporalidad, la inteligencia y el corazón. La corporalidad, que sitúa la existencia en un aquí y ahora concreto, de praxis, de acción transformadora; la inteligencia, que piensa la totalidad y la complejidad del mundo que habitamos; y el corazón, que siente, acoge y abraza su solidaridad con las personas y la naturaleza.

Los Estudios Generales son el componente curricular más apto para propiciar esa síntesis y capacitar a los estudiantes para adentrarse en un mundo laboral plagado de incertidumbre. En gran medida por su vocación transdisciplinaria, fundada en el proceso de reconstrucción de la unidad que intrínsecamente tienen los procesos económicos y

sociales, así como la vida misma. Unidad que ha sido destruida por la disciplinarización del conocimiento en la Universidad.

Cada vez estoy más convencido de que los Estudios Generales son el componente curricular que mejor incorpora la capacidad epistemológica de la transdisciplinariedad, la capacidad ética de unificar la diversidad sin perder las diferencias y la capacidad sociopolítica y económica de educar ciudadanos para los tiempos que vivimos y los que están por venir. Es decir, para ayudarnos a entender críticamente las tendencias económicas recientes que se vienen identificando como economía del conocimiento, el carácter histórico-político de estas y la necesidad que tenemos de provocar que la economía esté al servicio de las necesidades humanas y no a la inversa.

Para propiciar efectivamente que los estudiantes adquieran el perfil profesional que les permitirá ser exitosos en el siglo XXI, debemos fortalecer el componente de Estudios Generales en nuestros currículos universitarios, incorporando plenamente el pensamiento complejo y las prácticas transdisciplinarias. Ese es nuestro reto en estos momentos, y por esos rumbos nos debemos encaminar.

REFERENCIAS

- Asheim, B. & Parilli, M.D. (2012). Introduction: Learning and Interaction –Drivers for Innovation in Currents Competitive Markets. En B. Asheim y M.D. Parilli (Eds.), *Interactive learning from Innovation: A key driver within clusters and innovation systems* (pp. 1-29). Basingstoke: Palgrave McMillan.
- Cooke, P. (2005). Regional asymmetric knowledge capabilities and open innovation. Exploring 'Globalisation 2' - A new model of industry organization. *Research Policy*, 34 (8), 1128-1149.
- David, P.A. y Foray, D. (2002, marzo). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber. *Revista Interamericana de Ciencias Sociales*, 171, 1-21.
- De Lombaerde, P. y Lapadre, P.L. (2012). Indicadores de globalización. *Cuadernos de Economía*, 31 (57), 1-20.

- Del Valle, J., Lobato, M., Martínez, F. E., Rodríguez, E. y Segarra, E. (2007). *Proyecto "Economía del conocimiento"*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*, tomos I y II. Buenos Aires: Taurus.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (2000). Rethinking Globalization. In D. Held y A. McGrew (Eds.), *The Global Transformation Reader. An Introduction to the Globalization Debate* (pp. 54-60). Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Jadesadalug, V. (2011). The impact of Organizational Flexibility and Autonomy on Global Competitiveness via the Mediating Effect of Corporate Mindset towards Globalization. *Review of Business Research*, 11 (3), 27-32.
- Morin, E. (2001). *El método IV: Las ideas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nicolescu, B. (2000). Transdisciplinary and Complexity: Levels of Reality as Source of Interdeterminacy. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires*, 15.
- Pakman, M. (2003). Introducción. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pascal, B. (1940). *Pensamientos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Porter, M. A., Ketels, C. & Delgado, M. (2007). The Microeconomic Foundations of Prosperity: Findings from the Business Competitiveness Index. In *The Global Competitiveness Report 2007-2008*, *World Economic Forum*, pp.51-81.
- Pozzoli, M. T. (2007). Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (pensamiento complejo y transdisciplinariedad). *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 5 (16), 1-20.
- Rennen, W. & Martens, P. (2003). The Globalisation Timeline. *Integrated Assessment*, 4 (3), 137-144.
- Ríos Orlandi, E. (2008). *La educación general y la formación de capital social en la economía del conocimiento*. Ponencia presentada en el Coloquio de Educación General, celebrado el 17 y 18 de abril de 2008 en Ponce, Puerto Rico, en el marco del Noveno Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento.
- Sala-i-Martin, X., Bilbao-Osorio, B., Blanke, J., Drzeniek Hanouz, M. y Ko, C. (2013). The Global Competitiveness Index 2013-2014: Sustaining Growth, Building Resilience. In K. Schwab (Ed.), *The Global Competitiveness Report 2013-2014. Full Data Edition*. Geneva: WEF, pp.1-15.

- Subirats, P. y Vélez, W. (2010). *La educación general en el Siglo XXI*. Ponencia presentada en el Primer Simposio Internacional de Estudios Generales. San Juan, Puerto Rico: Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Tubino, F. (2003). Ciudadanías complejas y diversidad cultural. En N. Vigil y R. Zariquiey (Eds.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas* (pp.167-191). Lima, Perú: Cooperación Alemana al Desarrollo y PUCP.

EDUCACIÓN GENERAL Y PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN: EL CASO PROFIS DE UNICAMP BRASIL*

ANA MARÍA CARNEIRO

Investigadora de la Universidad Estatal de Campinas,
Brasil; Centro de Estudios de Políticas Públicas.
anamaria@nepp.unicamp.br

CIBELE YAHN DE ANDRADE

Investigadora de la Universidad Estatal de Campinas,
Brasil; Centro de Estudios de Políticas Públicas.
cyahn@terra.com.br

ANA PAULA CAMELO

Investigadora del Grupo de Enseñanza, Investigación e
Innovación (GEPI), Escuela de Derecho de Sao Paulo, Fundación
Getulio Vargas, Brasil. Investigadora del Departamento
de Política Científica y Tecnológica (IG/Unicamp).
apc.camelo@gmail.com

MIRIAN LUCIA GONÇALVES

Alumna del doctorado de Educación, Universidad
Estatal de Campinas (Brasil); Facultad de Educación.
mirian.unicamp@gmail.com

JOICE DE OLIVEIRA SILVA

Auxiliar de investigación de la Universidad Estatal de
Campinas, Brasil; Centro de Estudios de Políticas Públicas.
j122320@dac.unicamp.br

INTRODUCCIÓN

En 2011 la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) implementó un nuevo programa de educación superior denominado Programa de Formación Interdisciplinaria Superior (Profis), con-

* Traducción de: Natalia Stephanie Márquez Jiménez, Universidad del Norte (Colombia).

siderado bastante innovador en el contexto de la educación superior nacional e internacional. El programa tiene una duración de dos años y ofrece 120 vacantes anuales. Luego de cursar los dos años, los estudiantes que se gradúan pueden inscribirse en los programas de pregrado de la universidad.

La creación del ProfIS en la Universidad Estatal de Campinas¹ fue incentivada por tres ideas principales: la primera fue seguir las tendencias internacionales de incluir la educación general en la educación superior, específicamente en el modelo de formación interdisciplinar general, contemplando también la práctica de actividades de investigación. La segunda fue poner a prueba un nuevo proceso de selección, apuntando a una acción afirmativa que trajera consigo la inclusión de los mejores estudiantes de bachillerato de las escuelas públicas de la ciudad de Campinas, con base en una distribución geográfica de las vacantes. Estas dos ideas condujeron a la tercera, que es el ingreso a la universidad en un programa de formación interdisciplinar general para luego, con el apoyo para la elección de carrera, ingresar al programa de pregrado profesional.

Este capítulo tiene como objetivo analizar la implementación de las actividades de iniciación a la investigación, denominada iniciación científica (IC), en el ProfIS y los resultados principales de acuerdo con la evaluación de los estudiantes y tutores en el período comprendido entre 2012 y 2014. La IC incluye el compromiso del estudiante en un proyecto de investigación individual o la participación en un proyecto más amplio, vinculado a un orientador. También está relacionada a uno de los objetivos de la educación general respecto al desarrollo del pensamiento investigativo y a la idea de producción del conocimiento por parte del individuo. Durante los tres años de la implementación del

1 Creada en 1966, la Unicamp es una universidad pública intensiva en investigación, ubicada en el estado de São Paulo. Financiada por el Gobierno estatal y gratuita, en 2011 contaba con 17 650 estudiantes de pregrado en 66 programas y 26 869 estudiantes de postgrado inscritos en 142 cursos. Cuenta con 1727 docentes en 21 institutos y facultades. Su estructura está compuesta por 6 campus ocupando un área total de 3,5 millones de kms². En 2012 ocupaba la 44ª posición en el THE University Rankings under 50 (THE, 2015).

ProFIS, la estructura de la actividad del IC fue perfeccionándose en diferentes aspectos de acuerdo con las primeras experiencias y con la evolución del programa, como se verá más adelante.

Los datos analizados provienen del proyecto de Evaluación Continuada del ProFIS, realizada desde el inicio de la implementación del programa por investigadores del Centro de Estudios de Políticas Públicas (NEPP por sus iniciales en portugués) de la Universidad Estatal de Campinas. El proyecto de evaluación tiene tres objetivos principales: evaluar la implementación del ProFIS como programa de formación general para Unicamp, evaluar el proceso de selección del ProFIS en la promoción de la inclusión social y evaluar el impacto del ProFIS en la formación y trayectoria profesional del estudiante. La metodología de evaluación consiste en un estudio longitudinal, que hace un seguimiento a los estudiantes del programa y grupos de comparación durante un período de diez años con un diseño cuasiexperimental (Carneiro, Andrade y Telles, 2012).

Las informaciones recopiladas mediante cuestionarios aplicados a estudiantes y orientadores de la Iniciación Científica buscan responder a una de las hipótesis de evaluación del programa que refiere específicamente al desarrollo de conocimientos previos de métodos y prácticas de investigación.

A continuación presentamos las tres secciones que componen este trabajo, además de esta introducción. La primera expone el marco teórico de la educación general y el compromiso en la investigación a nivel de pregrado. La segunda sección presenta los datos y reflexiones sobre la iniciación científica en el ProFIS. Y por último se tejen las conclusiones.

1. EDUCACIÓN GENERAL Y PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Educación General es el término utilizado para describir la formación amplia, básica y no vinculada a un propósito práctico utilitarista. Su finalidad es educar a los estudiantes para que desarrollen un pensamien-

to reflexivo, disciplinado e independiente, por medio de un programa de estudios culturales que les permita adquirir conocimientos de una amplia cultura general sobre la cual pueda basar su formación en el área específica (Pereira, 2007, 2010).

Los planes de estudios de educación general no tienen un modelo único en Brasil o en el extranjero; sus características varían considerablemente dependiendo de la facultad o universidad que los implementa.

La literatura permite destacar cuatro enfoques principales que estructuran el plan de estudios de la educación general: a) centrado en los grandes libros; b) centrado en disciplinas académicas; c) centrado en la ciudadanía; y d) centrado en el enfoque interdisciplinar (Pereira, Gonçalves y Silva, 2015; Santos Filho, 2010). Cada enfoque trae consigo una interpretación específica de cómo debe llevarse a cabo la formación del estudiante y de cómo debe diseñarse el plan de estudios para lograr ese objetivo.

El enfoque del ProFIS se acerca especialmente a los dos últimos. El enfoque centrado en la ciudadanía efectiva se acerca al modelo de educación general propuesto por el ProfIS por su vinculación a la tradición filosófica de Dewey (1916), para quien el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de ciudadanos con hábitos de investigación, el conocimiento, las habilidades y los valores cívicos necesarios para la mejora de la sociedad (Santos Filho, 2010). Este modelo requiere un plan de estudios que dé prioridad a la formación de los alumnos en la reflexión sobre la realidad multicultural del país y el avance de la globalización política, económica, social y cultural una vez que “la complejidad de los problemas actuales requiere un planteamiento que utilice las contribuciones de disciplinas y al mismo tiempo las trascienda mediante la integración de los conocimientos provenientes de varias disciplinas” (Santos Filho, 2010, p. 108).

El enfoque interdisciplinario es también uno de los pilares del modelo ProfIS, considerado la forma más actual de educación general y uti-

lizado por diferentes universidades en todo el mundo, como Harvard y la Universidad de California, Berkeley, en su reciente y audaz Iniciativa para Pregrado (Undergraduate Initiative (UC Berkeley, 2017). El enfoque busca hacer que el estudiante entienda la interrelación de los conocimientos y la complejidad de los problemas del mundo que, para su solución, necesitan conocimientos que van más allá de los de una sola disciplina o campo. En varias universidades de los Estados Unidos, los estudiantes universitarios deben llevar a cabo como parte de los requisitos de educación general, estudios interdisciplinarios por medio del trabajo con algunos de los temas seleccionados, en lugar de disciplinas. En algunos casos facultades o universidades enteras están organizadas en unidades interdisciplinarias, alterando así la propia estructura departamental de la universidad (Sá, 2008). En muchos casos ocurre al mismo tiempo que la participación en la investigación.

Estudios recientes intentan analizar la relación entre la educación general, la participación en la investigación y el impacto en la trayectoria de los estudios. Douglass y Zhao (2013) muestran que existe un esfuerzo de las universidades y *colleges* norteamericanos por crear oportunidades de participación en investigación entre los estudiantes universitarios. A partir de los datos obtenidos del SERU², los autores observaron resultados positivos en términos de aprendizaje tanto en el área de conocimiento específico como en habilidades específicas tales como comunicación y otras habilidades no cuantitativas. Identificaron aun mayores niveles de satisfacción entre los estudiantes y mejor manejo del tiempo en relación con los estudiantes que no participaban en actividades de investigación.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que los diferentes tipos de experiencias en la participación en investigación pueden tener re-

2 La encuesta *Student Experience the Research University* es parte de un proyecto dirigido por el Centro de Estudios de la Educación Superior en la Universidad de California, Berkeley, que se ha desarrollado desde el año 2001. Actualmente cuenta con la participación de 30 universidades de investigación de Estados Unidos y otros países. El propósito de la encuesta es estudiar a profundidad la experiencia del pregrado y promover una cultura de la evidencia y superación personal a través del análisis y el uso de datos para la creación de políticas.

sultados diferentes. Pueden citarse algunas experiencias internacionales en programas de educación general para ayudar a visualizar mejor esta relación.

En la Universidad de California Berkeley (UCB) hay tres programas pertinentes para los efectos de este artículo. El primero es el programa *Undergraduate Research Apprentice Program (URAP)*, diseñado con el fin de involucrar con mayor eficacia a los estudiantes en las actividades de investigación de la universidad. Por medio del programa, el estudiante tiene la oportunidad de trabajar en proyectos de investigación de vanguardia, indicados por las unidades educativas y para los cuales se postulan al comienzo de cada período lectivo, sin remuneración alguna. En términos prácticos, esta experiencia permite a los estudiantes profundizar sus conocimientos y habilidades en áreas específicas de interés, al tiempo que integran una comunidad académica dedicada a la investigación dirigida por algún docente de la institución. Se espera que los estudiantes se reúnan con los profesores regularmente para obtener orientación en la investigación. Además, cada tres horas de trabajo de investigación se pueden convertir en una unidad de crédito académico. La agenda de investigación, las tareas y los plazos que deben cumplir se establecen directamente con el profesor-tutor, quien redacta una especie de “contrato de aprendizaje” que debe ser firmado entre el alumno y el profesor, y que es un elemento indispensable para efectuar el registro del estudiante en el programa (UC Berkeley, 2016).

El segundo programa es el *Summer Undergraduate Research Fellowship*, que regularmente se lleva a cabo durante el verano y en el cual la participación de los estudiantes es remunerada. La propuesta es que los estudiantes formen un equipo de investigadores que compartan intereses y problemas de investigación similares, dirigidos por un profesor-orientador con experiencia. La postulación de los estudiantes interesados puede hacerse en tres áreas diferentes: a) ciencias sociales y humanas, cuyo resultado es la preparación de una tesis u otro proyecto de investigación más amplio; b) ciencias biológicas, matemática, física e ingenierías, en las que los estudiantes apoyan investigaciones de docentes y científicos

de un determinado laboratorio; c) investigaciones independientes en las áreas de ciencias biológicas, matemática, física e ingenierías. En todos los casos se espera que los estudiantes becados participen en la investigación a tiempo completo por dos meses durante el verano y presenten los resultados de la investigación en una conferencia específica del programa (UC Berkeley, 2017).

Además de esto, cabe mencionar el *Summer Research Opportunity Program (SROP)*³, creado para promover el acceso a la educación de los estudiantes con desventajas educativas y económicas y que no han sido expuestos al ambiente académico de una universidad de investigación. Pueden postularse estudiantes de la misma UCB o de otras instituciones. El programa ofrece oportunidades de investigación en artes y humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. También ofrece becas y cubre los gastos de viaje, alojamiento y alimentación. El objetivo a mediano plazo es aumentar la diversidad entre los candidatos a los programas de doctorado y carreras de investigación (UC Berkeley, 2017).

Existe una iniciativa similar en la City University of New York para estudiantes de pregrado por medio del Programa Pipeline, diseñado para brindar apoyo educativo y financiero a estudiantes de pregrado pertenecientes a grupos subrepresentados en las universidades, e interesados en seguir adelante con estudios de doctorado, con capacitación para la enseñanza a nivel universitario y de investigación avanzada. Se espera que la experiencia se complete en seis semanas durante el verano, y además de ser remunerada también vale créditos (City University of New York, 2017).

Entre los beneficios de este tipo de experiencias, como lo apuntan Rus- sel, Hancock y McCullough (2007), se destacan el incentivo a los alumnos por continuar una formación más avanzada y la elección de una carrera profesional, especialmente en el ámbito de la ciencia, tecnología,

3 Para mayores informes, consultar UC Berkeley. ([s.d.]). *Summer Research Opportunity Program (SROP)*. Tomado de <http://grad.berkeley.edu/resource/summer-research-opportunity-program-srop/>

ingeniería y matemática. Otros estudios apuntan a la contribución en la permanencia de los estudiantes en la vida académica (Gregerman, Lerner, Hippel, Jonides & Nagda, 1998).

En Brasil existe un programa que tiene como objetivo despertar el interés por la ciencia y fomentar nuevos talentos entre los estudiantes de pregrado. Se trata del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC) del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI), a través de la concesión de becas de Iniciación Científica (IC) a estudiantes de pregrado. El PIBIC busca, entre otros objetivos, proporcionar al becario, orientado por un investigador calificado, la oportunidad de aprender técnicas y métodos de investigación, así como estimular el desarrollo del pensamiento científico y la creatividad, ampliando el acceso y la integración del estudiante en la cultura científica. Los proyectos desarrollados pueden tener una duración de hasta un año (Brasil y CNPq [s.d.]). Y los estudiantes pueden participar más de una vez.

Como se ve, la participación en programas de investigación a nivel de pregrado varía en términos de:

- *Formato*: proyectos individuales de los estudiantes, o participación en proyectos de mayor envergadura de los profesores;
- *Duración*: durante todo el año escolar o durante las vacaciones académicas;
- *Objetivos*: desarrollar habilidades relacionadas con la investigación y conocimientos específicos de un área, apoyar la elección de una carrera y / o fomentar una carrera de investigación académica;
- *Créditos*: la carga (horarios) de trabajo en las actividades de investigación puede convertirse en créditos;
- *Compensación*: existen iniciativas remuneradas y no remuneradas.

Sin embargo, el conocimiento sobre los beneficios de la participación en investigación y su integración con la experiencia educativa es aún

limitado. De acuerdo con estudios realizados en el contexto de la UCB (Berkes, 2008), la frecuencia de participación de los estudiantes en investigación varía significativamente dependiendo de si están recibiendo algún tipo de remuneración o si actúan como voluntarios; si se lleva a cabo en las áreas de ciencia, ingeniería y matemática o en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades; variando también en función del sexo del estudiante, grado de escolaridad de los familiares, entre otras características del alumno.

El estudio de revisión de Massi y Queiroz (2010) muestra una situación similar en cuanto al programa brasileño PIBIC, el cual a pesar de su amplia difusión aún no ha sido muy investigado. En los estudios realizados sobre el tema las autoras identificaron que las principales contribuciones de la IC en la formación del universitario son: a) mejora del rendimiento durante los años de estudio; b) desarrollo personal; c) desarrollo de una nueva visión de la ciencia; y d) socialización profesional a partir del contacto con el supervisor y otros investigadores. Otros estudios brasileños muestran impactos positivos en términos de permanencia y la persistencia en la carrera profesional (Villas Bôas, 2003).

Massi y Queiroz (2010) también señalan que a pesar de la importante contribución de las actividades de la IC, aún hay pocas investigaciones sobre el tema. Por lo tanto, es necesario avanzar en el establecimiento de una relación causal entre la participación en actividades de investigación durante el tiempo de pregrado, y las mejoras en la participación académica y desempeño de los estudiantes, así como en los resultados relacionados con la carrera (Douglass & Zhao, 2013).

2. INICIACIÓN CIENTÍFICA EN EL ProFIS

Esta sección presenta y discute los datos de la experiencia con la IC del ProFIS entre 2012 y 2013, en relación con los grupos del programa durante 2011 y 2012. Luego de una breve explicación del ProFIS se presentan algunos aspectos que los estudiantes y docentes consideran positivos y negativos. Por último, se presentan las sugerencias de mejora realizadas por los profesores en 2013.

2.1 La estructura del ProfIS

El ProfIS se implementó en el 2011 como un programa de educación general interdisciplinario ofrecido a tiempo completo, con una duración de cuatro semestres, 28 materias obligatorias y 8 créditos en electivas. La propuesta del ProfIS es que el estudiante pueda tomar cursos de todas las áreas del conocimiento, que a su vez puedan ayudarlo a hacer una elección más madura e informada acerca de la carrera a seguir. Los cursos son ofrecidos por las unidades académicas, sin un cuerpo de docentes exclusivo para el programa, aun cuando al menos 16 de 21 unidades educativas enseñan materias obligatorias, y adicionalmente están otras unidades de apoyo administrativo.

El ProfIS tiene como objetivo adquirir conocimientos en todas las áreas (humanas, exactas y tecnológicas, biológicas y de la salud, y artes), apuntando a un enfoque integral de sus relaciones con el mundo, el medio ambiente y el mundo del trabajo. Además, explora la auto-comprensión de los estudiantes como individuos y ciudadanos de una sociedad diversa, globalizada y en constante cambio. La experiencia en la educación general busca ayudar a los estudiantes a tomar una decisión más madura e informada acerca de qué carrera seguir (PRG y Unicamp, 2010, 2012).

Como acción afirmativa (medida especial para favorecer grupos discriminados), la selección se realiza usando las notas obtenidas en el Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM por sus iniciales en portugués)⁴. Entre los estudiantes que se inscriben para el ProfIS se escogen aquellos con las mejores notas, con un límite de dos estudiantes por escuela pública en la ciudad de Campinas. Debido a que estas escuelas están distribuidas alrededor del municipio, al final los estudiantes escogidos representan la distribución geográfica de la desigualdad socioeconómica y educativa. Basado en este criterio de distribución geo-

4 El ENEM es un examen anual realizado por el Ministerio Federal de Educación, que toman los estudiantes al final de la educación básica en Brasil (después 12 años de escolaridad) y que tiene, entre otros fines, dar acceso a la educación pública federal superior de acuerdo a la puntuación obtenida en el examen.

gráfica, el ProFIS ha atraído a la Unicamp un público que generalmente no hace el *Vestibular* (examen de admisión estándar). Así mismo, debido a esta característica del proceso de selección, el perfil de los inscritos en el programa se acerca al perfil promedio observado en la población de Campinas entre las edades de 18 a 24 años, lo que trae consigo una mayor diversidad en términos de raza/color, antecedentes educativos, familiares y situación económica a la Unicamp.

Una de las características del ProFIS, ya mencionada anteriormente, es la actividad de Iniciación Científica (IC), la más innovadora en el contexto del programa de educación general.

La IC se les ofrece a los estudiantes de tercer y cuarto semestre del ProFIS en las materias obligatorias *Introducción a la Práctica de Ciencias y Artes I y II*. Ambas materias son de 8 créditos cada una, con ocho horas semanales de clases con actividades prácticas, incluyendo una evaluación cualitativa del desempeño (suficiente o insuficiente). La idea es que el estudiante sea, bajo la guía y supervisión de un profesor de la Unicamp de cualquier campo del conocimiento, inmerso en la cotidianidad del proceso creativo y/o en el proceso de investigación en un laboratorio o actividad del arte, desarrollando así un proyecto de iniciación científica.

Por lo tanto, la actividad de IC se presenta como un elemento importante del plan de estudios del ProFIS y se espera que, a través de ella, los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades de investigación, reflexionar sobre problemas reales a partir de conceptos, técnicas y métodos científicos, experimentar contacto con grupos/líneas de investigación; así como producir informes y documentos, y presentar trabajos en eventos académicos (PRG y Unicamp, 2012).

Durante los tres años de aplicación del ProFIS, la estructura de la actividad de IC ha cambiado. En 2012, su primer año, se invitó a profesores e investigadores de la Unicamp para presentar proyectos de investigación que más tarde fueron escogidos por los estudiantes. Todas las propuestas fueron puestas a disposición en una lista en la que cada estudiante podía indicar hasta cinco opciones de proyectos, en orden de preferencia des-

cedente. Luego, de acuerdo con la demanda, el coordinador del ProfIS fue el responsable de la distribución de los proyectos teniendo en cuenta las manifestaciones de interés y la disponibilidad de plazas, llegando incluso a negociar con algunos profesores la posibilidad de ofrecer más vacantes en determinados proyectos ante la gran demanda de los estudiantes.

Otra característica de la propuesta inicial era que los estudiantes contarán con becas del PIBIC, que representaran una cuota adicional negociada por la Unicamp junto con el CNPq. Recibiendo el mismo valor de la beca de pregrado y sujetos a los mismos requisitos, los alumnos del ProfIS presentaron dos informes científicos a lo largo del proyecto (parcial y final), evaluados por los docentes orientadores y por un comité nombrado por el Decano de Pregrado (PRG por sus iniciales en portugués) y por el Decano de Investigación (PRP por sus iniciales en portugués). Sin embargo, esta beca no fue renovada por el CNPq para el año siguiente y fue reemplazada por una beca específica para los estudiantes del ProfIS a cargo del Servicio de Apoyo al Estudiante Unicamp (SAE)⁵. Debido a este cambio, el informe parcial dejó de existir, y no hubo tampoco solicitud sistemática de los informes finales.

Otro cambio significativo que se llevó a cabo a partir de 2013 fue que al estudiante se le dio la posibilidad de consultar a un docente/investigador con el fin de desarrollar conjuntamente un proyecto de investigación. Al mismo tiempo, se mantuvo la oferta de proyectos como en el modelo del año anterior. Con esta modificación, los docentes e investigadores, a su vez, fueron invitados para manifestar su interés como guía de los estudiantes del ProfIS, indicando su área de investigación. Además del proyecto independiente del estudiante se podría considerar la posibilidad de incluir a estos estudiantes en algunos proyectos que ya se encuentren en desarrollo por el docente o investigador.

5 La beca ProfIS se ofrece a los estudiantes del programa durante toda la duración del curso.

Como uno de los resultados principales de los proyectos de IC, los estudiantes deben presentar su investigación ante el Congreso Interno de Iniciación Científica de la Unicamp. La intención es que a través de esta actividad, se familiaricen con esta etapa de la investigación académica relacionada con la presentación de trabajos en eventos académicos, creación de carteles, presentación y sustentación de las ideas y conceptos basados en procedimientos científicos, etc.

En 2012, 84 de los 1465 inscritos en el congreso eran estudiantes del ProFIS, orientados por 65 docentes/investigadores de la Unicamp. En 2013, 95 de los 1346 proyectos inscritos eran de estudiantes del ProFIS, orientados por 56 docentes/investigadores en los diversos campos del saber.

Respecto al compromiso con actividades de investigación por parte de estudiantes del programa, el equipo de Evaluación del ProFIS recogió opiniones a través de cuestionarios⁶. Estos datos ayudaron a reflexionar sobre una de las hipótesis de evaluación del programa en el desarrollo del conocimiento previo de los métodos y prácticas de investigación.

6 El Cuestionario de Evaluación Anual (QAA por sus iniciales en portugués) de 2012 tenía una pregunta abierta en la cual los estudiantes debían evaluar su experiencia con la IC dentro del programa, los puntos positivos y negativos, y cómo fue escogido el proyecto. A partir de las respuestas presentadas se crearon algunas categorías con el fin de facilitar el análisis de preguntas. Entre los estudiantes del ProFIS que respondieron el QAA en 2012 se computaron 63 respuestas válidas. En 2013 algunos estudiantes del grupo de 2011 que aún estaban haciendo el proyecto, y también algunos del grupo de 2012, respondieron sobre la IC con un total de 67 respuestas válidas. Del mismo modo, también se aplicó un cuestionario breve a los tutores de los proyectos con preguntas similares acerca de la experiencia de orientación. En 2012, los tutores respondieron acerca de los puntos positivos, negativos y sugerencias de mejora por medio de preguntas abiertas. Se contaron 65 orientadores, de los cuales 51 respondieron el cuestionario (78 %). En 2013 se contaron 55 orientadores de los cuales 46 respondieron (84 %). Las preguntas relacionadas con los puntos positivos y negativos de la IC, anteriormente abiertas, fueron clasificadas de acuerdo con las respuestas de 2012, lo cual dio lugar a preguntas alternas, con espacio para detalles de otras respuestas no contempladas en la pregunta, y se mantuvo abierto solamente el ítem sobre recomendaciones. Como en 2013 las preguntas fueron cerradas, se espera una mayor frecuencia en las categorías seleccionadas.

2.2 Aspectos positivos de la IC

Examinando la propuesta de la IC como actividad obligatoria en el ProfIS y considerando la autoevaluación de los estudiantes, así como la evaluación de los docentes orientadores de proyectos, puede decirse que el objetivo central fue alcanzado, ya que cuando se le preguntó acerca de los aspectos positivos de la actividad, del total de 63 estudiantes encuestados en 2012, 55 % de ellos señaló explícitamente que la actividad fue de gran importancia para el desarrollo de los conocimientos, métodos y prácticas científicas en comparación con el 44 % de los encuestados en 2013, del total de 67 estudiantes encuestados. Estos son porcentajes relevantes teniendo en cuenta que se trata de preguntas abiertas que posteriormente fueron codificadas.

Algunas respuestas del Cuestionario de Evaluación Anual (QAA) fueron seleccionadas para ilustrar tal opinión:

Yo fui capaz de aprender en la práctica cómo es el desarrollo de una investigación en laboratorio, saber que va mucho más allá de los resultados, conocer los problemas que se presentan y las medidas que se deben tomar para la resolución del mismo (Estudiante en 2012).

Experiencia con el método científico, proceso experimental, análisis y discusión de datos, presentación de trabajos, una rutina de laboratorio, responsabilidades, mayor atención (Estudiante en 2012).

En el cuestionario de 2012, en la pregunta abierta, el 10 % de los profesores que actuaron como asesores respondió que la IC actuó directa y positivamente en la comprensión del proceso científico. En 2013, cuando el cuestionario incluyó preguntas cerradas, el 96 % de los encuestados señaló la opción denominada “Aprendizaje de la investigación científica, desarrollo de conocimientos, métodos y prácticas de investigación” como uno de los puntos positivos (Cuestionario de 2013).

Sin embargo, para estos docentes, el interés, compromiso y participación de los estudiantes fue el aspecto más destacado de la experiencia,

siendo mencionado por el 40 % de los asesores en 2012. Este resultado también se reflejó en 2013, cuando el 65 % de ellos señaló la opción “Desarrollo de la autonomía de los estudiantes.”

Asociado a este primer elemento de análisis, otro aspecto a menudo citado por los estudiantes en los dos años fue la oportunidad de aprender acerca de un conocimiento específico. Este fue el tercer punto positivo más destacado en 2012 (19 %) y ocupa el segundo lugar en 2013 (21 % de las respuestas). Los asesores también reforzaron este aspecto, con un 56 % de los encuestados (Cuestionario 2013) que señalaron la opción “Aprender conocimientos sobre un tema específico.

Tales datos ratifican la importancia y pertinencia de esta actividad considerando la propuesta de la IC, su desarrollo y resultados iniciales.

Uno de los objetivos específicos del ProFIS, según su proyecto pedagógico (PRG y Unicamp, 2010), es la “Comprensión de las relaciones del saber con el mundo laboral, teniendo en cuenta una definición más segura del futuro campo profesional”. Teniendo en consideración este objetivo, la IC también fue bien evaluada como una experiencia que apoyó la elección del programa de pregrado al que el estudiante pretende ingresar una vez finalizado el curso del ProFIS. Para el 23 % de los estudiantes que respondieran el QAA de 2012, y para el 18 % de los encuestados en 2013, esa característica fue extremadamente positiva. De acuerdo a la opinión del 14 % de los asesores en 2012 y el 41 % en 2013, la experiencia de la IC fue importante a la hora de escoger el programa. Sobre esto veamos a continuación algunas respuestas ilustrativas:

Creo que es una oportunidad excelente para el desarrollo en el área de investigación y que quien quisiera trabajar en esa área más adelante tendrá una noción acertada de cómo funciona (Estudiante en 2012).

Estar en contacto, además de la experiencia, con un área en la que posiblemente yo quiera desempeñarme. Obtuve una visión positiva de un área que de cierta forma desconocía (Estudiante en 2012).

{La IC} me hizo tener seguridad del programa que quiero, además de ser una oportunidad para investigar (Estudiante en 2013).

El contacto con otros estudiantes y profesionales del área es importante para el desarrollo del alumno, así como para motivarlo respecto al programa al que pretende ingresar (Docente en 2012).

Aunque en menores proporciones, hay otros elementos que son mencionados por los estudiantes en 2012 y que merecen ser mencionados debido a la recurrencia de los mismos respecto a la contribución de la IC para: (1) su formación ciudadana; (2) aprender a aprender y (3) formación general. En 2013 también fueron mencionadas la experiencia académica y la participación en eventos (6 %). Se considera importante destacar esos puntos teniendo en cuenta el perfil de formación propuesto por el programa: “El ProFIS está destinado a formar ciudadanos con cultura amplia, visión crítica, espíritu científico, pensamiento flexible y preparado para el mundo laboral” (PRG y Unicamp, 2010).

Expansión del sentido crítico, poder trabajar al lado de personas que te inspiran, obtener un ingreso económico mientras se estudia, profundizar en los conocimientos de determinada área (Estudiante en 2012).

...desarrollo de proyectos que tengan como objetivo mejorar la calidad de vida y exponer a las personas a menores factores de riesgo en relación con enfermedades, además de habilidades en la redacción de textos científicos; oportunidad de desarrollar un trabajo que sea útil para la sociedad, oportunidad de madurar como estudiante y pensar cómo debo actuar en mi vida profesional; oportunidad de realizar trabajos fuera del campus universitario; oportunidad de realizar una práctica con enfermeros del Hospital de Clínicas de la Unicamp; despertar la curiosidad y el deseo de realizar otras investigaciones; ampliación de mi visión del mundo, además de hacer evidente la importancia de las investigaciones científicas para mejorar las condiciones... (Estudiante en 2012).

...Oportunidad de participar en una conferencia internacional, debido a los resultados del proyecto (Estudiante en 2013).

En conjunto, los datos evidencian, de cierta forma, cómo la actividad sobrepasó los objetivos *stricto sensu* de la IC, lo cual repercutió positivamente en una formación más amplia y ciudadana de los estudiantes. Se destaca que el 20 % de los orientadores encuestados en 2013 señalaron explícitamente la contribución de la IC para la formación ciudadana (visión crítica y compromiso científico) de los estudiantes de conformidad con lo previsto por el Proyecto Pedagógico.

2.3 Aspectos negativos de la IC

También se les preguntó a los estudiantes cuáles fueron los aspectos negativos respecto a la IC. Entre los elementos más citados, que corresponden a desafíos no solo para los estudiantes, sino también para el Programa, sobresalió el conflicto de horarios y/o carga horaria pesada de todas las actividades previstas para ellos. La situación es más complicada para quien haya reprobado alguna(s) materia(s). Para el 59 % (2012) y 56 % (2013) de los estudiantes encuestados esta fue su mayor dificultad a lo largo de la IC, como podemos notar en el siguiente comentario:

Debido a que la carga horaria de las clases del ProFIS es considerable, hay dificultades para encontrar tiempo para realizar las actividades de la Iniciación Científica. Algunas veces, los horarios en que los laboratorios están disponibles para su uso no coinciden con los horarios que los estudiantes tienen libres (Estudiante en 2012).

Podemos observar que los tutores dieron la misma evaluación: 32 % (2012) y 67 % (2013) de ellos señalaron la carga horaria como un problema que debe considerarse y repensarse. Cabe recordar, entretanto, que esta es una reclamación recurrente en el ambiente académico, a la cual los estudiantes acaban por habituarse.

En segundo lugar, se enumeran las dificultades con la dinámica de la IC en la evaluación de 18 % de los estudiantes encuestados en 2012 y de 8 % en 2013. Los puntos más críticos fueron la no participación de los estudiantes en la construcción de proyectos y en la selección de temas de investigación, además de ciertas limitaciones en el proceso de selección

de los proyectos. El 20 % de los tutores también señaló esa dificultad en 2013; tal como podemos observar en los siguientes comentarios de estudiantes:

Sentí como negativo la falta de participación de los estudiantes en el diseño de los proyectos; considero que deberíamos aprender a crear un proyecto antes de hacer una investigación (Estudiante en 2012).

Muchas personas no consiguieron entrar a ninguna de las iniciaciones que estuvieron entre sus 5 opciones, por lo tanto, si se habilitaran más opciones tal vez hubiera una eficacia mayor (Estudiante en 2012).

También se destacaron los problemas producto de la dificultad con el tema o la falta de competencias o conocimientos básicos para la investigación, mencionados por el 11 % de los encuestados en 2012 y el 12 % en 2013.

En proporciones menores, pero no menos relevantes, se señalaron: dificultad de relaciones con el profesor por diferencia de opiniones o falta de tiempo del docente – 8 % (2012) y 10 % (2013); y la exigencia de la IC – 7 % (2012) y 5 % (2013). En ese sentido se relataron situaciones como las que se muestran a continuación:

En mi caso no haber conseguido un área de interés, lo cual hizo la experiencia un poco tediosa, solo para cumplir la obligación por ser obligatorio (Estudiante en 2012).

Estar en una área que imaginé completamente diferente (saneamiento ambiental) y descubrir que no me gusta trabajar en laboratorio (Estudiante en 2012).

No a todos les gustaría ser investigador, pero todos deberían pasar por la iniciación científica (Estudiante en 2013).

En términos generales, para los estudiantes, la dificultad con el tema y la obligatoriedad de la IC se convierten en un “problema” frente al número limitado de vacantes y temas de investigación, ligado al pro-

ceso de selección y a la no participación en la definición del proyecto. En conjunto, esas situaciones implicaron en algunos casos estudiantes desarrollando la IC en un área en el cual no tenían interés alguno y/o con muchas dificultades relacionadas con los conocimientos específicos, por lo cual se desmotivaban en el desarrollo de la investigación.

En la evaluación a los tutores (24 % en 2012 y 2013), la dificultad con el tema (falta de competencias previstas para el proyecto), desinterés/desmotivación en la investigación y la obligatoriedad del desarrollo de un proyecto que no era en el área o tema de interés del alumno (18 % en 2012 y 13 % en 2013) fueron aspectos más problemáticos de la experiencia. Otro aspecto percibido como un impase por el 7 % de los tutores fue el desarrollo de una investigación en otros campus de la Unicamp, ubicados en otras ciudades, teniendo en cuenta que hay dificultades en el transporte para esos estudiantes. Los comentarios que se presentan a continuación ilustran estos aspectos:

Falta de conocimiento previo de los temas relacionados con el trabajo por desarrollar, lo cual demanda un poco más de tiempo para conocer el estado del arte (Profesor en 2012).

Como no tenía gran conocimiento acerca del asunto, tenía muchas preguntas básicas. No logré darle la atención que debería haberle dado (Profesor en 2012).

Lo que pude ver de los comentarios de los estudiantes es que muchos estaban desarrollando esta actividad muy alejados del curso que realmente querían. Eso desmotivó un poco a los interesados en el desarrollo del trabajo (Profesor en 2012).

Una de las preguntas que no existía en el cuestionario de los tutores en 2012 y que llegó a aparecer en la edición de 2013 hace referencia a la oferta del proyecto. Según los datos de 2013, el 56,5 % de los asesores respondió que el proyecto fue enviado a la coordinación del ProFIS y puesto a disposición a través de una lista, al igual que en 2012. Otro 45,7 % dijo que fueron contactados por el estudiante manifestando su

interés en el área y prepararon un proyecto de forma individual. En el 8,7 % de los casos el estudiante buscó el asesor y el proyecto fue preparado en conjunto.

Por último, es importante tener en cuenta cómo la actividad fue bien recibida y reconocida por los asesores, teniendo en cuenta que el 11 % (2012) y 10 % (2013) de ellos al evaluar el proyecto manifestaron que no encontraron aspectos negativos o dificultades en la realización de proyectos de investigación con estudiantes del ProfIS.

2.4 Propuestas de mejora para la IC

Entre las sugerencias enumeradas por los profesores-tutores de la IC encuestados en 2012 y 2013 se destaca la demanda de un mayor equilibrio en los horarios establecidos, con el fin de definir mejor la carga de trabajo del programa y más tiempo asignado para la IC. Específicamente en este punto, el 25 % (2012) y 26 % (2013) de los tutores hicieron comentarios proponiendo un ajuste, si es posible, de la organización de horarios para atender mejor la actividad, dando a su vez la oportunidad al estudiante de dedicarse al proyecto, como podemos ver en el comentario de uno de los profesores:

...debido a que los estudiantes reprueban varias materias y necesitan cursarlas en el segundo año, tienen horarios congestionados, lo que dificulta mucho el trabajo de orientación y dedicación al proyecto. Creo que el mayor problema de esta experiencia es la falta de tiempo de los estudiantes (Profesor en 2013).

La segunda sugerencia más frecuente de acuerdo con el 23 % (2012) y 22 % (2013) de los tutores es la oferta de una preparación “pre-IC” con el objetivo de orientar las decisiones de los estudiantes del ProfIS y también en la IC. La expectativa es que esta preparación contribuya como un estímulo para las actividades de la IC, como lo demuestran a continuación un profesor y un estudiante de 2013.

...Talvez sería interesante comenzar en el segundo semestre [durante el primer año del ProFIS] un ciclo de conferencias cortas, o algo similar, con el fin de explicar lo que es una IC, dar ejemplos de trabajos realizados en algunas áreas, etc. Esto podría dar bases más sólidas para la elección del estudiante en el semestre siguiente. Pienso que la forma como se escogieron los trabajos, dando la posibilidad a los estudiantes que buscan mentores, ya da un inicio a un proceso de fortalecimiento de la autonomía y favorece un enfoque proactivo (Profesor en 2012).

Los estudiantes deberían antes tener clases sobre metodología para facilitar la orientación (Profesor en 2013).

Aunque no es un comentario general, es interesante señalar en el discurso de los tutores, los retos de los conocimientos básicos de los estudiantes con respecto a la lectura, comprensión de lectura, escritura y matemáticas (en su caso). Estos elementos se mencionan como obstáculos para un mejor aprovechamiento de las actividades de la IC, así como para el desarrollo de las etapas de la investigación. Uno de los profesores de la clase de 2012 se expresó sobre este aspecto de la siguiente manera:

Lo que todo esto me ha mostrado es que tal vez el primer año del ProFIS debe ser reestructurado, centrándose más en las matemáticas, la redacción y la comprensión de lectura. [...] Creo que en el segundo año, la IC debería ser más un estudio dirigido, en el que el profesor pudiese trabajar conceptos básicos con el estudiante. Hacerle un acompañamiento cercano. Creo que, independientemente del área, el problema a ser resuelto debería ser básico para ayudar al estudiante a construir una teoría (aunque limitada) a partir de sus primeros conocimientos. En resumen, creo que el programa de la IC debería, en realidad, ser un programa de tutoría en el cual el docente se comprometiese a ayudar en el desarrollo de un estudiante durante el segundo año (Profesor en 2012).

Finalmente, entre algunas sugerencias puntuales se destacan:

- Promover una reunión inicial para dar a conocer las reglas para estudiantes y tutores.

- Hacer una fase inicial de entrevistas antes de aceptar al estudiante, teniendo en cuenta su perfil y proyecto por desarrollar.

Por último, cabe destacar que todas estas sugerencias y observaciones presentadas durante los dos años de la Iniciación Científica en el ProfIS fueron importantes tanto para la mejoría de la actividad como para el programa, y fueron consideradas durante los procesos de cambio. A finales de 2012, la coordinación llevó a cabo un debate con los estudiantes que harían la IC en 2013 con el fin de esclarecer dudas, y orientarles a buscar mentores con anticipación, inclusive contemplando la posibilidad de desarrollar las propuestas en conjunto. Además, en 2015 se produjo una nueva estructuración de las dos disciplinas, comenzando por alteraciones en la descripción de la misma: “Introducción al pensamiento crítico en el conocimiento científico y el sentido común. La inserción del estudiante en la cotidianidad del proceso creativo, en actividades de investigación en laboratorio o actividades artísticas. Nociones de la investigación científica y sus características” (Diretoria Acadêmica y Unicamp, 2016).

Esta revisión del sumario habilitó la posibilidad de que temas como el conocimiento científico y el sentido común, la historia de la ciencia, la investigación y el tipo de publicaciones científicas, las etapas de la investigación científica, la estructura y argumento de un texto científico, entre otras cuestiones relacionadas con el desarrollo de un proyecto de investigación sean abordadas en el curso.

Como estrategia de enseñanza, otra de las novedades es que, además de las actividades prácticas individuales, la disciplina ahora cuenta con clases magistrales (mensuales) bajo la responsabilidad del coordinador del curso, con el apoyo de herramientas en línea de la Unicamp. También se modificó la forma de evaluación compuesta de un trabajo individual (valor 7, con un concepto establecido por el tutor) y de resolución de ejercicios relacionados con la parte teórica (valor 3, con un concepto establecido por el coordinador).

3. CONSIDERACIONES FINALES

Teniendo en cuenta las características de los programas de participación en la investigación a nivel universitario, podemos caracterizar la IC del ProFIS como una actividad obligatoria, con una duración de un año lectivo (marzo-diciembre), que incluye remuneración y contabilización de créditos académicos. A lo largo del período examinado se contemplaron proyectos individuales de los estudiantes (preparados por los profesores o en conjunto con los estudiantes), como la inclusión de los estudiantes en proyectos de investigación más grandes.

Teniendo en cuenta los objetivos del ProFIS y de la actividad de iniciación a la investigación científica, que están, en cierto modo, siendo atendidos de acuerdo con la opinión de profesores y estudiantes, la mayoría de los estudiantes y profesores informaron el desarrollo de habilidades relacionadas con la investigación y el desarrollo de conocimientos específicos del área alineada con la actividad de investigación. Además, los estudiantes también informaron que la IC fue útil en la elección de la carrera profesional, tanto por las experiencias positivas como las negativas durante el desarrollo del proyecto.

En este punto es pertinente discutir cuatro aspectos negativos que fueron señalados: el proceso de selección de proyectos; el tipo de actividad que se debería hacer; la duración de la actividad y el tiempo de realización.

Con respecto al primer punto, la mayor parte de las críticas refiere al primer año de oferta de la IC; debe tenerse en cuenta que el proceso se perfeccionó. El ProFIS en su conjunto fue diseñado, aprobado e implementado en un tiempo récord para una universidad del tamaño de la Unicamp. El proceso en el primer año estaba dentro de lo que era posible ofrecer en ese momento.

Sobre el segundo punto, se trata de un choque entre lo que, por un lado, era la idea inicial de que la IC del ProFIS se ofreciera con los mismos lineamientos del PIBIC, incluyendo tener el mismo tipo de financiación

en el primer año; y por otro lado, la realidad de los estudiantes del ProfIS. Los becados PIBIC en general hacen la IC a partir del segundo o tercer año de pregrado en un área específica. De esta manera, ya tienen conocimientos básicos sobre el área y son más maduros. Mientras que los estudiantes del ProfIS aún son parte de la Educación General y son menos maduros en cuanto a experiencia en la universidad y edad. Además, en general, tienen falencias en el contenido de la escuela secundaria, debido a la baja calidad de la educación ofrecida por las escuelas de las que provienen. Los diversos cambios en las disciplinas de la IC del ProfIS parecen haber lidiado bien con estos problemas.

El tercer punto refiere a los problemas planteados por los estudiantes y profesores en relación con la dificultad en la conciliación de horarios para llevar a cabo las actividades de la IC durante el año lectivo, al mismo tiempo que realizar las actividades relacionadas con las demás materias, especialmente en el caso de los estudiantes que hayan reprobado materias anteriormente. Teniendo en cuenta los ejemplos internacionales, una posible solución a esta dificultad sería ofrecer la IC del ProfIS, en forma intensiva, durante las vacaciones de enero y febrero.

En este trabajo analizamos la experiencia en el período de la oferta inicial de la IC, en la educación general ofrecida por el ProfIS, con sus fortalezas, debilidades y mejoras. Sin embargo, esto es solo una parte de la investigación en curso dentro del Proyecto de Evaluación Continua del ProfIS. Como se trata de un estudio longitudinal a largo plazo, se espera en el futuro observar los impactos en términos de carrera académica y profesional, a partir de la supervisión del programa y los estudiantes de forma analítica.

REFERENCIAS

- Berkes, E. (2008). Undergraduate Research Participation at the University of California, Berkeley. *Research & Occasional Paper Series CSHE 17.18*. University of California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education. Tomado de <http://eric.ed.gov/?id=ED503339>

- Brasil & CNPq. (s.d.). Objetivos do programa PIBIC. Tomado de <http://cnpq.br/pibic>
- Carneiro, A. M., Andrade, C. Y. y Telles, S. M. B. S. (2012). Avaliação continuada do Programa de Formação Interdisciplinar Superior da Unicamp: proposta metodológica. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, 1(2), 26-45. Tomado de http://aplicacoes.mds.gov.br/sagirmeps/ferramentas/docs/RBMAs/RBMA_02
- City University of New York. (2017). Diversifying doctoral education. Tomado de <http://www.diversiphd.com/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Diretoria Acadêmica & Unicamp. (2015). Catálogo de cursos UNICAMP. Tomado de <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/coordenadorias/0077/0077.html#PF093>
- Douglass, J. A. & Zhao, C. M. (2013). Undergraduate research engagement at major US research universities. *Research & Occasional Paper Series: CSHE 14.13*. University of California, Berkeley: Center for Studies in Higher Education.
- Gregerman, S. R., Lerner, J. S., Hippel, W. von, Jonides, J. & Nagda, B. A. (1998). Undergraduate Student-Faculty Research Partnerships Affect Student Retention. *The Review of Higher Education*, 22(1), 55-72. <http://doi.org/10.1353/rhe.1998.0016>
- Massi, L., & Queiroz, S. L. (2010). Studies on undergraduate research in Brazil: a review. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 173-197. <http://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>
- Pereira, E. M. de A. (2007). Educação Geral: com qual propósito? In E. M. de A. Pereira (Org.), *Universidade e Educação Geral: para além da especialização* (pp. 65-91). Campinas: Alínea.
- Pereira, E. M. de A. (2010). Reforma curricular na Universidade de Harvard: a centralização da educação geral no século XXI. In E. M. de A. Pereira, *Universidade e currículo: perspectivas de Educação Geral* (pp. 41-64). Campinas: Mercado das Letras.
- Pereira, E. M. de A., Gonçalves, M. L. & Silva, A. M. A. C. da. (2015). Inovação e Avaliação na cultura do Ensino Superior Brasileiro: formação geral interdisciplinar. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(3),

- 717-739. Tomado de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/122396>
- PRG, & Unicamp. (2010). *Projeto Pedagógico: programa de Formação Interdisciplinar Superior*. Campinas: Pró-Reitoria de Graduação; Unicamp. Tomado de http://www.prg.unicamp.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=200&Itemid=175&lang=pt
- PRG & Unicamp. (2012). Projeto Pedagógico: Programa de Formação Interdisciplinar Superior. 2010. Congresso Interno de Iniciação Científica. In *Caderno de resumos do XX Congresso Interno de Iniciação Científica, Unicamp*, 24 a 26 de outubro de 2012. Campinas: Pró-Reitoria de Pesquisa; Unicamp.
- Russell, S. H., Hancock, M. P., & McCullough, J. (2007). Benefits of Undergraduate Research Experiences. *Science*, 316(5824), 548-549. <http://doi.org/10.1126/science.1140384>
- Sá, C. M. (2008). "Interdisciplinary strategies" in U.S. research universities. *High Educ*, 55, 537-552. <http://doi.org/10.1007/s10734-007-9073-5>
- Santos Filho, J. C. (2010). Princípios Subjacentes aos programas de educação geral de universidade e "colleges" americanos. In E. M. A. Pereira, *Universidade e currículo: perspectivas de Educação Geral* (p. 65-86). Campinas: Mercado das Letras.
- THE. (2015, 13 de abril). 100 Under 50 Rankings. *Times Higher Education (THE)*. London. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2012/one-hundred-under-fifty>
- UC Berkeley. (2016). URAP - Undergraduate Research. Tomado de <http://urap.berkeley.edu/>
- UC Berkeley. (2017). Summer Research Opportunity Program (SROP). Tomado de <http://surf.berkeley.edu/>
- UC Berkeley. (2017). Summer Undergraduate Research Fellowships. Tomado de <http://surf.berkeley.edu/>
- UC Berkeley. (2017). The Undergraduate Initiative. Tomado de <http://vcue.berkeley.edu/committees-initiatives/undergraduate-initiative>
- Villas Bôas, G. K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social*, 15(1), 45-62. <http://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100003>

INTERDISCIPLINARIEDAD COMO VARIANTE DE LOS ESTUDIOS GENERALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA

CONSUELO URIBE MALLARINO

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
curibe@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aborda el análisis de una propuesta curricular de pregrado que, sin optar por la modalidad de los Estudios Generales, ofrece una plataforma adecuada para desarrollar una disposición hacia la interdisciplinariedad. Tomando como caso la oferta curricular de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá se explica cómo, manteniendo la vía de los estudios disciplinares o vocacionales, es posible plantear una formación con dimensiones similares a las logradas por programas de Estudios Generales.

La perspectiva interdisciplinar en los estudios de pregrado es una meta buscada por especialistas en currículos universitarios, no solo como búsqueda deliberada de una “educación liberal”, sino como exigencia del desarrollo de las disciplinas mismas (Burn, 2002; Huber, 2002). Aun si la tendencia actual es hacia una formación vocacional marcada por el afán de una ubicación laboral después del grado, la propuesta que subyace en los Estudios Generales y que fue enunciada en 1945 por la Universidad de Harvard sigue

vigente, y expresada así entre los empresarios que emplean egresados universitarios¹.

Mi encuentro con los Estudios Generales en el currículo de pregrado fue incidental, a través de un estudio que me fue encomendado entre 2011 y 2012 sobre el estado de la interdisciplinariedad en la Universidad Javeriana (Uribe, 2012 y 2013). Con mi equipo de investigación estábamos convencidos de que la labor colaborativa que caracteriza el trabajo interdisciplinar era un evento que, si ocurría, ocurría a nivel de posgrado, cuando las disciplinas ya estaban asentadas en la cabeza de profesores e investigadores. Por lo tanto, pensábamos que no había nada más alejado de la construcción interdisciplinar que la formación de pregrado, asumida comúnmente como una actividad de reproducción del conocimiento. Partíamos de que esto se concretaba en propuestas curriculares en las que, más que de aprendizajes de los alumnos, se trataba de asegurarse de que los conocimientos de los profesores fueran absorbidos por los neófitos. La formación de pregrado, con sus requisitos y prerrequisitos, sus tesis de grado, sus prácticas y pasantías consistiría en el aprendizaje de un cuerpo disciplinar.

Fue una sorpresa encontrarnos en el curso de la investigación con expertos a quienes entrevistamos que hablaban, desde distintos campos del saber, del daño que le estaba haciendo a la sociedad una formación de pregrado siguiendo los patrones de una creciente fragmentación y parcelación del conocimiento, lo cual impide entender los elementos integrales que le dan sustento. Por supuesto, la voz cantante en esto la llevaban los epistemólogos; pero también había teóricos de la historia y la filosofía de las ciencias, sociólogos del conocimiento y expertos en ética, sin mencionar a los especialistas en currículo y educadores. Ellos no solamente hablaban de su inconformidad con la parcelación del saber

1 Así quedó evidenciado en una encuesta del Business Council de Canadá publicada en marzo de 2016, realizada a 90 empleadores canadienses. Dicha encuesta arrojó que estos buscan de los egresados universitarios competencias en trabajo en equipo, comunicación, colaboración y búsqueda de soluciones más que habilidades técnicas específicas (Awon Hewitt, 2016).

en la formación temprana de los universitarios, sino que clamaban por la necesidad de un cambio inminente.

Para la exposición de esta experiencia hemos dividido este capítulo en siete partes. En el primer apartado se expone el marco conceptual que sirvió de base para definir la pertinencia de una formación interdisciplinar. En el segundo se explica por qué se eligió la experiencia de la Universidad Javeriana como estudio de caso para el análisis de la relevancia de un planteamiento interdisciplinar en el *curriculum* de pregrado y se relata la experiencia de un programa de currículo integrado realizado entre los años ochenta y noventa en dicha universidad. En el tercero se aborda la relación entre el currículo y las disciplinas, así como el perfil profesional de la formación de pregrado. El cuarto toca la problemática de las estructuras organizativas y el currículo en una universidad. El quinto expone la estructura curricular en la Universidad Javeriana a la luz de la formación vocacional y profesional, teniendo presente sus elementos fijos y aquellos flexibles. El sexto relata la experiencia del doble programa en la Universidad Javeriana y aporta datos empíricos acerca de su acogida y crecimiento en los últimos diez años, como una opción de tipo interdisciplinar de un porcentaje significativo de alumnos de pregrado. Finalmente, se presentan las conclusiones del ejercicio analítico aquí propuesto.

1. INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA UNIVERSIDAD

El movimiento a favor de la interdisciplinariedad empezó en los años setenta en Europa desde varios frentes. En ciencias sociales podemos citar el llamado de Edgar Morin (2002) a “ecologizar las disciplinas, es decir, entender su contexto, incluidas las condiciones sociales y culturales en las cuales se plantean” (p. 16); llamado que se había hecho evidente en importantes cambios en las ciencias sociales y humanas desde la primera parte del siglo pasado. Un movimiento paralelo ocurría en las ciencias naturales y físicas por medio del cuestionamiento a un solo nivel de realidad desde la física cuántica, la biología molecular, la teoría del caos, los estudios ambientales y los de la complejidad. Fractales en

vez de sistemas clasificatorios cartesianos, que habían caracterizado a las ciencias desde la revolución científica, se volvieron centrales en el mundo.

No fue, sin embargo, una sorpresa comprobar que la interdisciplinariedad (ID) tenía en la Universidad un espacio preferencial por su papel en la producción, reproducción y distribución del conocimiento. No en vano este término y su primo, transdisciplinariedad (TD), habían tenido su concreción al lado de una reflexión sobre la Universidad. Estos dos términos fueron dados a conocer en una conferencia organizada por la OCDE en Niza (Francia) en 1970 sobre los problemas de la interdisciplinariedad en la enseñanza y en la investigación en el interior de la Universidad (Apostel, Berger, Briggs y Michaud, 1972).

Fue útil entender que esta corriente contra la especialización anticipada en la formación universitaria había sido iniciada decenios atrás en varias universidades del mundo. Existían experiencias a nivel de organización del currículo de pregrado con estructuras organizativas que les daban sustento por medio de programas de estudios generales y de artes liberales y prácticas de flexibilidad curricular. Estas estaban promoviendo la causa de la ID, aun si no lo hacían formalmente a su nombre. Programas, departamentos y campos de estudio ID habían empezado a institucionalizarse desde los setenta en varias universidades del mundo.

Experiencias como las de la Asociación de Estudios Integrados (AIS) en Estados Unidos, que había omitido el sustantivo interdisciplinariedad en su nombre debido a la ambigüedad que caracteriza a este término, pero que estaba dedicada a promover la ID en los currículos de pregrado, nos mostró que esta dimensión era importante. En ese mismo orden de ideas, supimos que la inclusión de la interdisciplinariedad en el currículo de pregrado se hallaba en ascenso en dicho país. Cuando la Asociación de Universidades Estadounidense publicó su primer *handbook* del Currículo de Pregrado en 1978, la ID apenas si se mencionaba, pero en la edición de 1997 permeaba todo el volumen (Klein y Newell, 1997).

2. CURRÍCULO, DISCIPLINAS, PROFESIONES Y CARRERAS

Como no especialistas en temas curriculares llegamos de manera incidental al campo curricular. Nos enteramos de que a mediados del siglo XX se había dado un gran vuelco en la forma de concebirlo, tanto en educación básica como universitaria, al pasar de un esquema basado en un conjunto de conocimientos definidos de antemano que deben ser adquiridos por el estudiante a uno en el que prima el proceso de aprendizaje del alumno. Del “saber sabio” se pasó al “saber enseñado”, centrado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Chevellard, 1991, p. 16). En cambio, el estudio de la interdisciplinariedad estaba muy relacionado con las disciplinas. Y estas, ante todo, se relacionaban con el conocimiento, no con competencias.

Las disciplinas² forman bloques de conocimiento que han venido diferenciándose a lo largo del tiempo en forma de un corpus que se transmite y se enriquece permanentemente. Este conocimiento se encuentra en un conjunto de escritos, métodos y prácticas que se transmiten por el sistema de educación superior. Las disciplinas requieren de un corpus teórico, de un grupo humano que se reconoce como competente, acreditado y examinado en él, y de un espacio institucional que en la Universidad ha tomado forma privilegiada en el Departamento. En la actualidad, la Unesco reconoce cerca de 250 disciplinas en 24 campos de ciencia y tecnología³.

La especialización del saber en parcelas disciplinares se agrava cuando de lo que se trata es de la formación para una profesión. La profesionalización existe desde la Universidad medieval, cuando las facultades que dispensaban títulos otorgaban al mismo tiempo la competencia legal para ejercer la profesión de medicina, leyes o teología (Borrero, 2008a).

2 Para una visión más extendida sobre las disciplinas, ver el capítulo “Interdisciplinariedad, Transdisciplinariedad y otras formas de trabajo entre disciplinas: elementos para la reflexión” (Uribe y Núñez, en Uribe, 2013, pp. 26-63).

3 Esta clasificación, denominada *Nomenclatura Internacional Estándar de Campos de Ciencia y Tecnología*, fue realizada en 1988 por la Unesco.

Pero en la Universidad medieval antes de la especialización profesional se impartía el currículo común de las Artes Liberales, que fue abandonado en la Universidad moderna de la era científica.

En las universidades colombianas, el común denominador es que haya tantos currículos como áreas disciplinares existentes. En la legislación nacional cada programa académico recibe un permiso para su existencia legal, de manera que su currículo queda reglamentariamente oficializado por medio de un registro calificado que lo “congela” en el tiempo; cada reforma curricular posterior debe igualmente ser sometida al Ministerio de Educación, que tiene la competencia para la inspección y vigilancia de la educación superior. Por esta característica legal en Colombia no es posible tener programas que toman cuerpo cuando los estudiantes logran mezclas individualmente definidas. En el país existen cerca de 60 profesiones y oficios reglamentados, que implican que solamente las personas que tienen el certificado respectivo pueden ejercer la tarea profesional correspondiente. Se trata de un esquema que reserva un campo laboral para cierto grupo de personas.

La tendencia a la profesionalización convierte a los estudios de educación superior en algo más fragmentado aun, pues cualquier derivación por saberes más amplios que los propios de la profesión es vista como una pérdida de tiempo. El afán del Estado por controlar a las universidades también llevó al Icfes a plantear un examen de salida de los estudios superiores para medir conocimientos/ competencias en el examen Saber Pro, lo cual exacerba el afán por ofrecer un currículo cerrado en torno a un corpus disciplinar y profesional.

3. ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES

La relación entre el currículo y las estructuras organizativas universitarias es evidente, ya que la organización del saber en espacios delimitados se ve reflejada en estructuras universitarias que dan soporte a esta especialización disciplinar.

El departamento es la unidad organizativa esencial de las universidades contemporáneas. Sin embargo, la departamentalización de las universidades colombianas es tardía. Algunas carecen todavía de ellos, y se basan en unidades administrativas como facultades o sus profesores están atados directamente a los programas académicos ofrecidos.

En la Universidad Javeriana el proceso de departamentalización se inició en los noventa. Antes de esa fecha los departamentos que existían se habían creado para prestar servicios a otras unidades, llamados de “servicios generales”, como los de lenguas extranjeras, humanidades y ciencias sociales. Pero departamentos destinados a lograr el entrecruzamiento que el padre Borrero propuso para una estructura universitaria enriquecida solo se institucionalizaron en la segunda mitad de los noventa (Borrero, 2008b). La departamentalización dio lugar a incremento de la planta profesoral estable en la Universidad, ya que el arreglo institucional anterior –la adscripción de los docentes a los distintos programas académicos– se basaba principalmente en profesores de cátedra que no tenían que pertenecer a un departamento en particular.

A partir de la departamentalización, la Universidad se piensa como una estructura formada por facultades concebidas como unidades verticales en las que la formación de sus estudiantes de pregrado se ve enriquecida por el influjo de distintos departamentos que cruzan horizontalmente dicha estructura vertical. Como resultado, la Universidad se presenta como el entrelazado permanente de sus unidades, donde estudiantes de diferentes programas transitan por una variedad de experiencias curriculares ofrecidas por profesores atados a distintos departamentos de una variedad de disciplinas.

Para contrarrestar la especialización excesiva, un diseño curricular que impulse una mirada interdisciplinar se propondría generar:

... habilidades para analizar problemas desde diversas perspectivas, incluidas las disciplinarias, para comparar y contrastar, para analizar críticamente los recursos, para ubicar problemas y soluciones en un

contexto más amplio, para desarrollar críticamente argumentos, para sintonizar con múltiples perspectivas e intereses, y para tolerar la ambigüedad y la complejidad (De Zure, 2010, pp. 372-373).

Algunas universidades del mundo han optado por un *core curriculum* en la formación inicial de la educación superior, mediante el cual se transmiten los valores y los contenidos propios de la visión de la institución educativa, su propia concepción de lo que debe ser conocido por todo estudiante universitario, no importa cuál sea su área de especialidad. Las experiencias más antiguas en universidades estadounidenses son las de Columbia, Chicago y Wisconsin (Klein y Newell, 1997). En Colombia, la Universidad de los Andes ofrece una formación de tipo estudios liberales desde su fundación en los años sesenta.

La tensión existente entre especialización y unidad en el currículo tiene que ver con la interdisciplinariedad, en una postura de encuentro de las diversas perspectivas y miradas en torno a un objeto común. El currículo contemporáneo de pregrado, si bien suele conducir a la formación en una disciplina, debe también lograr el desarrollo de las actitudes y la disposición para la colaboración interdisciplinar.

4. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE PREGRADO EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

En la Universidad Javeriana se define los currículos como prácticas que “integran oportunidades, experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje que corresponden a los propósitos específicos de formación en una disciplina o profesión” (Reglamento de Unidades Académicas (RUA) 75). En razón de esto, en la Universidad existen 39 programas de pregrado, cada uno con un currículo distinto; es decir, la Javeriana tiene 39 currículos diferentes.

La estructura curricular se apoya en el Sistema de Créditos, que es el conjunto de criterios que orientan el diseño de los planes de estudio, así como las normas académicas, administrativas y financieras que regulan

el paso de los estudiantes por el programa respectivo. Tal sistema incluye la medición académica, la evaluación y la promoción mediante promedios ponderados. Con el fin de obedecer a la estructura propuesta, cada uno de los planes de estudio debe comprender cuatro componentes: el Núcleo de Formación Fundamental (NFF), los Énfasis, la Opción Complementaria y las Asignaturas Electivas.

Las asignaturas del NFF –de obligatorio cumplimiento para los estudiantes– contemplan actividades académicas que permiten que los estudiantes se apropien de conocimientos y conceptos básicos, de las competencias, destrezas y aptitudes requeridas para una disciplina o profesión. En el total de créditos académicos del programa, las asignaturas del NFF no deben constituir más del 70 %. Dentro del NFF se incluyen actividades académicas de tipo institucional, “que garantizan una formación coherente con la identidad de la Universidad” (RUA 93). Esta es la única oferta que la Universidad como unidad central le hace al alumno, ya que el estudiante ingresa de partida a una carrera, no a la Universidad. Tales asignaturas son Teología, Filosofía y Constitución Política de Colombia, con 4, 4 y 2 créditos, respectivamente, que no llegan a constituir un *core curriculum*, pero tampoco se aproximan a la idea de estudios generales, ya que cada programa organiza estas asignaturas según su criterio. Tampoco constituyen un sustrato interdisciplinario ofrecido a los estudiantes de la Universidad.

Estas asignaturas, al relacionarse con la identidad de la Universidad tienen que ver más con la intención de Formación Integral, modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Esta, sin embargo, no se propone lograr solamente por medio de asignaturas, sino que incluye actividades ofrecidas desde sus unidades dedicadas a reforzar la identidad y el bienestar de la comunidad.

El componente Énfasis lo integran las asignaturas o actividades académicas dirigidas a la apropiación y aplicación por parte del estudiante, de conocimientos específicos dentro de la misma área de conocimiento del programa que cursa.

Las Opciones Complementarias están integradas por asignaturas que pueden considerarse la aproximación a un *minor*, o área secundaria, ya que promueven la apropiación y aplicación de conocimientos en un campo distinto al del programa académico que cursa el estudiante. Junto con las asignaturas del énfasis y las de opción complementaria deben constituir al menos el 20 % del plan de estudios.

Por último, el componente Asignaturas Electivas es de libre elección y responde a los intereses de los estudiantes, lo cual también constituye una oportunidad de interdisciplinariedad. Deben conformar al menos el 10 % de los créditos.

Los componentes de los planes de estudio permitirían suponer que la Universidad tiene una estructura curricular común, pero un análisis más detallado permite observar que tal estructura tiene características muy distintas en cada programa, ya que la opción que se tiene de ofrecer diversas posibilidades para los énfasis y las opciones complementarias hace que tal estructura sea muy particularizada. Por ello, las carreras pueden optar por tener los dos componentes, opción complementaria y énfasis, o tener solo uno de los dos. Los programas que tienen los dos componentes hacen distribuciones distintas, ya sea dándole mayor peso porcentual al complementario o al énfasis.

Bajo estas condiciones, la flexibilidad curricular se ve limitada por la forma como cada programa asume los componentes del plan de estudios o por el direccionamiento que hace de los intereses del estudiante. Son varias las formas como se presenta esta situación y tienen que ver con los horarios, las rutas preestablecidas que puede seguir el estudiante, electivas que terminan siendo parte del NFF, dificultades para entender el catálogo de asignaturas por la confusión que generan los nombres, interpretación particular de lo que se considera opción complementaria, o asignaturas exclusivas para los alumnos propios, entre otros.

La intención de la Universidad de generar una estructura curricular común a partir de los cuatro componentes propuestos encuentra un

obstáculo en la diversidad de organizaciones de los planes de estudio, en especial debido a los intereses de cada programa, mediados por el director de carrera de turno, quien busca ajustar el plan de estudios según lo que crea conveniente y desde la óptica de su propia formación profesional.

5. EL DOBLE PROGRAMA EN LA UNIVERSIDAD JAVERIANA COMO APUESTA POR LA INTERDISCIPLINARIEDAD

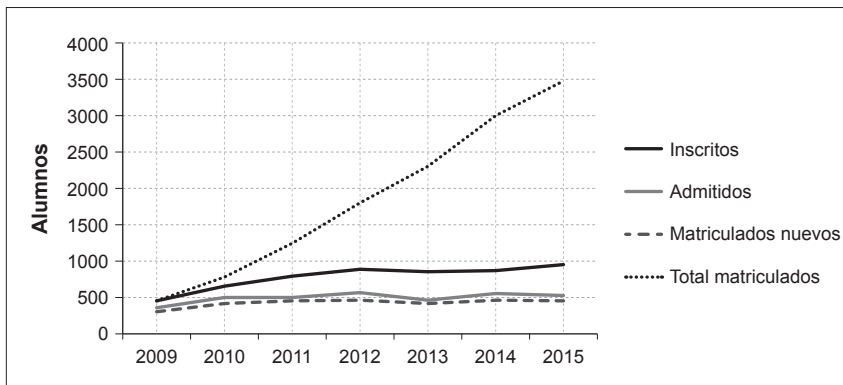
Las oportunidades de flexibilidad curricular para los alumnos de pregrado, como hemos visto, se concentran en las asignaturas electivas, las complementarias y los énfasis de las carreras. Pero como oportunidad de interdisciplinariedad, la vía más clara es la posibilidad de cursar dos programas a la vez, lo que en inglés se llama *double major*.

La adscripción de un alumno a más de un programa –porque teóricamente es posible tomar más de dos carreras al tiempo– se conoce popularmente en la Universidad como “doble programa”. El programa existió desde los años noventa solamente para un puñado de carreras con baja demanda: Filosofía, Historia y Estudios Literarios, con el nombre de “programa especial”, en las que se ofrecía una reducción del valor de la matrícula del 25 % cuando el segundo programa elegido era uno de estos tres. Este fue cambiado en 2005 cuando la posibilidad de combinar dos programas se extendió a todas las carreras de la Universidad. La inscripción de asignaturas en línea hizo técnicamente posible esta opción.

Antes de la institucionalización del doble programa y fuera de las carreras mencionadas, un estudiante de pregrado que quisiera hacer otra carrera tenía que empezar la segunda de ceros y pagar en forma independiente los dos programas. La ampliación de esta oportunidad a los alumnos de todas las carreras de la Universidad se hizo posible luego de resolver dos asuntos: el pago de la segunda carrera y el tope de créditos permitidos por semestre para un alumno en esta modalidad (24 por semestre).

En la adscripción a doble programa el estudiante inicia una segunda carrera cuando cumple unos requisitos determinados⁴, por lo cual siempre lleva un programa más adelantado que el otro. Se presentan importantes complementariedades entre las dos carreras estudiadas: las asignaturas del NFF de un programa pueden ser las complementarias del otro y también las electivas.

Desde su expansión a todos los programas de la universidad en 2005, el doble programa ha tenido buena acogida, con cerca de 1000 alumnos nuevos al año en la actualidad. En la gráfica siguiente se puede ver su comportamiento entre 2009 y 2015. Hoy se encuentran cursando esta modalidad 3478 alumnos, lo cual representa cerca del 16 % de todos los estudiantes de pregrado.



Gráfica 1. Histórico de 2009-2015 de estudiantes adscritos a doble programa

Aunque la demanda creció al principio, parece que se ha estabilizado, lo mismo que su admisión en cerca de 500 estudiantes al año. A medida que el doble programa se institucionaliza, las carreras se han vuelto más selectivas a la hora de admitir nuevos alumnos, ya que la proporción de

4 En la actualidad incluyen: tener un promedio ponderado acumulado igual o mayor a 4,1; no estar en prueba académica; ser admitido al segundo programa por el sistema regular de admisiones y haber aprobado al menos 18 créditos de la primera carrera.

admitidos en relación con inscritos ha descendido del 85 % en 2008 % al 50 % en 2015.

Tabla 1. Alumnos nuevos inscritos, admitidos y matriculados en doble programa, Universidad Javeriana, Bogotá, 2009-2015

Año	Inscritos	Admitidos	Matriculados Nuevos	Total Matriculados	Mat/ Inscritos
2009	453	366	302	464	67%
2010	648	470	412	792	64%
2011	775	501	454	1235	59%
2012	883	555	472	1814	53%
2013	838	452	395	2294	47%
2014	868	540	484	2974	56%
2015	936	517	465	3478	50%

Fuente: Oficina de Admisiones y Registro PUJ.

La carrera de mayor demanda como segunda opción es Administración de Empresas (que incluye las dos jornadas), seguida de Psicología y Ciencia Política (ver tabla 2). Se observan tendencias en cuanto a afinidades entre algunos grupos de carreras entre sí: a) Ingeniería Industrial, Administración de Empresas y Diseño Industrial; b) Comunicación Social con varias otras carreras, como Ciencia Política y Psicología; c) Ciencias Políticas con RRH, Sociología y Derecho; d) Artes Visuales con Arquitectura, Diseño Industrial y Comunicación. Por el contrario, muy poca elección de una segunda carrera entre los estudiantes de Medicina, Odontología y Enfermería, que serían las más profesionalizantes de la Universidad.

Hay algo de la identidad disciplinar de las combinaciones escogidas que las hace complementarias, pero también hay un elemento del desempeño laboral que se busca no necesariamente por demanda y por interdisciplinariedad, sino por ampliación de ventajas en el desempeño laboral.

Tabla 2. Programas con mayor demanda en doble programa, PUJ 2014-2015

Facultad	2°s programas más solicitados	1°s Programas con mayores inscritos en la segunda
Administración	94	Ingeniería Industrial y Diseño Industrial
Psicología	63	Comunicación Social y Ciencia Política
Ciencias Políticas	60	Comunicación Social
Artes Visuales	52	Diseño Industrial, Comunicación Social y Arquitectura
Relaciones Internacionales	45	Ciencia Política
Sociología	41	Ciencia Política
Derecho	40	Ciencia Política
Ingeniería Industrial	38	Ingeniería Electrónica
Arquitectura	36	Diseño Industrial e Ingeniería Civil
Economía	33	Ingeniería Industrial

Fuente: Admisiones y Registro PUJ.

Como parte del estudio realizamos también una encuesta a 25 alumnos de la PUJ que realizaban doble programa en el primer semestre de 2011. Casi todos los estudiantes encuestados afirmaron que esta opción es interdisciplinaria. Entre las razones de ello se destaca que la opción contribuye al desarrollo de un profesional integral, con fuerte competencia en su saber, así como al enriquecimiento teórico y metodológico que conlleva dicha opción; tres de cada cuatro estudiantes encuestados destacaron la oportunidad de establecer puentes y relaciones entre las disciplinas, así como la identificación de límites y nuevos problemas a la primera carrera. Solo tres estudiantes respondieron que la razón de su opción no tenía que ver con búsqueda de la interdisciplinariedad: en un caso, su razón era que la segunda carrera ayudaba a profundizar la primera; en otro, que cada disciplina estaba tan cerrada que no era posible establecer puentes. La mayoría de estudiantes encuestados señaló su inconformidad respecto a no poder presentar un mismo trabajo de grado que responda desde dos disciplinas por un problema común, pues se cree que una tesis que tenga más de una disciplina muestra debilidad en la maestría en alguna de ellas.

Varios alumnos hicieron referencia a problemas financieros, al sistema de información, a consejería y acompañamiento que obstaculizaban su quehacer académico como alumnos de esta modalidad.

La posibilidad de realizar dos programas a la vez es una forma de trabajo interdisciplinar y la acogida que ha tenido por parte del estudiantado es muestra de que los alumnos detectan que sus propias disciplinas, y ellos como profesionales futuros en ella, tienen límites.

CONCLUSIONES

Aunque una universidad no ofrezca claramente una opción de Estudios Generales en su currículo, puede plantear claras oportunidades de interdisciplinariedad para sus alumnos de pregrado. La exposición a la perspectiva interdisciplinar podría, sin embargo, variar para los distintos programas académicos, según la mayor flexibilidad permitida y las opciones de mezcla de formaciones extradisciplinarias.

El currículo definido por su adscripción a una disciplina o a una profesión sigue predominando, como si la interdisciplinariedad no pudiera ser parte de la formación de pregrado. Si bien un currículo que permite una cierta flexibilidad de parte del educando, la integración de contenidos y la mirada holística que se espera en una formación previa a la especialización no es el común denominador en el pregrado.

Contenidos inspirados en programas de Estudios Generales pueden ofrecer una plataforma que logre la integralidad del saber, tanto por la articulación del educando con el contexto social y político como por la articulación de competencias que se han identificado como necesarias para todo graduando.

Nuestro estudio de caso sobre la Universidad Javeriana nos mostró que ciertos programas, como los del área de la salud y el derecho, son los que tienen menos oportunidades de cruce entre disciplinas para sus alumnos. También nos mostró que aun un esquema curricular flexible

se ve obstaculizado por estructuras casi inamovibles como facultades y departamentos que terminan creando divisiones rígidas difíciles de franquear; adicionalmente, medidas complementarias de tipo financiero y administrativo deben acompañar un viraje hacia la interdisciplinariedad.

Las universidades deben pensar en estructuras curriculares con las siguientes características: a) pensar en el ingreso central de los estudiantes y no a cada una de las carreras, desde donde se podría ofrecer un currículo del tipo de estudios generales o un *core curriculum*, con el acompañamiento de consejeros académicos; b) darles importancia a las opciones secundarias como posibilidad de constituirse en un área menor; c) ofrecer programas menos profesionalizantes, no solo encaminados a la formación en competencias, destrezas y aptitudes para el ejercicio de una profesión.

Sin la perspectiva interdisciplinar estaríamos privando a nuestros estudiantes de la formación integral que debe caracterizar a la Universidad. Antes de la formación aplicada y utilitarista del saber, que serían las profesiones y oficios, habría que ofrecerle al alumno un pensar cognitivamente transversal.

REFERENCIAS

- Awon, H. (2016). *Developing Canada's future workforce: a survey of large private-sector employers*. Recuperado de <http://thebusinesscouncil.ca/wp-content/uploads/2016/02/Developing-Canadas-Workforce-March.pdf>
- Apostel, L., Berger, G. Briggs, A. & Michaud, G. (Eds.) (1972). *Interdisciplinarity problems of teaching and research in universities*. Washington: OECD Publications Center.
- Borrero, A. (2008a). La interdisciplinariedad, concepto y práctica. En *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, vol. V. Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Borrero, A. (2008b). Teoría de las estructuras universitarias. En *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, vol. VI. Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Burn, B. (2002). General education to integrated studies. *Higher Education Policy*, 15(1), 1-6.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo.
- De Zure, D. (2010). Interdisciplinary pedagogies in higher education. En Foreman et al. (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 372-386). Oxford: Oxford University Press.
- Huber, L. (2002). From general education to interdisciplinary studies. *Higher Education Policy*, 15(1), 19-31.
- Morin, E. (2002). Sobre la interdisciplinariedad. *Orientaciones Universitarias*, 43, 9-17.
- Klein, J. & Newell, W. (1997). Advancing Interdisciplinary Studies. En J. Gaff & J. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the Undergraduate Curriculum* (pp. 393-415). San Francisco: Jossey Bass.
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73, 147-172.
- Uribe, C. (Ed.). (2013). *La Interdisciplinariedad en la universidad contemporánea*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

FORMACIÓN GENERAL E INTEGRACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. ELEMENTOS CONCEPTUALES PARA SU ANÁLISIS

PATRICIO MADARIAGA ARAYA

Universidad Viña del Mar, Escuela de Educación, Chile
pmadariaga@uvm.cl

INTRODUCCIÓN

Un tema de preocupación recurrente en la formación universitaria de pregrado actual es el desfase cognitivo y metacognitivo con que ingresan los estudiantes desde la enseñanza media a la universitaria. En efecto, las universidades se plantean el desafío permanente de “nivelar” ciertas competencias que aparecen descendidas en los alumnos de los primeros años. Los profesores universitarios se quejan de la mala formación de base en la educación escolar y de las disminuidas capacidades con que los estudiantes llegan a las aulas universitarias, lo cual no les permite avanzar a la velocidad deseada y planificada en los programas de sus asignaturas. Lo anterior se refleja de manera importante en el nivel de formación terciaria, y tiene especial interés para nosotros el análisis sobre las características y problemas que representa tal fenómeno para la formación general o transversal que reciben nuestros estudiantes en las carreras de pedagogía.

La literatura refiere que la solución a tan delicado y universal problema pasa por un desarrollo adecuado del pensamiento crítico

de los alumnos con el fin de prepararlos para, primeramente, entender sus procesos de aprendizaje y los mecanismos metacognitivos que son capaces de poner en tensión al momento de enfrentar el proceso de aprender. En ello adquiere importancia la generación, en la Universidad, de las herramientas suficientes para que el discente las aplique en la construcción de su conocimiento.

Este artículo hace referencia entonces a algunas de las definiciones curriculares que en la educación universitaria chilena se plasman en programas de formación general o transversal en los que se entregan herramientas para el desarrollo de habilidades genéricas a toda la currícula. El análisis se centra en la formación inicial de docentes.

Una primera aproximación a la temática nos introduce a mostrar lo que la literatura ha entendido como elementos centrales al momento de generar capacidades genéricas en los estudiantes. Posteriormente se caracterizan las orientaciones que emanan de las políticas públicas en Chile en relación con la necesidad de contribuir al desarrollo de capacidades de construcción de conocimiento autónomo para el profesorado. De este modo existen estándares aprobados nacionalmente y que determinan la formación de los futuros profesores. Luego se muestra la configuración de la formación general que incorporan algunas universidades, como parte de su proyecto educativo, en torno a generar las capacidades y destrezas genéricas necesarias para el éxito académico en la formación inicial docente. En un apartado final se ejemplifica con un caso universitario la implementación de un proyecto educativo de nivel terciario que pone en el centro de su preocupación la necesidad de proveer herramientas teórico-prácticas para que se incorporen e implementen en las carreras de pedagogía.

1. ¿FORMACIÓN GENERAL O PROPEDEÚTICA?

Es preciso preguntarse por el sentido de la formación general, transversal o genérica en nuestras universidades. Para ello debemos partir de ponernos de acuerdo respecto de lo que ella desea alcanzar, a saber, cier-

tas competencias que son distintas pero complementarias a aquellas del ámbito disciplinar o profesional. Nos referimos a aquellas competencias genéricas cuyo concepto posee un carácter polisémico a la luz de lo expresado por diversos autores (Kallioinen, 2010; Yániz, 2008), pero que en lo medular coinciden en que están referidas al desempeño de calidad y en contextos diferentes, es decir que superan a aquellas competencias del ámbito profesional o de una disciplina en la medida en que demandan capacidades más amplias que estas últimas.

Otras entidades (por ejemplo, The Critical Thinking Community) ponen el foco en el desarrollo del pensamiento crítico, en cuanto este permite alcanzar competencias genéricas altamente efectivas al momento de aprender eficazmente.

Parece claro que las instituciones educativas han consensuado el hecho de que ya no bastan los saberes profesionales o provenientes de las disciplinas:

En paralelo a esos saberes disciplinares, la universidad habría tenido la misión de formar ciudadanos con criterio y capacidad de juzgar. La formación más allá de la transferencia de información y de la profesionalización ha recibido menos atención, y ya se levantan voces intentando recuperar el espacio no sólo de la búsqueda de conocimiento por sí mismo, sino también, y sobre todo, de una educación general... (Hurtado, p. 27).

En palabras simples, el modelo formativo tradicional se ha agotado y ya es incapaz de resistir los embates de los cambios estructurales que implica la sociedad del siglo XXI. Ello determina generar capacidades y competencias genéricas que nos brinden la posibilidad de resolver problemas, adaptarnos a los cambios y generar conocimiento. Con otras palabras:

Renunciar, de un lado, a la “superformación específica”, del periodo anterior, para pasar a una formación más humana, crítica e integral de cara a formar alumnos y alumnas capaces de adaptarse a las nuevas

situaciones, tanto sociales como del mercado laboral, con las capacidades necesarias para adaptarse a los rapidísimos cambios que están obrando esta sociedad. De ahí surge el modelo de Universidad actual más centrada en las competencias que se tienen que demostrar y por lo tanto va a exigir de un nuevo modelo de enseñanza y por ende del docente como correa de transmisión del conocimiento. (Pérez Muñoz y Castaño, 2016, p. 194).

Un aspecto relevante que las universidades han adoptado como elemento en sus programas de formación general o transversal es el desarrollo de la habilidad lectora. Ello resulta complejo, puesto que ya los estudiantes vienen con una base exigua desde sus años de formación escolar y que las reformas educativas, al menos en Chile, intentan subsanar. Tal vez si lo dramático del panorama lo constituye su efecto en el largo plazo. En efecto, dicha preocupación ha aumentado en el nivel de estudios del ámbito universitario, así como la importancia que se le atribuye a la escritura, a la que se considera una competencia necesaria. Sin embargo, algunos estudios realizados en universidades nacionales y en relación con el logro de dicha habilidad en estudiantes de Pedagogía señalan que al cabo de dos y tres años de estudios no exhiben diferencias de logros significativas (Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012).

Con todo, las universidades, con el propósito de subsanar de entrada las débiles competencias que poseerán, promocionan la escritura entre sus estudiantes de pregrado. En España se han realizado algunas experiencias bajo tres modalidades de mejora en programas universitarios: tutores de escritura, compañeros de escritura y materias de escritura intensiva. Lo mismo ocurre en América Latina, en donde las carencias formativas previas obligan a algunas universidades a implementar programas sistemáticos. Del mismo modo, gran parte de las universidades y *colleges* norteamericanos tienen como requisito obligatorio tomar asignaturas de composición escrita (García, Gallego y Rodríguez, 2015).

Otro estudio reciente en Chile acerca de las habilidades de argumentar, que representan un activo importante en la educación terciaria,

muestra resultados no definitivos pero que no son coincidentes con las conclusiones del estudio en estudiantes de pedagogía:

Los resultados muestran que los participantes presentan debilidades relativas en la capacidad de formular contraargumentos; que en general avanzan significativamente en los subaspectos de aceptabilidad y suficiencia argumental; y que si se los controla por edad y medidas de rendimiento, los estudiantes universitarios avanzan en un año significativamente más que los de educación técnica. Por último, los resultados muestran que los alumnos universitarios que más avanzan son los que están bajo el promedio en la Prueba de selección universitaria (Psu). Se discuten las implicancias de estos resultados para la educación superior en Chile (Larraín, Freire, Moretti, Requena y Sabat, 2015, p. 1).

Lo anterior contradice los resultados de otros estudios de la realidad que presentan los estudiantes de los primeros y últimos años de carreras de pedagogía en Chile y en torno a las concepciones o teorías implícitas respecto del rol del profesor en la formación de los estudiantes en los que se señala que la mayoría de los estudiantes participantes en el estudio comparte concepciones constructivistas del aprendizaje y que tales resultados son coherentes con otros estudios que muestran lo mismo en docentes (Cárcamo y Castro, 2015). Ello implicaría, a nuestro juicio, una incompatibilidad entre un deficiente desempeño en una habilidad genérica como lo es la escritura y la adscripción a una concepción constructivista, la cual presupone una disposición más autónoma del aprendizaje.

Complementario a la anterior, algunos autores destacan la contribución de las teorías implícitas y tácitas en la construcción del conocimiento pedagógico:

Por otra parte, a partir de los estudios de Shulman y sus colaboradores (Wilson, Shulman y Rickert, 1987) acerca de lo que los profesores conocen y cómo construyen sus saberes, se ha podido identificar la tipología del conocimiento profesional docente, su naturaleza y las formas en cómo se adquiere. Valorando la importancia de los conocimientos

tácitos, se insiste en que durante la formación se ha de hacer explícito el conocimiento implícito, y para ello sugieren un doble proceso en el que se combine la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella. A pesar de las críticas que han recibido estas propuestas, y de las limitaciones de las que todavía adolecen, sus aportaciones a la conceptualización del conocimiento base sobre la enseñanza es innegable y podría emplearse como estímulo para repensar las propuestas formativas que institucionalmente se están implementando (González, 2015, p. 310).

2. LO QUE DICEN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO A LAS COMPETENCIAS QUE DEBEN DESARROLLARSE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En Chile se acaba de aprobar la Ley que crea un sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903) que considera un mecanismo de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente, así como un procedimiento de progresión profesional en distintos tramos que permite a los profesores acceder a mejoras en sus remuneraciones. También la mencionada Ley crea un sistema de apoyo formativo para que los maestros puedan avanzar en el mencionado sistema de reconocimiento. Todo lo anterior se asocia, además, con un proceso de inducción que apoya en la etapa inicial del ejercicio de la profesión docente. Dicho cuerpo legal define estándares de calidad que son obligatorios para todas las universidades que forman profesores, que obligatoriamente deben contar con acreditación institucional, así como de sus programas de formación inicial de docentes (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2016).

En paralelo a la implementación de la Ley descrita asistiremos en los próximos meses al inicio de la discusión legislativa en torno a la reforma del sistema de Educación Superior chileno, el cual modifica desde la base la estructura de un modelo de provisión mixta de enseñanza superior en beneficio de un enfoque más centrado en el rol del Estado en la formación terciaria.

Ambos cuerpos legales implicarán cambios radicales en la formación inicial del profesorado, por cuanto ya se han incorporado modificaciones a los requisitos para el ingreso a las carreras de pedagogía, los cuales serán incrementalmente cada vez más exigentes.

Las universidades formadores de profesores deben ser parte de un sistema de calidad en permanente monitoreo tanto de manera autónoma como por el Estado: ninguna carrera o programa de formación de docentes podrá operar si no posee la acreditación provista por el sistema creado para tal propósito.

Como todo proceso de reforma en el ámbito educativo, este ha generado gran discusión nacional producto de sus efectos en el sistema completo.

Las políticas educativas son deudoras de los contextos económicos y de las coyunturas gubernamentales que no siempre resultan permeables a la transferencia de los resultados de la investigación. Así, entre los políticos y los técnicos que diseñan las reformas y los especialistas universitarios que las implementan puede haber desajustes importantes. Por ello, en los diseños formativos se entrecruzan las directrices legislativas, las conclusiones de los estudios realizados en esta temática, y las características de los contextos específicos en los que se diseñan y desarrollan (González, 2015, p. 312).

Como la discusión nacional se plantea en parte en relación con la calidad de la educación, es plausible preguntarse acerca de la necesidad de ahondar en la formación general de los estudiantes del nivel terciario, así como en la forma en que esta debería adoptarse en las universidades. Ellas son tan variadas que es difícil encontrar un patrón definido, debido a que cada proyecto educativo posee su propia impronta y énfasis que determinan el peso y extensión curricular de las propuestas transversales. En el caso chileno y en relación a la formación inicial docente se ha planteado la necesidad de responder a ciertos criterios “deseables” en la formación de los profesores. Así, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha declarado que en lo relativo al plan de estudios, las carreras de pedagogía deben cumplir los siguientes criterios para ser acreditadas

ante el sistema nacional: “El plan de estudios incluye el desarrollo de competencias transversales o genéricas, tales como: comunicación oral y escrita, pensamiento crítico, solución de problemas, desarrollo de relaciones interpersonales, autoaprendizaje e iniciativa personal, trabajo en equipo y uso de tecnologías de información” (Comisión Nacional de Acreditación, 2016).

Como vemos, el nuevo sistema reformado exige condiciones para la formación de profesores tendientes a incorporar competencias genéricas en su formación. Complementario a ello, el Ministerio de Educación ha establecido estándares pedagógicos obligatorios para las carreras universitarias.

3. LOS ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS

Por estándares pedagógicos se entienden los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, que debe poseer un egresado de pedagogía, independientemente de la disciplina que enseñe en la Educación Media. Con ellos, se abordan los procesos y procedimientos para conocer a los alumnos y alumnas, el conocimiento del currículo de Educación Media o elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación escolar, como son: planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. De igual modo, estos estándares incorporan la generación de ambientes de aprendizaje adecuados, considerando elementos como la comunicación efectiva con los alumnos, padres y pares profesionales.

Por otra parte, se espera un futuro profesor que aborde la dimensión moral de su profesión, a través del compromiso con su propio aprendizaje y el de sus alumnos, considerando la propia formación como un elemento fundamental. Al mismo tiempo, se espera que éste muestre interés por aprender en forma continua, por conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar y estar preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012, p. 8).

De este modo, el Ministerio de Educación destaca diez estándares pedagógicos que orientan las carreras de pedagogía en educación media:

1. Conoce a los estudiantes de Educación Media y sabe cómo aprenden.
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
3. Conoce el currículo de Educación Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo con el contexto.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional (Ministerio de Educación, 2012).

Es importante señalar que los estándares son concebidos para obtener créditos académicos en los estudiantes del segmento escolar tanto a nivel procesual como de producto.

¿Qué proponen los proyectos educativos universitarios?

Las universidades, en general, reconocen la importancia de la formación en competencias genéricas o transversales. Estas ya han sido reconocidas por organismos internacionales como la Unesco en relación con su importancia para el desempeño laboral profesional. Así, algunos proponen:

Los nuevos escenarios —económicos, sociales y tecnológicos— y el cambio permanente determinan nuevos posicionamientos en cuanto a la oferta y la demanda de profesionales. Esta nueva realidad requiere, de forma progresiva, unos profesionales con características profesionales, aptitudinales y cualitativas diferentes. La mayor dificultad se circunscribe en identificar, por un lado, aquellas características comunes que sean transferibles a un amplio grupo de tareas que puedan ser realizadas en contextos laborales diferentes y, por otro, en crear las estrategias de aprendizaje más adecuadas para desarrollarlas (Barrio Lapuente, 2005, p. 1).

Sobre ello algunas universidades han reconocido la necesidad de implementar modalidades no convencionales de aprendizajes (por ejemplo, aprendizaje en servicio, proyectos de vinculación con el medio, prácticas tempranas u otras modalidades). En la Universidad de Baja California (UABC) se preguntó a los estudiantes:

¿Cuál es la opinión del estudiante de la UABC sobre sus procesos de formación en la realidad? El alumno acepta como relevantes los contenidos prácticos y en escenarios reales para su formación y reconoce dichos contenidos en sus planes de estudio; sin embargo, esto es insuficiente para su inserción en medios profesionales. La preocupación por la formación del estudiante en ambientes externos a la universidad sigue siendo un asunto aplazado para atender con nuevos y antiguos conceptos una prác-

tica del estudiante con mayor conciencia y reflexión (Lobatos, 2014, p. 1).

Lo anterior confiere valor a aspectos como el *prácticum* para la formación profesional en general, y en particular es absolutamente extensible al ámbito de la formación inicial de profesores.

4. LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO DE FORMACIÓN GENERAL EXITOSO

La Universidad Viña del Mar (UVM) es una corporación privada sin fines de lucro dedicada a la educación universitaria en Chile. En la actualidad imparte siete carreras de formación de profesores y una de psicopedagogía.

En su proyecto educativo la UVM ha definido un perfil y formación inicial que considera, al finalizar el primer año, el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que el estudiante debe lograr. Lo anterior en vista a que los alumnos logren el éxito académico y una satisfactoria incorporación a la vida universitaria.

La formación inicial (FI) es entendida:

... como el conjunto de acciones, disposiciones curriculares y extracurriculares conducentes al perfil inicial y que se presentan en el primer año universitario UVM. Es decir, cada una de las áreas que componen la matriz curricular de primer año debe propender, desarrollar y fortalecer el éxito académico de sus estudiantes, por lo que se transforman en garantes de este propósito institucional... (Universidad Viña del Mar, 2015, p. 2).

De este modo, en la Universidad Viña del Mar se definen las competencias de la siguiente manera:

Tabla 1. Competencias e indicadores del perfil inicial

ASIGNATURAS	COMPETENCIAS
Expresión Oral y Escrita	Construir el discurso oral y escrito, fortaleciendo sus competencias comunicativas, adecuándose a diversos contextos, que le permitan al estudiante una satisfactoria incorporación a la vida universitaria y el éxito académico.
Gestión Personal	Mobilizar sus recursos personales fortaleciendo su responsabilidad, autonomía, autoconcepto positivo, motivación, redes de apoyo, administración del tiempo y técnicas básicas de estudio, para poder lograr una actitud proactiva y el éxito en sus metas académicas.
Pensamiento Lógico Matemático	Explicar y aplicar en un nivel mínimo relaciones lógicas y relaciones matemáticas usadas en un contexto académico y universitario.
Uso de Tic	Usar tecnología de la información disponible.
Herramientas y métodos básicos para el trabajo científico	Sistematizar información sobre problemas disciplinares relevantes y elaborar un proyecto acotado de investigación, utilizando el método científico.

Fuente: Universidad Viña del Mar, 2015.

De conformidad con lo anterior, la UVM posee un programa de Formación General que, en concordancia con los focos estratégicos institucionales y el proyecto educativo, asigna un rol preponderante a esta propuesta formativa a través del diseño, gestión e implementación de programas y asignaturas orientadas curricularmente al desarrollo de competencias sello en los estudiantes.

La Formación General (FG) se define a través del currículum como un proceso educativo que busca transmitir y desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, puesto que se desarrolla paralelamente a la formación disciplinar y fundamental de estos.

El objetivo general de la FG es preparar a los/as estudiantes para que afronten eficientemente los desafíos laborales y sociales en su rol profesional y generar en ellos la capacidad de adaptarse a las diversas circunstancias que tendrán que afrontar tanto en su vida social como en el ámbito laboral.

Por tanto, a través de estas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) la UVM define sus áreas estratégicas en aras de una formación integral de los estudiantes tanto en sus competencias para el desarrollo personal, la ciudadanía activa, el empleo como en lo referente a la inclusión social:

Competencias sociales: Son aquellos conocimientos, habilidades y destrezas orientados a la autogestión personal e interacción con otros, tanto en el proceso formativo del estudiante como en el ámbito de fortalecer su inserción laboral (Programa de Formación Integral, Universidad Viña del Mar, 2015).

De esta macrocompetencia se originarán diversas asignaturas que responderán a ella a través de los siguientes resultados de aprendizaje:

- Conoce e integra herramientas de autogestión en sus desempeños cotidianos (identidad, autoestima, autonomía, motivación, resiliencia, comunicación efectiva y asertiva).
- Se relaciona de manera eficaz con sus pares, atendiendo la diferencia y diversidad en los contextos donde se desenvuelve (académico, laboral, social).
- Trabaja en forma colaborativa destacando habilidades de liderazgo y emprendimiento en el contexto donde se desenvuelve.
- Integra mecanismos para la resolución de conflictos como un ejercicio permanente de adaptabilidad ante diversos escenarios profesionales posibles.

Competencias ciudadanas: “Son aquellos conocimientos, habilidades y destrezas orientadas a la participación e integración del estudiante como ciudadano en una sociedad democrática” (Universidad Viña del Mar, 2015, p. 8).

De esta macrocompetencia se originarán diversas asignaturas que responderán a ella a través de los siguientes resultados de aprendizaje:

- Integra el análisis como elemento de comprensión e interpretación en los ámbitos de su vida social como ciudadano y profesional.
- Desarrolla una conciencia cívica y ética en espacios de interacción con otros.
- Discierne considerando aspectos socioculturales al momento de tomar decisiones en un escenario laboral.
- Relaciona la producción científico-tecnológica con su contexto social y cultural.

Competencias para el capital cultural: “Son aquellos conocimientos, habilidades y destrezas orientados a la comprensión de las artes en sus diversas manifestaciones y contextos para fortalecer el capital cultural de los estudiantes” (Universidad Viña del Mar, 2015, p. 9).

De esta macrocompetencia se originarán diversas asignaturas que responderán a ella a través del siguiente resultado de aprendizaje:

- Aprecia e incorpora las diversas manifestaciones artísticas/estéticas que le rodean como una forma de entender la sociedad y sus diferentes expresiones.

Pretendemos que las competencias genéricas enunciadas a través de estas tres áreas fortalezcan los diversos aprendizajes que van adquiriendo los estudiantes en el afán de acercarnos a un perfil que los caracterice, además de su calidad profesional, de su calidad humana, que sea responsable con su entorno en pos de que lleve consigo un sello institucional, es decir, apostamos por la creación de valor durante el proceso formativo.

Por esto, entenderemos la formación general a través de competencias genéricas, es decir, aquellas si bien serán enunciadas por áreas, repercutirán en las diferentes esferas de su formación, y serán parte del proceso enseñanza-aprendizaje tanto dentro como fuera de la sala de clases.

En el marco del Rediseño Curricular UVM, las asignaturas de FG aparecerán explícitas en las mallas curriculares a partir del IV hasta el VII semestre. Esto nos permitirá profundizar los logros obtenidos por las competencias iniciales, abocándonos principalmente a las sociales, ciudadanas y culturales.

Si consideramos el cuarto semestre como punto de partida, complementando el trabajo inicial de los primeros semestres junto con el Programa de Inglés Transversal, los estudiantes contarán con mayores elementos de síntesis y aplicación para acercarlos hacia campos más complejos de conocimientos, tales como el análisis y la comprensión.

Cada estudiante debe cursar un total de cuatro asignaturas FG en su plan de estudios. Cada una de ellas equivale a 4 SCT, es decir, cumplirán un total de 16 SCT en cada una de las mallas curriculares; estimación que permitirá considerar el tiempo de trabajo presencial y autónomo de los estudiantes en estas asignaturas.

CONCLUSIONES

El consenso de las distintas instituciones en torno al desarrollo de las competencias generales, transversales o genéricas responde a las definiciones que sobre ellas sean adoptadas por cada universidad y que, al mismo tiempo, es tributario de los proyectos educativos de las universidades. No obstante, es sintomático el hecho de que cada vez es un lugar común la aceptación generalizada de programas que refuerzan competencias transversales que van más allá de los saberes implicados en la formación tradicional del estudiante de formación terciaria.

A tal efecto, las políticas públicas de educación en Chile han destacado la necesidad de incorporar en los planes de formación inicial de docentes (y de la formación profesional en general) el desarrollo de las llamadas habilidades blandas (genéricas o transversales) ; ello producto del convencimiento de que se requiere, por un lado, asegurarse la base cognitiva, procedimental y valórica suficiente al iniciar los estudios en el nivel terciario para alcanzar el éxito y, por el otro, responder al paradigma universalmente aceptado del aprendizaje para toda la vida (*long life learning*) que demanda el medio social del siglo XXI. Lo anterior se conecta de manera indubitable con los requerimientos que la política pública hace al modelo de formación inicial de docentes en Chile.

Hoy en día es posible observar en las currícula universitarias diversas formas de implementación de competencias genéricas que responden, en definitiva, a orientaciones emanadas de la investigación educacional, así como de directrices de organismos supranacionales, como es el caso de Unesco.

La implementación de un proyecto educativo y un programa coherente con el mismo que busca desarrollar las competencias genéricas en la Universidad Viña del Mar sirve de ejemplo exitoso que denota la impronta de otros de similares características implementados en el país. Particularmente relevantes son dichos programas para la formación de profesores, en la medida en que se busca el aseguramiento de la calidad inicial en la formación de pregrado dando relevancia a capacidades que no pueden estar ausentes en su formación.

REFERENCIAS

- Barrio Lapuente, R. (2005, 20 de Mayo). *Fundamento teórico de las competencias transversales*. Recuperado de <http://www.unevoc.unesco.org/e-forum/articulo%20capital%20humano%20maig05.pdf>
- Cárcamo, R. y Castro, P. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de pedagogía de la Universidad de Magallanes y docentes en ejercicio en la educación básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 20-21.

- Comisión Nacional de Acreditación. (2016, 2 de mayo). *Comisión Nacional de Acreditación*. Recuperado de www.cnachile.cl
- García, A., Gallego, J. y Rodríguez, A. (2015). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 17(2), 17-29-30.
- González, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 307-313.
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. *Revista de Estudios Sociales*, 27.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Education Research Journal*, 56 - 68.
- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M. y Sabat, B. (2015). ¿La universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la Educación*, 43, 201-228. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200007>
- Lobatos, L. (2014, julio-diciembre). Currículo y vinculación. Una relación socioeducativa aplazada para la formación profesional. *Sinéctica*, 43, 1-21.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: Estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, 44, 33-47.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016, 1º de abril). Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, pp. 1-24. Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Pérez Muñoz, S. y Castaño, R. (2016). Funciones de la universidad en el siglo XXI: Humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 191-199.
- Universidad Viña del Mar. (2015). *La Formación Integral en la UVM*. Viña del Mar: UVM.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: Implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1-13.

ÉTICA Y FORMACIÓN BÁSICA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

JAVIER ROBERTO SUÁREZ GONZÁLEZ

Docente del Departamento de Humanidades y Filosofía
Universidad del Norte, Colombia
jrsuarez@uninorte.edu.co

CARLOS JULIO PÁJARO MUÑOZ

Docente del Departamento de Humanidades y Filosofía
Universidad del Norte, Colombia
cpajaro@uninorte.edu.co

PRESENTACIÓN

Los autores de este capítulo tuvimos la oportunidad de dirigir conjuntamente el curso de Ética en el segundo semestre de 2004. Con ocasión de esta experiencia decidimos discutir sobre los temas (contenidos) que los estudiantes desarrollaron en el curso. Fueron espacios de encuentro fructífero, no solo para examinar nuestras ideas respecto a los temas de estudio, sino aquellas acerca de los procesos que desarrollamos en clase. También nos ocupamos de la pregunta nunca resuelta: ¿existe, en realidad, una relación directa entre lo que enseña el maestro y lo que aprende el estudiante? Y, ¿en el mismo sentido, además de los procesos de aprendizaje, de qué manera lo que se enseña afecta los modos de pensar y de sentir del estudiante en su formación?

Sin la intención de forzar una respuesta, y sabiendo que en el fondo de toda actividad docente se encuentran estas indagaciones, hemos mantenido nuestros diálogos permanentes para seguir revisando material, intenciones didácticas, formas de evaluación, logros y expectativas de nuestra actividad docente; y sobre todo consolidando una amistad que se ha construido bajo el pretexto de un oficio profesional.

En este capítulo contamos en un formato académico nuestra experiencia:

1) Recurriendo a una imagen de la física colocamos, en primer lugar, el torque o momento dinámico de nuestra propuesta: la formación para la ciudadanía parte de un reconocimiento de los principios y criterios democráticos que deben identificarnos y que, de diversas maneras, deben disponernos a un diálogo con la diversidad, con múltiples perspectivas, y con las maneras de comprender la ética, con base en unos dilemas contemporáneos de la realidad nacional y social. 2) La propuesta del curso de ética nos permite plantear que existe una relación relevante entre la educación y el pensamiento crítico. Al respecto se plantea que el cultivo de una sensibilidad particular permite el desarrollo de unas capacidades que caracterizan a un ciudadano crítico. 3) Se comenta una experiencia a partir de un proyecto de investigación y de innovación de la clase de Ética, realizado en el marco de una convocatoria del Centro para la Excelencia Docente (CEDU), de la Universidad del Norte, en 2012. En esta parte el lector encontrará que se hace alusión a algunos materiales de actividades de aprendizaje e instrumentos de evaluación que pueden ser adaptables y aplicables a otros escenarios de enseñanza-aprendizaje.

1. ÉTICA Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Esta experiencia del desarrollo de un curso de ética parte de un enfoque liberal, y con fundamento en ello se argumenta a favor de una idea de formación para la ciudadanía. A pesar de ser un curso eminentemente filosófico, está concebido como una propuesta de acercamiento y cuestionamiento de asuntos de la vida real y cotidiana de nuestros estudiantes colombianos. Este fundamento empírico ha sido quizá una

de las razones de la aceptación del curso por parte de nuestros alumnos, quienes habrán repetido alguna vez y de maneras diversas que la filosofía está de espaldas a la realidad.

Es altamente probable que nuestros alumnos hayan escuchado que se vive una época de “crisis de valores”, expresión con la que se quiere contraponer la añoranza de una época de la que no se sabe si existió pero que tiene fuerte arraigo en la imaginación. Con este supuesto como “telón de fondo” son invitados a aprender —como afirma Nussbaum (2005[1997])—, “a pensar de manera crítica sobre los orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas, a distinguir entre lo convencional y lo natural” (p. 19). Con la esperanza de que este ejercicio disponga a los estudiantes a concebir que el conocimiento se aborda de una manera crítica y activa, se espera de ellos entonces que se atrevan a discutir y a disentir civilizadamente, a dudar de lo normado y aceptado acríticamente, y a tomar distancia de los criterios de autoridad en el conocimiento.

Sabemos que los títulos académicos tienen para la gente de nuestro país una importancia tan significativa, que constituyen un auténtico valor fundamental en toda nuestra geografía nacional, pues “hay que ser profesional en algo”, pero la educación universitaria debe fomentar la formación cabal de ciudadanos y no exclusivamente de profesionales. Por esto, es pertinente que la Universidad persiga que sus estudiantes sean personas con condiciones para la argumentación, que ofrezcan soluciones para mejorar continuamente lo que enfrentan y que lleguen a aproximarse con prontitud a la investigación autónoma o a la solución autónoma de problemas, sustituyendo el valor de ser profesional por el valor de la autonomía para asumir su función social con responsabilidad.

La inevitable inserción de nuestros estudiantes en un mundo cada vez más multicultural e internacionalizado no consiste solamente en reconocer la diversidad de culturas que contiene y la consiguiente necesidad de establecer contacto con ellas, sino que debe estar atravesada por el

respeto a la diferencia. Esta es la formación que demanda un mundo con las características del actual, lo cual le impone a las universidades la obligación de formar no solo excelentes profesionales, sino ciudadanos integrales competentes. Por consiguiente, la formación profesional de este tipo de personas exige que les sea permitido aprender que el respeto es uno de los valores fundamentales que sostienen las demandas de las sociedades multiculturales y en creciente internacionalización como las del presente. Un profesional carente de estas condiciones podrá ser quizá un buen ciudadano de su región o de grupos locales, pero será incapaz de insertarse como ciudadano de un mundo complejo e interconectado.

Los cambios producidos en América Latina en procura de lograr una ciudadanía de este carácter, lo cual es inherente al proyecto de democracia que inspira a algunos países de la región, vienen expresándose en Colombia claramente a partir de la entrada en vigencia de la Constitución de 1991. En esta se establecen importantes principios y criterios que han motivado la modernización de las mentalidades en nuestro país. Esta Constitución dio origen al reconocimiento de un conjunto de derechos fundamentados en preceptos democráticos que demarcan los contornos de una nueva ciudadanía.

El curso de Ética pretende entonces introducir a los jóvenes universitarios en el conocimiento de las cercanías entre la ética y la política, propiciando la discusión de algunos de los nuevos elementos contenidos en la Constitución del 91, con detenimiento en sus capítulos de Principios y Derechos Fundamentales.

La discusión sobre el Derecho al Libre Desarrollo de la Personalidad (art. 16 C.P. de 1991) sirve de columna vertebral del curso, puesto que a través de su ejercicio se concreta la capacidad del hombre en su campo de elecciones y renunciaciones, mediante las cuales los seres humanos hacemos evidente que nuestra dimensión esencial es la libertad, y en cuanto libre, cada miembro de nuestra especie goza del derecho de hacer “todo aquello que no perjudique a otro”, como quedó establecido desde 1789 en la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

El precepto de Libre Desarrollo de la Personalidad busca proteger la independencia radical inherente a todo ser humano que, en cuanto ser emancipado, es libre de elegir su propio plan de vida, su propio proyecto de felicidad, y nadie obraría legítimamente si interfiere en la adhesión de este a los ideales de existencia escogidos por él.

Esta argumentación en favor de la libertad como componente primario de la condición humana tiene sus antecedentes en Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494) (cfr. Papachinni, 1999), quien con su profundo sentido humanista heredado de Petrarca escribió el *Discurso de la Dignidad Humana* (*De hominis dignitate*) para reivindicar a los seres humanos como criaturas superiores, definidos esencialmente por *la dignidad*, la cual consiste en su *libertad de elección*. A diferencia de los animales no humanos, que al nacer traen consigo todo cuanto serán y tendrán, el hombre nace indeterminado, por lo cual disfruta del poder de elegir qué quiere ser. El hombre, hecho precisamente de arcilla, es entonces su propio alfarero, y puede con sus manos moldearse a sí mismo según la forma que decida asumir para él, responsablemente, sin constreñimientos, y respetuoso de los modos de vida escogidos autónomamente por cada uno de sus semejantes. Es el individualismo, entendido en el mejor sentido, como la necesidad que todo ser humano tiene de que se le permita elevarse a lo más sublime si lo prefiere, o renunciar a ello si con su renuncia no afecta otro ámbito más allá de su estricta vida privada.

Según el punto de vista humanista de Pico della Mirandola, el hombre no está determinado naturalmente hacia la escogencia de una sola vía para su vida —la cual, por supuesto, será siempre identificada por *la mayoría* como la del *bien*. De conformidad con Pico, el hombre posee la capacidad de decidir conducir su vida en contravía de lo preferido por la mayoría, y mientras no provoque daño con ello a los demás no se le puede acusar de cometer crimen alguno. Por consiguiente, forzar a un individuo a elegir para su vida el programa de vida identificado como *el mejor*, amparado ello en el criterio de que la virtuosa mayoría así lo ha reconocido, constituye no solo un ejercicio de la violencia contra él, sino una condenable violación de la libertad y del derecho a la autonomía

personal. Este punto de vista lo comparten las sociedades humanas más evolucionadas, las cuales se fundan en el principio rector de la libertad, que muestra cuáles acciones se tornan contrarias al propósito de alcanzar la justicia: “Una vez que se ha optado por la libertad, no se la puede temer”, dice el organismo que vigila la adecuada observancia de los preceptos constitucionales consagrados en 1991 para los colombianos, la Corte Constitucional.

Cuando una sociedad ha optado por el reconocimiento de sus miembros como autónomos, lo que ha decidido es refrendar el carácter que le corresponde a cada uno como sujeto ético, cuya consecuencia más importante consiste en que los asuntos que solo atañen a la persona —en términos de *lo bueno* y *lo malo*— solo por ella deben ser decididos. El fundamento de semejante convicción no es otro que la capacidad inalienable del hombre de *ser en sí*, o lo que es igual, *ser fin en sí mismo*, condición que lo resguarda de convertirse en parte o instrumento de otro. Pero cuando una sociedad toma decisiones por cada uno de sus miembros, prescribiendo comportamientos que solo atañen al individuo y sobre los cuales cada persona es libre de decidir, les reduce a la condición de objetos, y los convierte en medio para los fines que elige al margen de su voluntad autónoma.

La sociedad entera, con sus gobernantes incluidos, puede no compartir el ideal de vida de cada uno de los individuos que la integran —por considerar, razonablemente, que no harían lo mismo con sus propias vidas—, pero eso no transforma aquel ideal en ilegítimo. Optar por la autonomía y la libertad lleva implícita la necesidad de una *cultura de la tolerancia*, y es esta la que nos capacita para que formas de vida diferentes, que nos pueden resultar no solo chocantes, sino contrarias a la nuestra, merezcan tanto respeto como las de la mayoría, y aunque esto es ya lugar común, cuesta afirmar que su sentido haya sido asumido por nuestra sociedad como algo obvio. La tolerancia exige una actitud benévola hacia quienes piensan, opinan, sienten o actúan de cierta manera, aunque nos resulte desagradable o equivocada.

2. EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Nos encontramos en un momento privilegiado de nuestra historia. Luego de padecer y vivir varias décadas signadas por prácticas de violencia sistemática, ahora existe la posibilidad de pensarnos como una sociedad, ahora sí, democrática. Para ello se postula la dignidad humana –condición definitoria e innegociable de los seres humanos– como el concepto para reconocernos como sujetos valiosos en sí mismos, simplemente por el hecho de ser personas con ‘nuestra’ historia, ‘nuestras’ creencias y formas de vivir y sentir la vida, así como ‘nuestras’ maneras de estar en el mundo. Gracias a ese reconocimiento se abre la posibilidad de experimentar que ‘mi’ particularidad como persona es el puente para encontrarme y vincularme con las particularidades de los ‘otros’, que son iguales que yo, aunque diferentes.

Lo anterior no es otra cosa que la apertura al interés por el bienestar de los otros, más allá de la propia individualidad. Sin embargo, esta pretensión no es fácilmente realizable en la práctica, pues como afirma el pensador moderno Immanuel Kant (1994 [1784]), en los seres humanos existe una condición conflictiva, antagónica, pero a la vez complementaria: la sociabilidad y la insociabilidad son inherentes a la humanidad y, por tanto, a la cultura humana. “Entiendo en este caso por antagonismo –dice Kant– la insociable sociabilidad de los hombres, es decir, su inclinación a formar sociedad que, sin embargo, va unida a una resistencia constante que amenaza perpetuamente con disolverla” (p. 46). Tenemos una gran inclinación a formar sociedad y una tendencia natural a la guerra (la insociabilidad), que desafía constantemente al conjunto de la misma.

Ambas tendencias son inherentes al ser humano, pues así como tenemos inclinación a formar sociedad, también poseemos rasgos asociales al querer disponer de todo con nuestra libertad y a encontrar oposición en los otros. Aunque las tensiones producidas por esta doble tendencia son parte necesaria del desarrollo de nuestras sociedades, de la misma manera nos cuestionamos sobre la posibilidad de que la sociabilidad

triunfe sobre la insociabilidad. Kant propone que en la idea de sociedad civil (cfr. 48) hay una alternativa que se constituye en una apuesta por la derrota paulatina de la insociabilidad del hombre mediante actos de libertad razonados que, impulsados por la voluntad colectiva, buscan conformar los intereses de la misma colectividad. Por ello, Kant no se refiere a una tendencia absoluta y sin freno hacia una paz duradera por etapas, como si se tratase de mejores niveles de desarrollo, sino, más bien, a esta “intención” de la humanidad de vivir en sociedad.

Se trata de un proyecto, de un universo de horizontes abiertos por realizar de manera individual y colectiva, cuya orientación para su realización se encuentra en la educación. Siguiendo a Kant (2004[1803]), el hombre es un ser educable (cfr. §1, p. 25) porque no solo puede sino que requiere ser educado fundamentalmente para dos cosas: pensar y descubrir el sentido de sí, y abrir el horizonte de las posibilidades para realizar el proyecto que se ha trazado la humanidad, es decir, su sociabilidad. En términos contemporáneos, a partir de la intuición de Kant se puede pensar en algunas rutas que orienten la formación para la ciudadanía.

Nussbaum (2013) critica aquella idea de educación enfocada en los fines de lucro, en la generación de estrategias para producir dinero y, en consecuencia, en la reducción de la educación a las demandas del mundo económico y de sus organizaciones pensadas en un ambiente para la competitividad. Como alternativa propone una idea de educación para la ciudadanía que permita problematizar con propiedad la dignidad. Su punto de partida es la sensibilidad para deliberar sobre los problemas que nos competen como sociedad, pensar en el bien de la nación como un todo y preocuparse por la vida de los demás. El cultivo de esta sensibilidad implica el desarrollo de las siguientes capacidades, propias del *ciudadano crítico*:

1. *Capacidad socrática para la autocrítica*. Es un llamado a que los ciudadanos piensen por sí mismos y aprendan a disentir con ayuda del diálogo, a justificar sus propias razones y a proponer alternativas durante el encuentro dialogante con el otro. Según la autora, “...

una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común”, requiere de un diálogo genuino, pues “para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica” (Nussbaum, 2005[1997], p. 40).

2. *Capacidad para experimentarse como ciudadano del mundo.* Eso significa comprender que hay intereses y formas de pensar y sentir diversas, las cuales se expresan por medio de múltiples narrativas que ilustran las complejidades del mundo. Además del reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones y experiencias sobre el mundo, ser ciudadano, en sentido cosmopolita, implica “el juicio crítico hacia otros individuos y culturas. ...El ciudadano del mundo puede ser muy crítico respecto de las acciones o de las políticas injustas, y del carácter de las personas que las promueven” (Nussbaum, 2005 [1997], p. 93).
3. *Capacidad para el despliegue de la imaginación narrativa.* Significa aprender a situarse en las circunstancias del otro, entender sus emociones y motivaciones. Es beneficioso para los miembros de una sociedad verse unidos a los demás por las mismas debilidades y necesidades que se experimentan personalmente, así como por los momentos de éxito y realización que los vinculan. Según la autora:

Si la imaginación literaria desarrolla la compasión, y si ésta es esencial para la responsabilidad cívica, entonces tenemos buenas razones para enseñar las obras que promueven la clase de entendimiento compasivo que queremos y que necesitamos alcanzar. Esto significa incluir obras que den voz a las experiencias de grupos de nuestra sociedad a los que necesitamos entender con urgencia, como los miembros de otras culturas, minorías étnicas y raciales, mujeres, lesbianas y gays. (Nussbaum, 2005 [1997], p. 134)

Las capacidades enunciadas por Nussbaum son una reivindicación de la intersubjetividad, del encuentro con el otro, para la construcción de sentidos y el establecimiento de relaciones cuyas conexiones sean la

diversidad y la pluralidad en los modos de pensar, sentir y actuar. De acuerdo con esta idea se postula una pregunta: ¿se requiere una forma particular de pensamiento en el desarrollo de una idea de educación orientada hacia la formación para la ciudadanía?

Según Jaramillo y Murillo (2013), el tipo necesario de sensibilidad para que las personas decidan y actúen de manera consciente y responsable es educable a partir del desarrollo del pensamiento crítico. Se busca generar espacios para la reflexión sobre prácticas específicas de decisiones y acciones de personas e instituciones concretas. Partiendo de estas prácticas se pueden examinar y cuestionar las intenciones y consecuencias que acompañan los procesos de la actuación humana, y las maneras como estos afectan a la sociedad. En esta idea crítica de formación para la ciudadanía se busca el desarrollo de un sentido de la justicia y del cuidado por el otro, cuyo momento originario es su reconocimiento. En este sentido, la formación para la ciudadanía está relacionada con la reflexión ética y con el pensamiento crítico.

3. PENSAMIENTO ÉTICO Y PENSAMIENTO CRÍTICO: PROYECTO DE UNA CLASE DE ÉTICA

Manifestar interés por el bienestar de otras personas requiere del planteamiento de un proceso de formación intencionado, no solo porque en ese interés se plantee el carácter innegociable de la dignidad humana, sino porque allí se encuentra uno de los puntos originarios de una idea de educación en la que se indaga por la formación para la ciudadanía. Al respecto, además de los ideales que inspiran a esta formación, que ya fueron presentados ampliamente en el apartado anterior, surge esta pregunta: ¿en qué consiste esa formación? y en ese mismo sentido, ¿según qué presupuesto pedagógico se hace su planteamiento?

Hablar de formación para la ciudadanía en el contexto contemporáneo se ha asociado al desarrollo de unas competencias particulares.

Se podría afirmar que la formación para la ciudadanía solo sería posible a través de prácticas cotidianas y continuas del ejercicio ciudadano; lo cual se restringiría a dinámicas que las personas podrían realizar y legitimar en la vida propiamente dicha de la ciudad. Sin embargo, pensadores como Guillermo Hoyos y Rosario Jaramillo consideran que eso no sería suficiente y que, por lo tanto, se requiere escenarios que en la experiencia de la escolaridad se orienten a la formación de los estudiantes como ciudadanos. Hoyos (2012) considera que esta noción debe formalizarse en un proyecto de educación ética; Jaramillo y Murillo (2013) vinculan a ese proyecto el desarrollo del pensamiento crítico, pues para pensar en la ciudadanía, como un objetivo de la educación ética, se requiere la reivindicación de prácticas de intersubjetividad, en las que se reconozcan la sensibilidad del sujeto en la construcción de sentidos y la construcción de puntos de vista diversos y plurales.

Lo anterior se orienta a señalar que la educación ética no solo es para ser pensada sino que, fundamentalmente, es para ser vivida. Lo ideal sería que los estudiantes se involucraran en proyectos de ciudadanía activa. Aunque no es común que en su formación universitaria lo hagan de ese modo; la Universidad, en su estructura académica, y de modo particular en su proyecto de formación básica, ha concebido que el curso de Ética, en concordancia con la experiencia de curso que se presenta en este texto, se constituya en un escenario para que los estudiantes se acerquen a problemas de interés común para todo ciudadano, y se interesen por asuntos que afectan a la ciudadanía con espíritu crítico y con actitudes que se aproximan a la sensibilidad moral acerca de situaciones éticas que afectan y determinan el mundo en el que viven¹.

De acuerdo con Martínez y Hoyos (2006), en la educación ética y la formación para la ciudadanía, los saberes, los sentimientos y los

1 Los problemas planteados en el curso se originan en la comprensión del concepto de *dignidad humana*. A partir de este se trabajan debates asociados a los derechos humanos, el libre desarrollo de la personalidad, la bioética (aborto y eutanasia), la ética de las organizaciones y la ética del medio ambiente. Previo a este ejercicio se define un concepto de ética con base en la discusión del diálogo de Platón *Critón* o del deber.

comportamientos se pueden articular de tal manera que los estudiantes incorporen herramientas y discursos para

construir un modelo de vida personal, elaborado de manera autónoma en situaciones de interacción social, guiado por la racionalidad comunicativa y que goce de las características necesarias para ser un modelo de vida buena y a la vez un modelo de vida justa. (Martínez y Hoyos, 2006, p. 21)

Si una de las bases del proyecto del curso de Ética es la racionalidad comunicativa, entonces la formación para la ciudadanía y la educación ética plantean la pregunta por el desarrollo del pensamiento crítico, según la idea de Jaramillo y Murillo (2013)² presentada anteriormente. El pensamiento crítico no es un añadido a la formación para la ciudadanía ni a la educación ética propuestas en este trabajo; por el contrario, el desarrollo de una competencia social como la ciudadanía implica que un ciudadano aprenda a conocerse a sí mismo y, a su vez, tenga la capacidad para la autorreflexión³ y la comprensión del contexto social que lo define. Precisamente sobre este cimiento se construye la autonomía.

2 Ya en *La Metafísica de la costumbres* Immanuel Kant destaca la importancia del diálogo en la educación ética de los estudiantes. Cuando se refiere a la enseñanza erotemática, afirma que el maestro indaga a sus discípulos qué es lo que quieren aprender, y lo hace recurriendo al diálogo y a la indagación de ‘razones’. Al respecto Kant dice lo siguiente: “...si alguien quiere preguntar algo a la razón de otro no puede hacerlo más que dialógicamente, es decir, de modo que el maestro y los discípulos se pregunten y respondan recíprocamente. El maestro preguntando dirige el curso del pensamiento de su discípulo, al desarrollar en él solamente la disposición para determinados conceptos proponiéndole casos (es la partera de sus pensamientos); el discípulo, que descubre así que él mismo es capaz de pensar, da pie con las preguntas que plantea a su vez (sobre la oscuridad o la duda que provocan sus proposiciones formuladas) para que el maestro mismo, según el *docendo dimus*, aprenda cómo tiene que preguntar bien” (Kant, 2002[1797], p. 354 [478 § 50]).

3 Theodor Adorno introdujo el concepto ‘autorreflexión crítica’. Con este pretende señalar que todo pensamiento crítico es históricamente situado y, en consecuencia, se trata de una exigencia para que se hable con propiedad sobre las dinámicas sociales que determinan la vida de los seres humanos: “... el signo de la época es que ningún hombre sin excepción puede ya determinar él mismo su vida con un sentido tan transparente como el que antaño tenía la estimulación de las relaciones de mercado. En principio todos son objetos, incluso los más poderosos”. (Adorno, 1998[1951], p. 35, § 17)

Un tratamiento argumentativo de los problemas morales y éticos implica que sean considerados sobre la base de principios como la universalidad de intereses, el reconocimiento de los mejores y peores argumentos, la afirmación de la individualidad a partir del reconocimiento de los demás. En este sentido, la formación para la ciudadanía y la educación ética convergen en un lugar común: la ética discursiva. Por medio de esta se plantea el estudio de situaciones moralmente controversiales y se problematizan a partir de la incorporación de los fundamentos que orientan a la práctica discursiva (cfr. Aguilar, 2005).

En este proyecto de curso de Ética se han construido espacios de intercambio de razones y argumentos, de manera que los problemas éticos se abordan en el marco de una práctica discursiva e histórica que se circunscribe en una discusión sobre la cotidianidad y los debates éticos que de allí se derivan.

Por medio de la argumentación, los estudiantes se van preparando para otorgarle un sentido crítico a lo que narran; por ejemplo, cuando exponen un problema ético. Se habla de la narración en los términos que la comprende Walter Benjamin: narrar implica reconocer experiencias de vida y la capacidad para intercambiarlas; asunto deslegitimado por un mundo del consumo en el que solo cuenta lo que es contado como información. Según Benjamin (1998[1972]):

La escasez en que ha caído el arte de narrar se explica por el papel decisivo jugado por la difusión de información ...Cada mañana nos instruye sobre las novedades del orbe. A pesar de ello somos pobres en historias memorables. Esto se debe a que ya no nos alcanza acontecimiento alguno que no esté cargado de explicaciones. Con otras palabras: casi nada de lo que acontece beneficia a la narración, y casi todo a la información. Es que la mitad del arte de narrar radica precisamente en referir una historia libre de explicaciones. (p. 117)

Este llamado remite a un elemento fundamental para el planteamiento de la argumentación como condición de la ética discursiva. Si en la narración existe la posibilidad para el intercambio de experiencias,

entonces los estudiantes en sus planteamientos no se limitan a exponer o cuestionar una información, sino que aprenden, en la medida de lo posible, a colocarse en el lugar del otro. Esta es la apertura para construir un texto en el cual la dignidad humana se expresa de diversas maneras. Aprender a dar argumentos, comprender los de los demás, asumir una postura crítica frente a lo que se narra, es una manera de expresar la formación para la ciudadanía como una construcción de argumentos en el horizonte del pensamiento crítico. Como lo afirma Hoyos (2013),

En el momento en que hay comunicación, yo me voy dando cuenta de que hay diversas perspectivas de lo mismo, y que hay diversas perspectivas para interpretar un hecho ... yo entro al aula de clase, y lo primero que tengo que aceptar es que estamos aquí como ciudadanos. (p. 121)

De acuerdo con lo anterior, el pensamiento crítico es una práctica de la ética discursiva porque por medio de la argumentación se plantea un problema en el que toda idea propuesta “no es la revelación hecha por quien lo sabe todo al ignorante” sino el resultado del “diálogo entre iguales que se hacen cómplices en su mutuo sometimiento a la fuerza de la razón y no a la razón de la fuerza” (Savater, 1999, p. 12). De este modo es posible el cuestionamiento de una imagen del mundo como algo ya dado y establecido, como un único modo de interpretación que, en muchas circunstancias, se presente, en apariencia, como el mejor posible.

La fuerza de la razón, de los argumentos, reside en su carácter dialógico que pone en discusión aquello que es aceptado inclusive como lo normal y reglado. En este sentido, la argumentación es el resultado de un trabajo colaborativo y, por lo tanto, de una acción social⁴, en la que se reconoce el valor y la consideración del otro, por cuanto su racionalidad, su competencia comunicativa, su comprensión del mundo adquieren sentido en un proceso de reconstrucción intersubjetiva de significados. En consecuencia, la ética discursiva, como práctica de la formación para

4 Para Cassirer (1993[1944]), “La verdad ... no puede ser obtenida, por lo tanto, sino en la constante cooperación de los sujetos en una interrogación y réplica recíprocas”. (p. 21)

la ciudadanía, es crítica, democrática y significativa (cfr. Erramouse, 2014).

En este contexto, durante 2013 se realizó un proyecto de innovación de aula para uno de los cursos de ética del componente de formación básica (cfr. Universidad del Norte, 2008) de la Universidad del Norte⁵. Tal proyecto se estructuró con base en los siguientes puntos: 1) la revisión de instrumentos (talleres, guías de trabajo, guías para el seguimiento del desempeño del aprendizaje del estudiante), con el propósito de orientar y optimizar el desempeño de los estudiantes en su aprendizaje; 2) la deconstrucción del proceso de enseñanza, es decir, la revisión de las estrategias de enseñanza de acuerdo con un problema teórico-práctico particular: “los dilemas éticos contemporáneos”. En ese sentido, la propuesta de casos para el análisis, el estudio de referentes teóricos fundamentales y la puesta en escena de situaciones o dilemas para la comprensión de problemas éticos a través de la discusión entre estudiantes con la moderación del profesor hicieron parte de este proceso de innovación de clase; 3) la comprensión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del diseño y ejecución de dos estrategias durante la innovación: la creación de dos pruebas objetivas que se aplicaron en la plataforma *Blackboard* de la Universidad del Norte como evaluaciones parciales durante la quinta y la décima semana de clase; el diseño de una rúbrica en la cual se definieron unos indicadores para el seguimiento del aprendizaje del estudiante; y la aplicación de pruebas de diagnóstico rápido (QCD) para verificar el cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos para el curso de Ética. En este texto, además de los resultados logrados durante el proceso de innovación de clase magistral, el lector encontrará ejemplos de los instrumentos implementados durante el seguimiento

5 El lector puede encontrar una presentación detallada de este proyecto en Suárez, J. y Acuña, E. (2015). Desarrollo de las competencias pensamiento crítico y autodirección en un curso de ética. En A. de Castro y A. Martínez (Eds.), *Transformar para educar. Cambio Magistral 1* (pp. 157-176). Barranquilla (Colombia): Editorial Universidad del Norte. <https://www.uninorte.edu.co/documents/70951/870a2308-e331-4541-9efb-8419d2298ddb>

y evaluación del aprendizaje del estudiante, incluyendo una rúbrica de evaluación del aprendizaje.

Luego de una amplia experiencia en la que se ha ofrecido el curso de Ética en la modalidad de clase magistral⁶ y de consolidarse conceptualmente el componente de Formación Básica, surgió la idea de analizar y comprender cómo a través de los cursos de este componente podían generarse estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de competencias básicas (generales) en los estudiantes. Además esta fue una oportunidad para ir sistematizando la experiencia de enseñanza con el propósito no solo de dinamizar los procesos de planeación, acción y evaluación del mismo, sino para proponer estrategias encaminadas hacia el aprendizaje de los estudiantes.

Con base en estas inquietudes y la oportunidad de ofrecer el curso de Ética en la modalidad de clase magistral se reestructuró la parcelación (*Syllabus*) del curso y se diseñó un conjunto de talleres y guías de trabajo que contribuyeran a los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver ejemplo en el anexo 1). El propósito de esto último fue definir unas herramientas precisas de evaluación y verificación de los avances de los estudiantes, además de proponer actividades de aprendizaje para el trabajo independiente, así como las actividades de trabajo colaborativo durante las clases magistrales y la definición de unos indicadores de seguimiento del aprendizaje del estudiante. Lo anterior permitió la construcción de una rúbrica para el seguimiento y evaluación de su aprendizaje de acuerdo

6 En general se considera que la clase magistral es aquella en la cual el profesor, con pleno conocimiento de su materia, expone a sus estudiantes un tema o unidad de conocimiento. En su exposición emplea estrategias como el análisis (tomar el todo y dividirlo en sus partes), la definición y la explicación. Sin embargo, no es la única manera de trabajar en clase magistral. En estos años, la clase de ética ha sido el pretexto para diseñar un laboratorio para el desarrollo de las competencias básicas Pensamiento Crítico y Autodirección en el marco del proyecto institucional de Formación Básica de la Universidad del Norte. Para ello se han escogido unos dilemas morales adecuados para el estudio de casos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje basadas en el estudio de problemas. El proyecto de innovación de clase magistral buscó, en este sentido, comprender si los dilemas y las estrategias empleadas para su abordaje y estudio tuvieron el alcance esperado en relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

con la idea de ética discursiva y formación para la ciudadanía que se presentó anteriormente (ver anexo 2).

Teniendo en cuenta estos ejercicios se presentó el curso de Ética a la primera convocatoria de cambio para la clase magistral propuesta por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU) de la Universidad del Norte. La idea de participar en esta convocatoria surgió del interés de compartir una experiencia de enseñanza y, a su vez, validar las estrategias, los recursos y las herramientas utilizadas en la clase. Aunque el promedio de estudiantes matriculados en el curso por semestre es de 120 y ello a primera vista podría considerarse como un impedimento para proponer una clase activa con participación de los estudiantes, se tuvo la convicción de que era posible trabajar en grupos pequeños siempre y cuando hubiesen “problemas” y “casos” asociados con la reflexión ética a partir de los cuales se pudiese generar debate y discusión entre los estudiantes.

En este contexto, la ética se puede entender como un pretexto para abordar asuntos de la vida cotidiana que por su complejidad y actualidad involucran las emociones, los pensamientos, los argumentos y los criterios de decisión de los estudiantes. Sin duda, la formación para la ciudadanía requiere el desarrollo de la capacidad de razonamiento y la educación de las emociones (cfr. Nussbaum, 2014). En ese sentido, algunos de los resultados del proyecto se presentan en la siguiente tabla, con base en los objetivos específicos propuestos para el desarrollo de la investigación (Suárez y Acuña, 2015).

Resultados del proyecto de innovación de la clase de Ética

Objetivo Específico	Resultados
Comprender el desarrollo de la práctica de enseñanza de la clase magistral (proceso de autoevaluación y verificación)	Se definieron los indicadores para la evaluación de guías y talleres para la verificación del aprendizaje de los estudiantes. Igualmente se revisaron los resultados de aprendizaje propuestos en la parcelación del curso y se ajustaron en la medida en que el proyecto de innovación de clase magistral lo fue demandando.
Analizar el desarrollo de la práctica de enseñanza de la clase magistral (proceso de deconstrucción)	Se revisó la estructura y la metodología de la clase magistral, así como las actividades (guías y talleres) propuestas a los estudiantes para la preparación de la clase magistral y de la clase complementaria. En relación con los procesos de seguimiento y evaluación del aprendizaje, se analizaron los criterios de verificación, el tipo de preguntas y los casos de las evaluaciones parciales y final del curso, lo cual dio origen a las pruebas objetivas aplicadas a los estudiantes en la plataforma <i>Blackboard</i> .
Diseñar un instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes (proceso de reconstrucción)	Se diseñaron guías y talleres para ser trabajados antes y durante la clase magistral, con el propósito de preparar la participación de los estudiantes en estas sesiones. También se prepararon casos y dilemas que se propusieron a los estudiantes para verificar su comprensión de los conceptos claves y la integración de los mismos en el análisis de los casos. Se propusieron instrumentos para la evaluación, coevaluación y autoevaluación de las exposiciones en las sesiones de seminario de las clases complementarias. A propósito de lo anterior se diseñaron dos guías: una para verificar la preparación de las exposiciones, por parte de los grupos expositores (ver anexo 3), y la otra para la preparación de las intervenciones de los grupos no expositores, a través de la guía de preparación de la pregunta crítica (ver anexo 4), la cual debía enviarse a los foros temáticos de la plataforma <i>Blackboard</i> .
Validar y aplicar estrategias de innovación en la clase magistral (práctica docente)	La evaluación diagnóstica QCD permitió, en dos momentos diferentes, analizar la percepción de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto de innovación de clase magistral. En un primer momento (segundo semestre de 2012), los resultados ofrecieron elementos para revisar y optimizar las guías y los talleres propuestos durante el desarrollo del proyecto de innovación. En un segundo momento (primer semestre de 2013) se pudo comprender el alcance de este proyecto en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, la integración de los objetivos, la metodología y los instrumentos definitorios del proyecto de innovación posibilitaron la definición de los indicadores para la construcción de la rúbrica para la evaluación del aprendizaje durante el desarrollo de la clase de ética (ver anexo 2).

Fuente: Tomado de Suárez y Acuña (2015, p. 167).

Teniendo en cuenta que el propósito de formación del curso de Ética en la Universidad del Norte, en el marco del proyecto de formación básica, es el desarrollo de la competencia básica *autodirección*, la cual está orientada al desarrollo de la autonomía moral e intelectual del estudiante y puesta en práctica a través de las acciones y decisiones que en su vida personal y profesional tienen implicaciones éticas, se ha identificado que esta competencia se relaciona con la competencia *pensamiento crítico*, que busca el desarrollo de las habilidades para evaluar el propio pensamiento y el de los demás, con el propósito de encontrar nuevas formas de interpretación y comprensión acerca de los problemas que se debaten en clase (cfr. Universidad del Norte, 2007).

La formación en valores y el desarrollo de habilidades para el buen pensar son fundamentales en la formación para la ciudadanía (cfr. Bermúdez, 2015). Sin duda, la ciudadanía es una categoría que sobrepasa a las instituciones y se vincula explícitamente con la condición humana de vivir con otros.

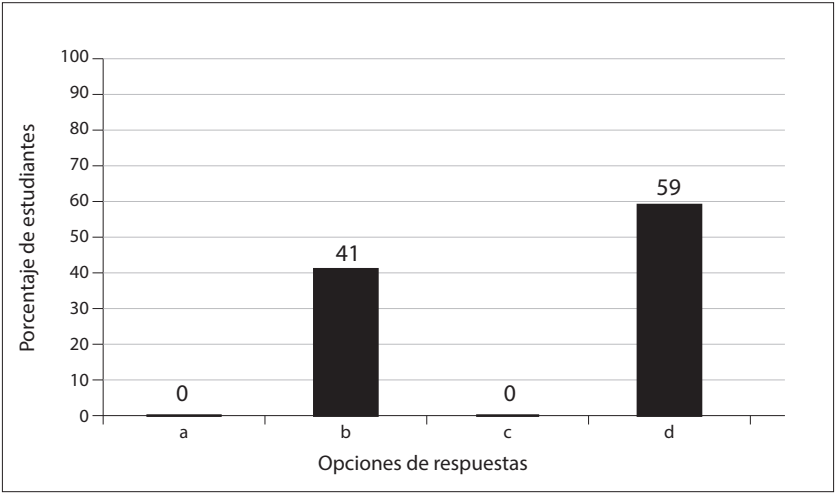
En ese sentido, las competencias enunciadas anteriormente buscan hacer plausible la existencia de unos hilos conductores comunes a la experiencia humana, v. gr., la dignidad humana y los derechos humanos, entre otros, que no solo se relacionan con la capacidad de desarrollar un pensamiento ético y autónomo, sino que se orientan a la formación de un pensador crítico que situándose en el pensamiento y en la historia de otros es capaz de reflexionar sobre su propio pensamiento para actuar críticamente en concordancia con la idea de ciudadanía planteada en este trabajo.

En ese sentido, los resultados de aprendizaje del curso se estructuraron con base en las siguientes dimensiones: los *conocimientos fundamentales*, relacionados con las ideas, conceptos y perspectivas claves que los estudiantes entienden para abordar un dilema ético. Las *habilidades*, referidas a las metas de aplicación que el estudiante desarrolla en el estudio de un dilema o caso ético, empleando los siguientes tipos de pensamiento: crítico (análisis), creativo (los estudiantes imaginan y

crean situaciones), práctico (los estudiantes resuelven problemas y toman decisiones). Finalmente, *las actitudes y valores* —elemento relacionado con las disposiciones del sujeto— se evidencian, particularmente, en la forma como los estudiantes, en el espacio de formación del curso, reconocen los argumentos de sus pares e interactúan a partir de los mismos.

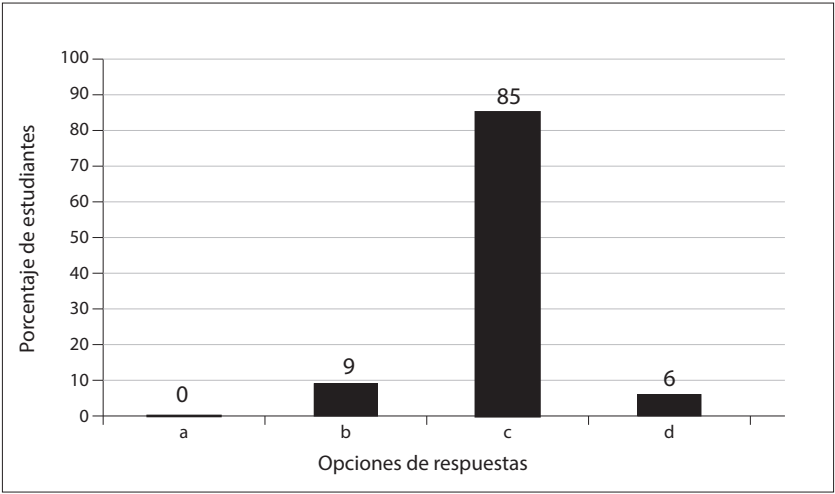
Del proceso de seguimiento y verificación del aprendizaje del estudiante se destacan dos actividades de evaluación diseñadas, validadas e implementadas en el proyecto de innovación de clase magistral: para la evaluación de *conocimientos y habilidades* se ha desarrollado en la plataforma de gestión del aprendizaje (*Blackboard*) una prueba aplicando la técnica de estudio de casos. El caso describe una situación hipotética en la vida de una persona, grupo social u organización. No se proporcionan soluciones sino conceptos o datos específicos para reflexionar y analizar las posibles alternativas que se pueden encontrar para el tratamiento y resolución de un problema. El caso va acompañado de cuatro alternativas de solución, entre las cuales el estudiante debe escoger aquella que responda de mejor manera al caso propuesto. Los criterios de evaluación que se tienen en cuenta son los siguientes:

1. *Conocimientos fundamentales*: explicar de forma clara y precisa una idea relacionada con un concepto trabajado en clase. Para un grupo de preguntas del caso 1 se presentaron los siguientes resultados, en relación con los criterios de claridad y precisión, los cuales debían evidenciarse en la escogencia realizada por los estudiantes. El 41 % acertó con la respuesta correcta, mientras que el 59 % se orientó hacia otra de las opciones de respuesta (ver gráfico 1).
2. *Habilidad*: evaluar un posible curso de acción teniendo en cuenta sus consecuencias en un contexto particular. Para un grupo de preguntas del caso 2 se presentaron los siguientes resultados, en relación con los criterios de análisis y evaluación, los cuales debían constatar en la escogencia realizada por los estudiantes. El 85 % acertó con la respuesta correcta, mientras que el 15 % se orientó hacia otras opciones de respuesta (ver gráfico 2).



Fuente: Tomado de Suárez y Acuña (2015, p. 172).

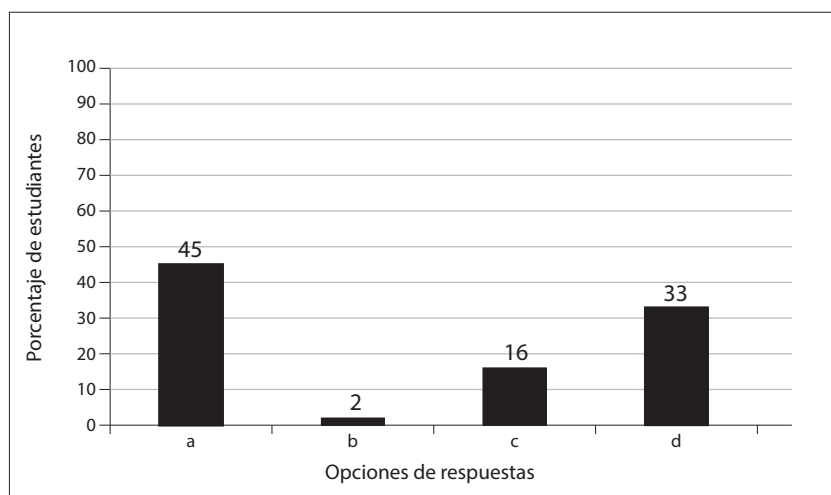
Gráfico 1. Resultados de los grupos por cada pregunta del Caso 1



Fuente: Tomado de Suárez y Acuña (2015, p. 172).

Gráfico 2. Resultados de los grupos por cada pregunta del Caso 2

3. *Integración* (conocimientos fundamentales y habilidades): establecer un posible curso de acción para un caso propuesto, analizando los argumentos que fundamentan una decisión determinada (pensamiento crítico) y tomando la decisión que en el contexto del caso es la más pertinente (pensamiento práctico). Para un grupo de preguntas del caso 3 se presentaron los siguientes resultados, en relación con el criterio de coherencia, el cual debía evidenciarse en la escogencia realizada por los estudiantes. El 33 % acertó con la respuesta correcta, mientras que el 63 % se orientó hacia otras opciones de respuesta (ver gráfica 3).



Fuente: Tomado de Suárez y Acuña (2015, p. 173).

Gráfico 3. Resultados de los grupos por cada pregunta del Caso 3

La prueba objetiva no se limita a evaluar conocimientos, sino que se orienta hacia la indagación sobre los criterios y las maneras que los estudiantes argumentan y justifican posibles cursos de acción. Precisamente en este tipo de ejercicios Jaramillo y Murillo (2013) encuentran articulación entre el pensamiento crítico, el pensamiento ético y la formación para la ciudadanía. Se trata de la generación de espacios de reflexión sobre prácticas, acciones y decisiones de personas e instituciones concre-

tas, en los que cada estudiante puede examinar y cuestionar sus propias acciones con base en las situaciones que se plantean en la prueba, pues en los casos se consideran los argumentos y las consecuencias que afectan determinadas acciones al todo social. En esta perspectiva crítica se desarrolla un sentido de la justicia y del cuidado por el otro.

Lo anterior se debe a que las decisiones de carácter humano, ya sean cotidianas, académicas o profesionales, tienen un componente de racionalidad por medio del cual se ponderan los pros y los contras que determinan un posible curso de acción, según sean los criterios y las exigencias de un debate ético en particular. Es así como las decisiones humanas no solo tienen un carácter de individualidad cuyas consecuencias afectan directamente a un sujeto en particular, sino que tienen presente la forma como se afecta a otros sujetos. Por esta razón, en las clases complementarias se habla de una clase en la modalidad de seminario, pues es una oportunidad para debatir cómo determinados principios racionales permiten dignificar o no la vida humana. Los criterios de evaluación que se tienen en cuenta para estas clases son los siguientes:

1. *Claridad, exactitud y precisión:* las ideas o conceptos propuestos por los participantes del seminario se deben construir y defender a partir de los argumentos, las variables y los casos desarrollados en la literatura sugerida para el desarrollo del seminario (evaluación, ver anexo 5).
2. *Roles diferenciados:* según el papel que desempeñe el estudiante en la sesión de seminario (expositor o participante), se busca desarrollar habilidades comunicativas y de relaciones interpersonales, complementarias para la formación tanto personal como profesional (autoevaluación, ver anexo 6).
3. *Aprendizaje colaborativo:* se evalúa la apertura al diálogo y el reconocimiento de diferentes formas de pensar, favoreciendo el aprendizaje en grupo y el respeto a los argumentos presentados por el otro (coevaluación, ver anexo 6).

REFERENCIAS

- Adorno, Th. (1998[1951]). *Mínima moralía*. J. Chamorro (trad.). Madrid: Taurus.
- Aguilar, E. (2005). Lenguaje, experiencias comunicativas y aprendizaje moral. En *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral* (pp. 29-59). Barcelona: Octaedro.
- Benjamin, W. (1998[1972]). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV* (pp. 111-134). R. Blatt (trad.). Madrid: Taurus.
- Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de estudios sociales*, 52, 102-118. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/journal/res>
- Cassirer, E. (1993[1944]). *Antropología filosófica*. E. Imáz (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Constitución Política de Colombia (1991) (2ª ed). Legis.
- Erramouse, P. (2004). Un cambio de mirada en la didáctica de la argumentación moral. En G. Schjman (coord.), *Formación ética y ciudadanía: un cambio de mirada* (pp. 63-94). Barcelona: Octaedro.
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- Hoyos, G. (2013). *Filosofía de la educación. Apuntes de su último seminario de doctorado*. Bogotá, D.C.: Siglo del hombre.
- Jaramillo, R. y Murillo, G. (2013). Educación y pensamiento crítico para la construcción de ciudadanía: una apuesta al fortalecimiento democrático en las Américas. Serie *Política en Breve. Sobre educación y democracia*, 4, 4-14.
- Kant, I. (1994[1784]). Idea de una historia universal en sentido cosmopolita. En *Filosofía de la historia* (pp. 39-65). E. Imáz (trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2002[1797]). *La metafísica de las costumbres*. A. Cortina y J. Conill (trads.). Madrid: Tecnos.
- Kant I. (2004[1803]). *Tratado de pedagogía*. L. Luzurriaga (trad.). Cali (Colombia): Universidad del Valle.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de

- globalización. En M. Martínez y G. Hoyos (coords.), *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-50). Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* A. Santos (trad.). Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2013[1997]). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* M. Victoria Rodil (trad.). Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. J. Pailaya (trad.). Barcelona: Paidós.
- Papachinni, A. (1999). Los Derechos Humanos a través de la historia. *Revista colombiana de Psicología*, 7, 138-200.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Suárez, J. y Acuña, E. (2015). Desarrollo de las competencias pensamiento crítico y autodirección en un curso de ética. En A. de Castro y A. Martínez (Eds.), *Transformar para educar. Cambio Magistral 1* (pp. 157-176). Barranquilla (Colombia): Editorial Universidad del Norte. Disponible en <https://www.uninorte.edu.co/documents/70951/870a2308-e331-4541-9efb-8419d2298ddb>
- Universidad del Norte. (2008 [2007]). *La Formación Básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla (Colombia): Ediciones Uninorte. Disponible en <https://www.uninorte.edu.co/documents/72553/38cbf699-b5d4-4166-a1ac-c4084c39bcfd>

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de taller de preparación para la sesión magistral

UNIVERSIDAD DEL NORTE

ÉTICA

TEMA: ÉTICA DE LA ORGANIZACIONES Y MEDIO AMBIENTE

1. ¿De qué se ocupa la ética del medio ambiente?

2. ¿Qué hace que una organización sea ética?

3. ¿Qué relación existe entre ética del medio ambiente y ética de las organizaciones?

4. Qué conceptos sobre el tema fueron propuestos por el grupo expositor

Anexo 2. Rúbrica de evaluación del aprendizaje

Nivel	1	2	3	4	5	6
Proceso por evaluar						
Comprensión de lectura	Identifica de manera literal las ideas del texto (lectura literal).	Delimita los elementos estructurales del texto (idea central, tema o problema, ideas secundarias y argumentos (lectura literal).	Identifica ejemplos y situaciones relacionados con el tema o problema desarrollado en clase (lectura inferencial).	Propone ejemplos y situaciones relacionados con el tema o problema desarrollado en clase (lectura inferencial).	Toma distancia del texto y argumenta a partir de situaciones o dilemas éticos contemporáneos, y analiza los factores constitutivos del problema de estudio (lectura crítica).	Toma distancia del texto y argumenta a partir de situaciones o dilemas éticos contemporáneos, y aplica los factores constitutivos del problema de estudio (lectura crítica).
Procesos cognitivos	Sigue las instrucciones de la guía de trabajo y las indicaciones durante el desarrollo de la clase.	Puntualiza elementos característicos, conceptos claves, tesis, argumentos y aspectos fundamentales de un tema o problema.	Compara elementos comunes y divergentes en los procesos, fenómenos o problemas con base en la elaboración de situaciones de doble entrada (por ejemplo, análisis de posturas divergentes).	Analiza los temas o problemas teniendo en cuenta los elementos que lo definen (contextos, conceptos, tendencias de estudio y de aplicación).	Argumenta a partir del análisis desarrollado y de los conceptos, premisas y juicios planteados en clase.	Argumenta y postula un posible curso de acción con base en un proceso de deliberación y discusión.
Conceptualización	IDENTIFICAR: Durante el desarrollo de la clase reconoce los conceptos y elementos claves de un problema.	DEFINIR: Realiza una conceptualización con base en la identificación de elementos e ideas claves de un tema o problema.	INTEGRAR: Incorpora nueva información a partir de ideas, conceptos y ejemplos desarrollados en clase.	EJEMPLIFICAR: Plantea situaciones hipotéticas y ejemplos basados en situaciones cotidianas o profesionales.	CONTEXTUALIZAR: A partir de una situación hipotética o de la realidad social interrelaciona los conceptos desarrollados en la clase.	APLICAR: Emplea los conceptos y habilidades argumentativas para tomar decisiones a partir de situaciones hipotéticas o de la realidad social.

Anexo 3. Ejemplo de propuesta de exposición, estudiantes del curso de ética (período 201610)

UNIVERSIDAD DEL NORTE ÉTICA GUÍA DE PROPUESTA DE EXPOSICIÓN

Integrantes: Grupo de estudiantes del curso de Ética (período 201610)	
Tema: Debate sobre la eutanasia. Postura a favor	
<i>Preparación de la exposición:</i> Identificar y describir los conceptos claves que trabajarán en su exposición a partir de las ideas, argumentos y posturas presentados por la sentencia en relación con el problema de estudio. Igualmente, tenga en cuenta el material de apoyo sugerido en el catálogo WEB relacionado con el debate que se va a trabajar. Recuerde que estos conceptos son la base de su exposición, la cual debe durar 15 minutos.	
Concepto	Descripción del concepto
Eutanasia	Para describir la eutanasia, la Corte Constitucional hace una distinción –acorde con la demanda a la que se da respuesta mediante la Sentencia C-239/97– entre el homicidio eutanásico y el homicidio eugenésico: en el primero, la motivación principal es la piedad, y consiste en ayudar a otro a morir dignamente; en el segundo, se persigue como fin, con fundamento en hipótesis pseudocientíficas, la preservación y el mejoramiento de la raza o de la especie humana.
Principio de solidaridad	La solidaridad es uno de los postulados básicos del Estado colombiano. Actuar con solidaridad implica ayudar al otro el sufrimiento, así como el tener un impulso de suprimir el sufrimiento ajeno. El Estado debe limitarse a imponer deberes al ciudadano pero no puede forzar a que una persona continúe viviendo, aun cuando esta no lo considere. En la distinción acerca de eutanasia voluntaria, no voluntaria e involuntaria ¿Cuál es el rol de los involucrados en la situación?
Autonomía de la voluntad de las personas	El ser humano tiene una condición que lo define y diferencia: la autonomía. Las personas somos libres dentro de un mundo regido por ciertas reglas que nos “guían” y que fueron consideradas para una mejor convivencia y relación. No cabe duda de que es un deber del Estado proteger la vida. Pero ese mismo Estado no puede pretender cumplir esa obligación dejando de lado la autonomía de las personas. En tal sentido, es el paciente quien toma la libre decisión de optar o no por un tratamiento, e inclusive de sostener o renunciar a su derecho a la vida. Precisamente es la titularidad del paciente del derecho a la vida lo que le otorga la capacidad de decidir hasta cuándo esta es deseable y compatible con su dignidad humana.
Dignidad Humana	De acuerdo con la jurisprudencia de la Corte Constitucional, se puede entender la dignidad humana de acuerdo con tres perspectivas: “(i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones)” (Sentencia T-881/02). Entendida así, es necesario tener en cuenta que, determinada la dignidad humana como principio constitucional y característica primordial de la existencia del ser humano, la persona que sufre graves padecimientos emocionales o físicos incurables está en todo su derecho de exigir una muerte digna, puesto que su vida ya no lo es. Si la persona, consciente de la acción y entendiendo su padecimiento, decide ponerle fin a su vida, pues ya no la considera digna, es necesario que se le respete la decisión y se le dé asimismo una muerte digna, puesto que solo así podrá mantener su condición de dignidad.

Libre desarrollo de la personalidad	Si un enfermo terminal considera que su vida debe concluir porque la juzga incompatible con su dignidad, puede proceder en consecuencia y en ejercicio de su libertad, sin que el Estado esté habilitado para oponerse a su designio. El Estado tiene como deber cuidar, velar y proteger la vida. Por lo tanto, no bastará que se respete la libertad en un marco de legalidad, sino que se debe satisfacerse otra serie de derechos de los individuos, y respetarse determinadas libertades que se erigen en fundamento de su existencia misma. Es por eso que la Corte Constitucional considera que con referencia a los enfermos terminales que presentan padecimientos tales que le impiden llevar una vida digna, el deber del Estado es garantizar su libertad. Al respecto se afirma en la sentencia: "La libertad comporta para el hombre la facultad de autodeterminarse conforme a sus fines naturales, mediante el uso de la razón y de la voluntad. Pero lo que determina el hombre es su propia conducta. La vida misma, en su concepción ontológica, esto es, en cuanto el mismo ser del viviente, no es dominada por el hombre. Quien no acepte esto, desconoce una evidencia, por cuanto no necesita demostración el hecho palmario de que el hombre no determina su propia concepción, ni su crecimiento, ni su desarrollo biológico, ni su configuración corporal, ni su condición de mortal. La muerte inexorablemente llega a todo ser humano sin que pueda ser definitivamente evitada por él".
<i>Caso para trabajar el debate:</i> buscar un caso de la vida cotidiana debatible y relacionado con el tema de la exposición que permita orientar la discusión. Puede ser un video, una noticia de prensa, ejemplos tomados de la sentencia de estudio o del material de apoyo, el caso de una acción de tutela interpuesta por un ciudadano, tráiler de películas, o un caso "hipotético" creado por el grupo.	
Presentación del caso: Este es el caso de Ovidio González, primer caso de eutanasia legal aplicada en Colombia. Diagnosticado de un cáncer de boca que desfiguró su cara y le causaba crecientes dolores, el señor González decidió que su vida había perdido dignidad y que lo más pertinente para dar fin a su sufrimiento era darle un final digno a través de la eutanasia. Luego de los preparativos pertinentes tanto materiales como emocionales de su familia, el Comité Médico negó la aplicación de la eutanasia al paciente, pues consideró que el marco legal del Ministerio de Salud no lo ampararía, teniendo en cuenta que González, aunque padecía una enfermedad incurable, era aún un adulto "funcional". Tras una tutela en la que Ovidio González alegó su derecho a morir dignamente y a decidir sobre su vida, que había perdido calidad y que no había posibilidad de mejorar, el Comité Médico reconsideró su posición y realizó la primera eutanasia legal en Colombia y América Latina (ver link: https://www.youtube.com/watch?v=dXuinWa3m6I) ¿Qué creen que hizo cambiar de decisión al Comité Médico luego de la tutela para aceptar la aplicación de la eutanasia? Mayor información en: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/07/150703_eutanasia_ovidio_gonzalez_colombia_cch http://www.elespectador.com/noticias/salud/ovidio-gonzalez-ya-fue-sometido-primer-eutanasia-legal-articulo-570008	
<i>Actividad o dinámica para trabajar el debate:</i> a partir del caso presentado anteriormente proponer una actividad que genere el debate. Puede ser una dinámica de juego de roles, un debate entre bandos a favor o en contra de una postura, proponer unas preguntas, trabajos en pequeños grupos, entre otras opciones que el grupo considere pertinentes. Esta parte de la exposición debe durar entre 30 y 45 minutos.	
Descripción de la actividad: Las expositoras mostrarán un video en el que se verán las opiniones de distintas personas que ellas mismas entrevistaron sobre el debate de la eutanasia, con el fin de mostrar las diferentes perspectivas que se generan en la sociedad acerca del asunto. Apertura al debate: Posterior al video se dará inicio a un debate teniendo en cuenta las siguientes preguntas: 1. ¿Es siempre moralmente peor matar a una persona que dejar morir a una persona? ("hacer que suceda" o "dejar que suceda") 2. ¿Deben utilizarse siempre todos los medios disponibles de apoyo a la vida, o bien existen determinados medios "desproporcionados" que no han de utilizarse? 3. Si una mascota tiene una enfermedad que la hace sufrir ostensiblemente, en un acto de piedad, la mayoría de los dueños escogerían su sacrificio para evitarle más sufrimiento. ¿Por qué no se aplica lo mismo a las personas aun cuando son ellas mismas quienes piden finalizar su sufrimiento?	

Anexo 4. Ejemplo de propuesta de la pregunta crítica, estudiantes del curso de ética (período 201610)

UNIVERSIDAD DEL NORTE ÉTICA GUÍA PROPUESTA DE LA PREGUNTA CRÍTICA

Integrantes: Grupo de estudiantes del curso de Ética (período 201610)	
Para debatir el tema de esta semana proponga con su grupo de exposición una pregunta basada en la lectura e interpretación que hayan realizado de la sentencia. Además debe especificar en qué dimensión de la conciencia ética se encuentra la pregunta, y justificar por qué plantean esa pregunta, teniendo en cuenta los argumentos desarrollados en la sentencia. Dicha justificación debe estar entre 150 y 200 palabras.	
Pregunta: ¿Es válido coartar la libertad de una persona bajo la suposición de que su conducta podría resultar perjudicial para los demás en un momento futuro? En tal sentido, ¿es justo encaminar y forzar a actuar a alguien bajo una "noción de bien" que es moralmente aceptada por la sociedad colombiana?	Marque con una (X) en qué dimensión de la conciencia ética ubica la pregunta planteada: Lógica (X) Sustantiva (X) Pragmática () Dialógica () Contextual ()
Justificación de la pregunta teniendo en cuenta los argumentos de la sentencia: La pregunta anterior tiene como objetivo examinar si es legítimo el argumento defendido por la Corte, basado principalmente en la defensa de la autonomía de la persona a través del libre desarrollo de su personalidad; o si pierde totalmente su validez en el momento en que las actuaciones de las personas van acordes con su personalidad pero no concuerdan del todo con los preceptos morales de la sociedad colombiana, como se deja ver en los argumentos de los magistrados que hacen el salvamento de voto. Se busca, además, confrontar los elementos que se tienen en cuenta en la argumentación de la sentencia con base en los preceptos éticos, mientras que el salvamento de voto está orientado a llamar la atención sobre aspectos de una construcción de una moral socialmente aceptada, con intención de vincularla con la idea de lo que debe cobijar y proteger la ley. Adicionalmente, la pregunta va encaminada a cuestionar la coartación de la libertad como medida preventiva pertinente a la hora de sancionar al consumidor de estupefacientes simplemente por su condición y no por un crimen que "potencialmente" se podría cometer o no. Es importante, entonces, resaltar el papel que entraría a jugar el Estado –decidido y guiado por el contexto sociocultural colombiano– respecto a las interacciones (vínculos) entre la ley, la ética y la moral.	

Anexo 5. Ejemplo de evaluación de exposición, curso de Ética (período 201610)

UNIVERSIDAD DEL NORTE
ÉTICA
EVALUACIÓN DE EXPOSICIONES

Tema: Eutanasia, postura a favor (curso de ética, período 201610)

	Elemento	Desempeño
1	Cubrimiento de las lecturas asignadas	El grupo dio cuenta de los argumentos centrales de debate, y eso mostró que el grupo hizo una lectura juiciosa del material propuesto.
2	Contenidos extra	No fue evidente el uso de contenido extra.
3	Comprensión básica del problema	La evaluación de sus compañeros fue excelente respecto a la calidad de la información presentada; eso quiere decir que el grupo trabajó de manera cohesionada y crítica los argumentos propuestos. Los casos empleados fueron relevantes y contextualizados, lo cual fomentó el desarrollo del pensamiento crítico durante el desarrollo de la exposición. A lo anterior se suma la buena actitud y disposición del grupo durante el desarrollo de su presentación.
4	Relaciones conceptuales	Las relaciones conceptuales se construyen a partir de un trabajo en equipo, en grupo. Todo parece indicar que dicha discusión efectivamente se generó, y esto lo confirman ustedes en su autoevaluación. No solo se presentaron los argumentos, sino que se establecieron las relaciones entre estos. Eso se evidenció de manera explícita en la presentación y el trabajo propuesto con el caso de estudio.
5	Manejo general del tema	Adecuado. Fueron precisos, claros, analíticos. Comprendieron los argumentos centrales del debate.

Anexo 6. Guía de autoevaluación y coevaluación de exposiciones

UNIVERSIDAD DEL NORTE
ÉTICA
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

Tema: _____

Fecha: _____

a) Preparación de la exposición

1. Calidad de la presentación en Power Point: adecuada /inadecuada.

Comentario:

2. Calidad del material didáctico empleado (videos, caso): adecuado/ inadecuado.

Comentario:

b) Desempeño del grupo durante la exposición

Aspecto para evaluar	Bueno	Regular	Malo
Presentación de la exposición (manejo del tema)			
Calidad de la Información			
Expectativas cumplidas			

Comentarios generales del desempeño del grupo:

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN BÁSICA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO: ORÍGENES Y TENSIONES

JOSÉ ALFREDO APARICIO

Director Instituto de Estudios en Educación,
Universidad del Norte, Colombia
japaricio@uninorte.edu.co

MAURICIO HERRÓN GLORIA

Coordinador Maestría en Educación,
Universidad del Norte, Colombia
mberron@uninorte.edu.co

ANABELLA MARTÍNEZ GÓMEZ

Rectora del Colegio Marymount, Barranquilla, Colombia

DIANA CAROLINA LASTRE GÓMEZ

Psicopedagoga, Oficina de Desarrollo Humano del Bienestar
Universitario, Universidad Metropolitana, Colombia

KELYS CECILIA RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

Estudiante Doctorado en Educación,
Universidad del Norte, Colombia

REGINA DEL CARMEN MEJÍA NARVÁEZ

Coordinadora institucional SED Barranquilla, Institución
educativa Distrital Calixto Álvarez, Colombia

ANDRÉS ENRIQUE FERNÁNDEZ MUNARRIZ

Joven Investigador, Universidad del Norte, Colombia

INTRODUCCIÓN

¿El único propósito de la educación universitaria debe ser formarse en una profesión? Esta pregunta podría responderse de distintas formas dependiendo de a quién se le formule.

Las presiones actuales de la sociedad del conocimiento, de la competitividad de las naciones y los modelos económicos que dominan nuestras sociedades han llevado a que el propósito de la educación superior se centre en la formación de profesionales competentes en las diversas áreas de conocimiento. ¿Pero qué significa *ser competente*?

La palabra “competencia” surgió por primera vez en el castellano en el siglo XV, derivada de la palabra “competir”, la cual proviene de la raíz latina *competere*, que significa ‘pugnar o rivalizar’ (Corominas, 1967). Así mismo, sus orígenes se relacionan con la raíz griega *agon*, que significa ‘proyecto de vida’, enfocado a la búsqueda de la excelencia (Pérez, Gállego, Torres y Cuéllar, 2004).

Por ejemplo, para muchos estudiantes y padres de familia, ser competente podría significar ir a la universidad para formarse en el ejercicio de una función específica en nuestra estructura social; con otras palabras, formarse en una profesión. Para los profesores universitarios, en cambio, además de formar para ejercer una profesión, la Universidad debe facilitar y promover el desarrollo de capacidades y actitudes que le permitan al estudiante seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Potes, Peláez y Escobar, 2010). Es decir, ser competente como ser humano.

Si bien con el contraste de estos dos propósitos de la educación universitaria no se pretende atribuir estereotípicamente dichas perspectivas a estos dos grupos, lo que buscamos es poner de manifiesto lo que consideramos son dos perspectivas muy comunes acerca del propósito de la educación superior, y que seguramente se pueden evidenciar en cual-

quiera de los dos grupos mencionados: padres de familia y estudiantes y profesores universitarios.

La normatividad de la educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2015), los planteamientos de organizaciones internacionales respecto a los propósitos de la educación (Unesco, 2009) y los retos sociales que nos plantea el futuro indican que en la educación superior necesitamos formar profesionales competentes en sus campos de experticia, así como personas con sentido humano.

En el contexto colombiano, este propósito misional de la Universidad se relaciona con el concepto de la formación integral (MEN, 2015), la cual intenta desarrollar en los estudiantes las capacidades requeridas para ser miembros activos y productivos de una sociedad.

La Ley General de Educación en Colombia (Ley 30 de 1992) establece que el propósito de la formación en la educación superior no es solo la formación profesional de los estudiantes sino que busca el desarrollo pleno de los mismos a través del desarrollo integral de sus potencialidades.

Desde 1992 en Colombia se adoptó la formación por competencias como modelo educativo, lo cual ha tenido importantes implicaciones pedagógicas para las instituciones de educación superior.

La formación por competencias se define entonces como el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite al estudiante construir y desarrollar un conjunto de habilidades y conocimientos para afrontar el mundo profesional y la vida. En este marco, el MEN hace una distinción para la educación superior entre competencias laborales generales y específicas, con el fin de proporcionar lineamientos circunscritos a la estructura curricular, los objetivos de aprendizaje y el perfil de egreso de los programas de pregrado.

Para el MEN (2005), las competencias laborales generales

Son las requeridas para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, sin importar el sector económico, el nivel del cargo o el tipo de actividad, pues tienen el carácter de ser transferibles y genéricas. Además, pueden ser desarrolladas desde la educación básica primaria y secundaria, y por su carácter, pueden coadyuvar en el proceso de formación de la educación superior y, una vez terminado este ciclo, a una vida profesional exitosa (MEN, 2005).

Según el *Diccionario de Competencias Genéricas* (2011) de la Universidad de la Frontera (Chile), las competencias genéricas son:

Aquellas habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en cualquier área profesional, que son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño, y que fortalecen la empleabilidad. Estas competencias son potenciadas principalmente a través de metodologías activas centradas en el estudiante y en su desarrollo, interactuando elementos de orden cognitivo y motivacional.

En Colombia, el desarrollo de estas competencias genéricas se considera como un sello característico de la calidad educativa que proporcionan las instituciones de educación superior a sus estudiantes. Prueba de esto es la estructura de la prueba Saber Pro, definida por el MEN (2009) en el Decreto 3963 como “un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior”. Esta prueba mide en sus componentes las competencias de lectura crítica, comunicación escrita, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas. Igualmente, el Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación (MIDE, 2015) considera entre las variables que se deben considerar para la valoración de la calidad de las instituciones, el desempeño de los estudiantes de las distintas universidades en estos componentes de la prueba.

En concreto, ¿cómo puede la educación superior lograr estos propósitos?

Al revisar las estrategias que implementan las universidades encontramos iniciativas extracurriculares, como aquellas que desarrollan las oficinas de Bienestar Universitario relacionadas con la cultura, el deporte y otras dimensiones del ser humano. Estas acciones propenden por un desarrollo holístico y armónico en el estudiante que le brinden durante su etapa universitaria diversas oportunidades para el desarrollo de capacidades, más allá de las cognitivas y técnicas, que pueda poner en práctica en el contexto de su formación profesional.

En cuanto al currículo formal, revisando su estructura en la educación universitaria colombiana a través de ejemplos institucionales (*e.g.*, Universidad del Norte, Universidad de los Andes, Universidad del Rosario) vemos que existe un componente de formación básico profesional y otro de formación profesional. En estos se busca asegurar que los estudiantes logren los aprendizajes requeridos para poder ejercer sus profesiones con idoneidad.

Existe un tercer componente curricular denominado formación básica —o formación general, estudios generales—, cuyo objetivo es desarrollar en los estudiantes aquellas competencias propias y características de la formación superior, como lo pueden ser las habilidades de comunicación oral y escrita, el pensamiento crítico, histórico y científico, entre otros.

En el contexto anglosajón se pueden identificar distintos términos para referirse a este componente: educación general, educación liberal, ciclo básico, entre otros. Al respecto, en el contexto norteamericano, Brint, Proctor, Murphy, Turk-Bicakci y Hanneman (2009) distinguen las siguientes áreas del componente de formación básica:

1. *Artes liberales*: incluye artes, humanidades, historia, filosofía y religión.
2. *Cultura y ética*: incluye estudios de ética, cultura occidental y culturas del mundo.

3. *Habilidades para la vida o preparación para la vida*: incluye competencias comunicativas, pensamiento crítico, habilidades para la investigación, para la responsabilidad social, el emprendimiento y el razonamiento cuantitativo.
4. *Núcleos conceptuales básicos de formación*, como ciencias naturales y ciencias sociales, de los cuales el estudiante debe tener conocimiento independientemente de su profesión.

En esta clasificación se nota la agrupación, para los puntos 1, 2 y 4, de áreas disciplinares de acuerdo con los propósitos que buscan dichas disciplinas para el desarrollo del conocimiento. En el punto 3 se encuentran aquellas habilidades distintivas o propias de la formación universitaria. En suma, todas buscan de alguna forma complementar la formación disciplinar específica. Este propósito aplica igualmente para el contexto colombiano.

Si bien el marco legal que rige la educación en Colombia identifica a este componente curricular (*i.e.*, formación básica) como parte integral de la formación en el pregrado, las universidades no utilizan un término común al respecto. En la revisión de los currículos realizada para este capítulo destaca que cada universidad ha optado por un nombre distinto: en Uninorte se ha denominado Formación Básica; en Uniandes, Ciclo Básico Uniandino, y en la Universidad del Rosario, Núcleo de Formación Rosarista. En estas denominaciones se refleja el propósito de este componente del currículo; el cual parecería ser no únicamente formar en competencias propias de la educación universitaria –independiente de la carrera escogida–, sino también formar en aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que deben distinguir a los egresados de dichas instituciones. Pero ¿qué es lo “básico”?

Este capítulo tiene como propósito responder a esta pregunta a través de una reflexión sobre la naturaleza y estructura de este componente curricular, que para efectos del mismo denominamos *formación básica*. Para dicha reflexión se tomó como insumo el contexto normativo para la

formación básica en Colombia y los componentes de la formación básica universitaria.

1. INICIOS Y CONTEXTO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN BÁSICA EN COLOMBIA

Para hablar de los orígenes de la formación básica universitaria en Colombia hay que remontarse a la conformación de las primeras universidades en la Colombia colonial, como lo fueron el Colegio San Bartolomé, fundado en 1605; el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, erigido en 1654, y la Universidad Javeriana, abierta en 1626.

Estas primeras universidades eran de corte absolutamente escolástico y, por tanto, establecieron programas de estudios conformados por tres grandes campos que se consideraban indispensables para la formación general de los estudiantes: las Artes, la Teología y los Cánones.

En este modelo de formación se estudiaba arduamente la Retórica y la Gramática latina, así como a los clásicos griegos y romanos.

Esta concepción humanístico-filológica, tal como la denomina Orozco (1999), se arraigó profundamente en los modelos curriculares universitarios hasta ya entrado el siglo XX, lo cual se refleja en los apelativos que se le asignaron a Colombia: la “República de las Letras” y “La Atenas sudamericana” (Millán, 2014).

A lo largo del siglo XX se hicieron varias reformas que buscaban que las universidades colombianas se pusieran a tono con la modernización, materializada en Europa durante el siglo XIX. Esta modernización se efectuó principalmente a partir de un fenómeno históricamente significativo para la educación global: la Revolución Industrial. Esto fue posible esencialmente por el surgimiento del capitalismo, movimiento económico que impulsaba a los países y a las organizaciones a producir y ser competitivos. Esta dinámica de desarrollo de los países creó nuevos perfiles en el campo de la educación, depositando en esta la esperanza

de ser el medio que haría posible el desarrollo tecnológico y económico de la nación.

En Colombia este proceso tuvo una significación importante entre 1930 y 1946, periodo en el que la educación se constituyó en un problema de orden nacional. En 1934, durante la presidencia de Alfonso López Pumarejo, el Gobierno se propuso descentralizar la educación del control de la Iglesia católica, con lo cual logró democratizarla. A partir de esta decisión el Estado empezó a regular la educación, y la definió como la mejor oportunidad de promover el desarrollo y la modernización del país. Se creó entonces la Universidad Nacional mediante la Ley 68 de 1935, la cual introdujo importantes reformas respecto a la educación universitaria, como fue la introducción de las nociones de extensión universitaria y bienestar estudiantil. Sin embargo, no se propusieron lineamientos claros en cuanto a la formación general del estudiante universitario (Universidad Nacional, 1996).

En 1991 se aprobó la actual Constitución Política colombiana, en la que se establecieron valores y derechos fundamentales, tales como el respeto a la vida, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, la paz, la sana convivencia y la protección de la democracia (López, 2004). En su artículo 67 se define la función social de la educación y se especifica que a través de esta el estudiante accederá al conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura. Asimismo, se establece que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Congreso de Colombia, 1992). Estas reglamentaciones aplican a todo el sistema educativo en Colombia, incluyendo la educación superior, y pueden considerarse como la primera normatividad estatal concreta que propone una formación integral.

Un año después de la aprobación de la Constitución Política se aprobó la Ley 30 de 1992, mediante la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. En esta ley se menciona la integralidad de los

procesos educativos superiores, pues se establece que “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Congreso de Colombia, 1993), y se reconoce como uno de los objetivos de la educación profundizar en la formación integral de los colombianos. Así mismo, en el artículo 4 se delinear los valores y actitudes a los que apunta esa formación integral:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país (Congreso de Colombia, 1993).

La promulgación de esta normatividad generó un contexto en el que las universidades, haciendo uso de su autonomía, trascendieron de una formación profesional técnica, que capacitaba a los estudiantes en un quehacer específico, hacia una formación integral. Para ello se diseñaron sistemas educativos encaminados a la formación integral de sus estudiantes, atendiendo a los valores constitucionales y respondiendo a las necesidades contextuales de las instituciones y la sociedad (Arango, 2005). De ahí en adelante las instituciones de educación superior (IES) han venido desarrollando programas de educación básica o general teniendo en cuenta las transformaciones de la sociedad y las exigencias de la época.

2. COMPONENTES DE LA FORMACIÓN BÁSICA UNIVERSITARIA (FBU)

Para poder valorar un poco el posicionamiento de la formación básica en el currículo universitario, tomamos como muestra los currículos de universidades como Universidad del Norte, Universidad de los Andes y Universidad del Rosario, al igual que casos de universidades internacionales como Stanford University, Harvard University, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad de la Frontera.

Esta selección obedeció a algunos criterios que explicaremos a continuación. En el caso de las universidades colombianas (Universidad del Norte, Universidad de los Andes y Universidad del Rosario) tomamos como referencia su posicionamiento en el MIDE, que permite saber cómo están las universidades del país en materia de calidad. Las universidades de Stanford y Harvard fueron seleccionadas teniendo en cuenta su posicionamiento en los “rankings” de Shanghai y el QS, en los que están dentro del “top” 10 de las instituciones de educación superior a nivel global. En cuanto a la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad de la Frontera, fueron escogidas a partir de una búsqueda bibliográfica con términos claves.

Una vez realizada la selección se efectuó un análisis documental de contenido (Patton, 2002) de los currículos de pregrado por cada universidad. A partir de ahí se identificaron categorías propias del componente de formación básica de las universidades, y estas fueron luego agrupadas con el fin de mostrar, de manera integrada, de qué modo se estaban presentando las categorías de competencias genéricas en las distintas universidades.

Luego se elaboró un cuadro en el que se presenta de forma resumida el análisis de los planes de formación básica de las universidades seleccionadas. En este es evidente que los componentes comúnmente enunciados en la literatura sobre la formación básica universitaria se pueden organizar en dos grandes categorías: Competencias Generales y Culturización.

Tabla 1. Planes de formación básica de universidades seleccionadas

	Formación Básica (Universidad del Norte, 2007)	Ciclo Básico Uniaandino (Universidad de los Andes, 2016)	Núcleo de Formación Rosarista (Universidad del Rosario, s.f)	Formación General Universitaria (Universidad Autónoma de Nuevo León, 2005)	General Education (Stanford University, 2012)	General Education (Harvard University, 2007)	Competencia Genéricas (Universidad de la Frontera, 2011)
Competencias comunicativas	X	X	X	X	X	X	X
Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación				X			X
Aprender a aprender							X
Pensamiento crítico	X		X	X		X	X
Trabajo en equipo							X
Emprendimiento							X
Liderazgo				X			X
Responsabilidad social							X
Razonamiento Ético			X	X	X	X	
Razonamiento Cuantitativo	X				X	X	
Conciencia Histórica, Cultural y Ambiental.		X	X	X		X	
Competencias Ciudadanas		X		X			
Competencias en investigación (Competencias científicas)			X				
Apreciación a las artes				X		X	

Por *competencias generales* entendemos aquellas que, independiente del perfil profesional del estudiante, todo egresado de la educación superior debe poseer porque complementan su formación como futuro profesional y como ciudadano, y le preparan para poner en práctica las habilidades profesionales de manera pertinente al contexto.

Dentro de las competencias generales es necesario destacar que la visión actual sigue siendo en buena medida la de desarrollar habilidades de corte cognitivo, tales como el razonamiento cuantitativo, la eficacia comunicativa, la investigación o el pensamiento crítico. Es probable que esto se fundamente en parte por las dificultades que existen para evaluar componentes éticos o afectivos del estudiante; debido tal vez al poco conocimiento de metodologías que permitan valorar estos aspectos, sumado a la posible resistencia por parte de los docentes para

enseñar y evaluar estos componentes, ya que los perciben como ajenos a su experticia.

Por otra parte, la *culturización* apunta a que los estudiantes afiancen sus conocimientos en temas de cultura, es decir, aquellas oportunidades de formación que se centran en ampliar sus horizontes culturales a partir de la oferta de cursos de cultura general, liderados por docentes ilustrados en el tema y que contribuyen a la formación de un hombre ilustrado, un hombre culto. Estas dos categorías, si bien fueron las que surgieron del análisis, no son mutuamente excluyentes.

Al revisar los planes de estudio surgieron las siguientes categorías de competencias genéricas: competencias comunicativas, aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, aprender a aprender, pensamiento crítico, trabajo en equipo, emprendimiento, liderazgo, responsabilidad social, razonamiento ético, razonamiento cuantitativo, conciencia histórica, cultural y ambiental, competencias ciudadanas, competencias en investigación y apreciación a las artes.

Luego de analizar la propuesta de formación básica de los casos estudiados, es evidente que dentro de este componente curricular se da especial prelación a las *competencias comunicativas* y al *razonamiento cuantitativo*. Es inevitable ver el paralelo entre estas dos competencias y las dos grandes áreas de alfabetización presentes desde la educación inicial: Lenguaje y Matemáticas. Estas han estado presentes en la formación del sujeto a lo largo de su vida escolar, y es común darles prioridad a los procesos pedagógicos alrededor de ellas. En este sentido, asumimos que el hecho de encontrarlas de manera reiterada en la oferta de diversas instituciones dentro de la formación básica da cuenta de la articulación que pretende lograrse a nivel universitario con los niveles previos de formación, enfatizando en la complejidad y trabajo continuo de estas competencias para favorecer un aprendizaje para toda la vida.

Sin embargo, desde otra mirada esto puede ser indicativo de que en la educación básica no se está cumpliendo la función de desarrollar compe-

tencias nucleares y, por ende, se extiende a la Universidad la necesidad de terminar de formar en una competencia que al llegar a este nivel de formación debería estar desarrollada para permitirle al estudiante avanzar hacia tareas cognitivas más complejas.

En el caso de las competencias comunicativas, poderse comunicar con otros, independiente de la profesión, es una competencia inherente al individuo como ser social. Así, en su rol como profesional requerirá sin duda de habilidades para comunicar y comunicarse.

El razonamiento cuantitativo es una habilidad ineludible para todo profesional; la cual es definida como aquella que va más allá del manejo de lo abstracto y formal, pues refiere a la interpretación y manipulación mental, por medios cuantitativos, del mundo cotidiano concreto, tanto con números como con porcentajes, gráficos, tablas, formas y figuras, cifras financieras o aproximaciones estadísticas (MEN, 2014).

Además de estas dos competencias, el *pensamiento crítico* aparece de manera constante dentro de la oferta de competencias que hacen parte del componente de formación básica. Esto indica la relevancia que se le da al desarrollo del pensamiento de alto nivel como parte de la formación integral en la educación superior; lo cual posibilita que, independiente de la formación disciplinar, el futuro profesional se enfrente mejor a su realidad, actúe como ciudadano participativo y sea capaz de resolver problemas de forma pertinente en su contexto.

El valorar el pensamiento crítico como competencia fundamental dentro de la formación universitaria puede sustentarse en iniciativas de políticas internacionales, tales como pronunciamientos de la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Educación, desarrollada en 2009; o a nivel nacional, desde los lineamientos para el desarrollo educativo del país plasmados en el Plan Decenal de Educación 2006-2016 y el “Acuerdo por lo Superior” (Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

Todo profesional debe llegar a ser un pensador crítico, pues esto le permitirá no solo ser un profesional capaz de replicar procesos, sino que a través de la interpretación, análisis y evaluación –procesos propios del pensamiento crítico– pueda realizar nuevos aportes en su campo de experticia, promoviendo la innovación en la solución de problemas pertinentes para su disciplina y la sociedad. Sumado a ello, que pueda desarrollar habilidades metacognitivas que le permitan ser una persona reflexiva de sí misma y de sus decisiones.

El *razonamiento ético* fue otra categoría importante que emergió del análisis del componente de formación básica. Si bien la formación universitaria apunta en gran medida a la formación de profesionales en un área disciplinar, en realidad pretende no solo llenar de conocimiento la mente del estudiante, sino trascender a dimensiones de lo actitudinal, de lo ético, del ser. Por ello, es una responsabilidad social de las IES formar individuos éticos, cuyo actuar profesional esté en armonía con los principios éticos y morales que rigen la vida cívica más allá de su experiencia universitaria.

Respecto a la competencia genérica de *aplicación de las tecnologías de la información y comunicación*, solo dos universidades la tienen en cuenta –de forma explícita– como una competencia en su plan de formación básica. Esto puede deberse a que algunas universidades no ven la necesidad de incluir en sus planes de estudio una asignatura que trate específicamente sobre tecnologías de la información y comunicación, pues se asume que los estudiantes manejan un cierto nivel de competencia, ya sea porque se les considera nativos digitales o porque estas competencias se trabajan de manera transversal desde las distintas asignaturas.

Por otra parte, la *conciencia histórica, cultural y ambiental* abarca diversos cursos que buscan acercar al estudiante a la comprensión de la evolución de la ciencia, la historia, el medio ambiente y las culturas; así podrá comprender e interpretar el mundo, sus fenómenos, acontecimientos y diversas realidades culturales.

En suma, a través del componente de Culturización se pretende hacer del estudiante universitario un ser culto mediante el acercamiento y apreciación de la literatura, las artes y los estudios de diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

3. TENSIONES

Al revisar la literatura sobre la formación básica universitaria ¿Podemos asegurar que estos fines de formación se logran con la sola oferta de asignaturas? ¿En qué y cómo se pueden diferenciar estos ciclos de formación integral del resto del currículo? ¿En el contexto de la educación realmente tiene sentido que hablemos del desarrollo de las competencias para un propósito que no sea humano? ¿Podemos pensar que a nivel de la educación superior podamos hablar de pensamiento crítico –por poner este como ejemplo– más para un propósito técnico de destreza que realmente para un propósito humano?

3.1 La formación básica como culturización o como desarrollo de competencias

Como ya se expresó, en algunas de las instituciones universitarias analizadas el componente curricular de la formación básica se centra en la inclusión obligatoria en los planes de estudio de asignaturas que complementan la formación disciplinar con diversos campos del saber, pero especialmente a aquellos relacionados con la historia y las culturas humanas. Por esta vía se esperaría formar profesionales que independientemente de su disciplina fueran sensibles a lo humano. Se trataría de formar personas, no solo técnicos.

Esta perspectiva no está exenta de críticas, pues podría cuestionarse si la “humanización” de los estudiantes se puede conseguir mediante un saber ilustrado, que normalmente es impartido por expertos en clases magistrales. Para formar profesionales conscientes de su historia y de la necesidad de ejercer un rol dentro de la sociedad (no solo para el lucro personal sino para el bien común), parecería necesario algo más

que darles a conocer la cultura universal, por más expertos que sean los docentes y por más atractiva que sea la forma en la que se presenten tales conocimientos. Más que aprendizaje de conocimientos, parece ser necesario el desarrollo de una actitud o disposición ante el mundo, la cual engloba aprendizajes cognitivos y socioafectivos.

Se espera que un ingeniero, un administrador o un médico no sea únicamente un profesional preocupado por adquirir una mayor competencia en su área, sino que además sea un profesional sensible a lo humano, que cuando deba tomar decisiones siempre lo haga con un ejercicio previo de empatía, de solidaridad, de bienestar común.

Consideramos que esta actitud difícilmente va a surgir porque haya podido acceder a un conocimiento universal como el de las ideas ilustradas. Tal vez sea necesario promover que los estudiantes sean personas pensantes de sí mismos, de su realidad, de sus decisiones, alimentados de esa pluralidad cultural, pero como una herramienta que va más allá de simplemente darles a conocer ciertos elementos de la cultura.

Por esta razón, un segundo enfoque de la formación básica ha estado centrado en el desarrollo de competencias, tales como el pensamiento crítico, el razonamiento cuantitativo o las competencias comunicativas. Trabajar con base en este modelo supone a la vez tomar la decisión respecto a si las competencias se enseñan y aprenden en asignaturas destinadas para tal fin o si deben ser transversalizadas como habilidades que se integran como parte de los contenidos de diversas asignaturas a lo largo de la carrera. En algún sentido, esta posible dualidad de caminos se puede vincular con la clásica discusión de la psicología cognitiva referente a qué es más importante para el aprendizaje: ¿el desarrollo de procesos o el aprendizaje de contenidos? (Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

Dado que al hablar de competencias genéricas, como las que se desean enseñar en la formación básica universitaria, estamos hablando de procesos mentales entendidos como habilidades transversales a los campos

de conocimiento, parece necesario que en las asignaturas dedicadas a su desarrollo, el contenido aparezca como un medio para su desarrollo y no como un fin de aprendizaje en sí mismo.

Consideramos que en sentido pedagógico es necesario señalar dos puntos claves en relación con el concepto de competencia:

- *La competencia no es un estado final*, es siempre un proceso. Estamos siempre en algún punto de un continuo no finito de competencia, partiendo de ser novatos y yendo en dirección de ser cada vez más expertos.
- *Hay que diferenciar los estados iniciales de aprendizaje de una competencia de la práctica posterior que nos conduce a ser cada vez más expertos.* En los estados iniciales se requiere de procesos de enseñanza explícita y guiada, de manera que se tome conciencia de las habilidades necesarias. En etapas posteriores, la práctica masiva nos permite automatizar ciertos procesos, liberando recursos cognitivos para tareas de más alto nivel.

Basados en estas premisas, pareciera necesario tener inicialmente espacios curriculares específicos dedicados a la enseñanza y aprendizaje de las primeras etapas de desarrollo de la competencia. Estos espacios podrían ser curricularizados en una asignatura específica destinada a tal fin; o si se toma la decisión de transversalizar la competencia, deberían ser incluidos por los profesores como parte del contenido de sus asignaturas. El reto para este último camino supone que cada profesor que decida incluir una competencia como parte de los resultados de aprendizaje de su asignatura debe previamente formarse en el modelo pedagógico que la institución haya elegido como modelo de enseñanza de cada competencia específica. Esto conlleva una dificultad adicional: el hecho de que tal vez en una misma asignatura deben implementarse actividades que ayuden a desarrollar diversas competencias; con lo cual cada profesor debería no solo ser experto en un área de conocimiento y en las didácticas específicas de su área, sino también en los métodos que facilitan que los estudiantes desarrollen cada una de las competencias.

En función de este análisis, nuestra propuesta consiste en que no haya una asignatura inicial en la que se trabaje cada competencia. De ser así, se recargaría el currículo obligatorio con tantas asignaturas nuevas como competencias se quiera desarrollar. Para que la totalidad de los estudiantes de una institución cursen cada una de estas asignaturas sería necesario contratar un alto número de profesores, lo cual dificulta la viabilidad administrativa y financiera de la propuesta. Por tanto, parece más sensato incorporar las competencias en el currículo establecido, que hace necesario restringir el número de competencias a las que se comprometería una institución y buscar los mecanismos de organización curricular, de forma que no todas las asignaturas deban contribuir con todas las competencias.

Es claro que en la educación universitaria se pueden distinguir aquellas asignaturas que son propias de las disciplinas específicas de aquellas que son un complemento de lo disciplinar, como las del componente de formación básica. Se sugiere que la etapa de enseñanza inicial de la competencia se desarrolle en estas últimas, y se promueva entre sus profesores la idea de que en ellas el aprendizaje de contenidos debe pasar a un segundo plano y ser tan solo un medio para el aprendizaje de las competencias. Y en las asignaturas del componente profesional específico, los profesores deberían promover la práctica de dichas competencias.

Esta distinción tiene importantes repercusiones en diversos aspectos pedagógicos de la clase. Por ejemplo, en las asignaturas de formación básica, las evaluaciones deberían valorar el avance o no de los estudiantes en las competencias; por lo cual debería darse un giro de una evaluación centrada en contenidos a una evaluación por competencias. Esto implicaría, a su vez, tomar decisiones como el trabajo en grupos de no más de 25 estudiantes, una dinámica pedagógica centrada en la práctica y el aprendizaje activo, así como en el desarrollo de habilidades de metacognición y autoevaluación por parte de los estudiantes.

Por tanto, esta tensión queda resuelta: los contenidos en estas asignaturas son importantes porque necesitamos egresados con conocimientos en áreas diferentes de su formación profesional; pero, a su vez, los contenidos se convierten en un pretexto para desarrollar las competencias que los egresados requieren para enfrentar las dinámicas del mundo de hoy.

3.2 La formación básica como remedial o como formación para un nivel de educación superior

La Universidad colombiana realmente es como un sistema de educación secundaria especializada o avanzada, no una verdadera educación universitaria. La razón de eso obedece a las deficiencias que tenemos a nivel cultural y a nivel de la formación básica. Incluso desde la pedagogía no se puede trabajar solo con lo ideal sino con la realidad. Eso se ve reflejado en que las competencias que estamos discutiendo son las mismas competencias básicas de la educación secundaria (*i.e.*, las competencias comunicativas y el razonamiento cuantitativo). Si eso estuviese resuelto, probablemente el pensamiento crítico debería ser el elemento central de la educación universitaria; y tal vez así se podría apuntarle con fortaleza a que toda esta carga de tiempo sirva para desarrollar esa competencia de manera profunda.

En esa línea de ideas, se evidencia que no es un problema de tiempo sino de definición acerca de qué es lo relevante. En este sentido, ¿qué es lo propio de la educación universitaria? Pero por ahora estamos tratando de solucionar problemas que vienen de tiempo atrás. Por lo tanto, debido a esas deficiencias sería muy difícil que llegáramos a un consenso respecto a lo que se supone es esencial en la educación universitaria.

Seguramente hay estudiantes que vienen preparados para la educación universitaria y que requerirían trabajar de otra forma. A estos estudiantes destacados seguro les gustaría trabajar a otro ritmo, pero se tiene que atender al grupo y su totalidad, a sus necesidades. En ese sentido, para la mayoría de estudiantes de pregrado la Universidad termina siendo al final el primer espacio en donde empiezan a hacer estos cambios.

Probablemente hay que pensarlo también en un sentido evolutivo; habría que trabajar mucho y muy bien durante toda la formación básica, porque las capacidades cognitivas y afectivas están actuando en contra para llegar a logros como los que exige la educación universitaria. Se tiene que intentar, aunque quizá con muchos de ellos no se consigan los objetivos de la formación básica, ni siquiera durante la universidad.

Para muchos docentes, incluso haciendo bien la tarea en la Universidad, lo máximo que se logra hacer es ubicar a los estudiantes en el nivel que deberían estar idealmente para acceder a la educación universitaria; es decir, cuando nuestros estudiantes están a punto de egresar es cuando por fin están preparados para ingresar a una carrera universitaria –si se hace bien la tarea–.

En resumen, esta tensión cuestiona el rol que puede ejercer la formación básica como un componente curricular que realmente les amplíe los horizontes intelectuales y cognitivos a los estudiantes de la educación superior, o como una experiencia de enseñanza y aprendizaje que tiene como fin ayudar al estudiante a lograr un nivel mínimo de competencias transversales para poder afrontar de manera exitosa los ciclos más avanzados de su formación profesional.

3.3 La formación básica como vehículo para desarrollar una Universidad para todos vs. una Universidad para desarrollar talentos

¿Por qué habría que apostarle a la formación básica en nuestro contexto? En el fondo queremos una Universidad para todos; probablemente haciendo la salvedad de que idealmente ese no sería el contexto que esperaríamos en una universidad, pero que mientras se van resolviendo los problemas de la educación básica, la Universidad tiene que apostarle a ser una Universidad incluyente, con una visión de desarrollo de capacidades humanas.

Consideramos que este componente de formación básica es necesario porque en el contexto universitario, antes de desarrollar las capacidades

o habilidades profesionales, estas competencias básicas preparan a los estudiantes para poner en práctica esas habilidades de manera más pertinente al contexto. Independientemente de lo que se elija estudiar, se supone que una persona debería poder comunicarse efectivamente con otros porque somos seres sociales, y por tanto, en las ciencias sociales (e incluso en las ciencias naturales) ello es fundamental. De igual manera sucede con el pensamiento crítico. Necesitamos profesionales que vayan más allá de replicar procesos, por más eficientes que sean al momento de hacerlo. Sin capacidad de análisis, de evaluación e innovación, los estudiantes estarían condenados a replicar errores y no a solucionar problemas reales de su contexto.

Las competencias básicas representan en sí mismas un modelo de persona para una determinada sociedad. La educación actualmente funciona como un vehículo de las naciones para enculturizar a sus asociados, quienes deberán, según la visión de sociedad que se tenga, desarrollar una serie de competencias básicas que los identificarán como seres competentes dentro de esa sociedad.

Los modelos de formación de competencias básicas tradicionalmente están estructurados de acuerdo con las divisiones artificiales de niveles de formación que se desarrollaron en los primeros modelos de escolarización; los cuales se atenuaron a partir del siglo XIX con la implantación de la escolarización universal, a partir de la cual se considera a los centros educativos como fundamentales para el desarrollo democrático de la sociedad (Biddle, Good y Goodson, 2000).

Para que la educación tenga una función democrática hay quienes piensan que debe buscar la estandarización de procesos curriculares y académicos en el interior de la escuela (*e.g.*, formación de competencias básicas), de manera que a través de un espíritu equitativo se brinde igual oportunidad de enculturación a todos. Otros, por el contrario, consideran que se debe buscar la participación activa de todos los agentes educativos a partir de modelos de inclusión y flexibilidad curricular que favorezcan el desarrollo del individuo desde su realidad.

Está bien que los diferentes niveles escolares promuevan una serie de competencias básicas bien definidas como parte de su propuesta curricular. Lo problemático al respecto es que no es práctico pretender que todos los estudiantes las desarrollen de igual forma y en los mismos momentos evolutivos.

Esto representa un reto importante frente a las estructuras curriculares vigentes, que siguen obedeciendo a modelos rígidos de enseñanza-aprendizaje y de educación en general.

Más que remedial, la formación por competencias a nivel universitario debe responder a un principio de *continuidad*. Es decir, que permita la continuidad del aprendizaje de competencias que han venido desarrollando los estudiantes a lo largo de niveles escolares previos, entendiendo que dicho aprendizaje no siempre obedece a un modelo invariante de desarrollo cognitivo, social y emocional; por el contrario, debe ser flexible y sensible a la realidad de formación de los estudiantes en una sociedad específica.

Las competencias están en constante proceso de desarrollo. Los retos de la sociedad actual exigen un proceso de aprendizaje continuo, y lo que se esperaría es que en la universidad se complejicen los niveles de esas competencias, de manera que en la misma se aprenda, por ejemplo, a escribir en las áreas especializadas de conocimiento. En contraste con los niveles educativos anteriores, en los que se deben aprender unas habilidades generales, en la universidad se contextualizarían esas competencias dependiendo del área disciplinar, es decir, se adaptarían esas estrategias generales a cada dominio concreto. Entonces, aprender, por ejemplo, a escribir con un lenguaje matemático para los que trabajan en esa área, o escribir de forma narrativa o argumentativa para un filósofo o un sociólogo. Aprender a escribir para la ciencia no es lo mismo que aprender a escribir literatura. Luego hay formas especializadas de las competencias, y eso es lo que la universidad terminaría ayudando a desarrollar.

También se puede poner en contexto estos dos elementos en nuestro caso concreto tanto de la prueba Saber Pro como ahora de los indicadores del MIDE. Si siguen habiendo también medidas de tipo gubernamental sobre estos aspectos relacionados con las metas finales de la educación profesional, debe ser porque también se sigue considerando desde estos órganos que esas no son solo competencias que se desarrollan al final de la educación secundaria, porque de no ser así solo se medirían en la prueba Saber 11, sino que son elementos que también están condicionando el hecho de que en la educación superior se siga trabajando con estas competencias, y de hecho tienen casi tanto peso como la formación profesional.

En el análisis sobre el fin o propósito último de la formación básica es importante tener en cuenta quiénes son nuestros estudiantes. Al final, el factor situacional del perfil de los estudiantes determina el alcance de la formación básica, porque el componente de formación básica depende de lo que se pueda hacer.

CONCLUSIÓN

Los propósitos de la educación superior son debatibles desde distintas perspectivas. Independientemente de la naturaleza de las posiciones encontradas sobre dichos propósitos, surge la misión formativa de la Universidad como eje transversal. Igualmente se presentan posiciones encontradas respecto a cuál debe ser ese fin formativo de la educación superior. En este sentido, ¿para qué y por qué educar?

Este capítulo argumenta que el propósito de la formación universitaria debe ir más allá de capacitar a un individuo para el ejercicio en un campo profesional específico; la educación superior debe propender por la formación integral del ser humano que se prepara en su etapa universitaria para insertarse como ciudadano activo y participativo en un entorno social.

Argumentamos que es a través de la formación básica que se pretende lograr en el contexto actual universitario esa formación holística. Presentamos igualmente tres posiciones o tensiones sobre la formación básica a través de las cuales buscamos evidenciar los retos que afronta la educación superior en su misión formativa al propender por formar profesionales íntegros tanto en el plan profesional como personal. Estas tensiones se resumen en lo siguiente:

1. Por un lado, imaginarse que la educación básica resuelve todos los problemas de competencia básica y que la formación básica no es para ayudar a resolver lo que está pendiente, no es un asunto remedial, sino, más bien, una apertura cultural. Independientemente del área profesional a la que se vaya a dedicar, el estudiante universitario debe conocer otras dimensiones de lo humano.
2. La segunda opción es un poco remedial, dado que la Universidad no puede ocuparse solo del contenido y competencias específicas, sino también de otras competencias que promuevan un desarrollo integral del estudiante, tales como: competencias comunicativas, razonamiento cuantitativo y el pensamiento crítico.
3. La tercera vía tendría que ver con aprender a pensar y a pensarse, lo cual vincula también la dimensión afectiva con lo ético. Sin importar la profesión que haya elegido el estudiante, se supone que tendría que convertirse en un ser humano racional y ético; es decir, que desarrolle la capacidad para tomar decisiones racionales, pertinentes y sensibles a su profesión y a su contexto.

REFERENCIAS

- Arango, D. E. S. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136.
- Biddle, B. J., Good, T. L. y Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores II: La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf
- Congreso de Colombia (1992). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/>
- Congreso de Colombia (1993). *Ley 30 de 28 de diciembre de 1992*. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Congreso de Colombia (1996). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. Textos integrados. Bogotá, D.C.: Multicopiados.
- Corominas, J. (1967). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Harvard University (2007). *Report of the task force on general education*. Recuperado de <http://www.sp07.umd.edu/HarvardGeneralEducationReport.pdf>
- López, J. O. (2004). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Plaza y Janés.
- Millán, C. P. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 64, 261-265.
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2009). *Decreto 3963*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-205955.html>
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2010). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2014). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral, Mito y Realidad*. Bogotá, D.C.: Unian-des, Tercer Mundo.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pérez, R. Gallego, R. Torres, L. y Cuéllar, L. (2004). *Las competencias: interpretar, argumentar y proponer en Química. Un problema pedagógico y didáctico*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Potes, M. D., Peláez, Z. R. y Escobar, J. A. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. *Eleuthera*, 4, 69-90.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (2006). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Stanford University (2012). *The Study of Undergraduate Education at Stanford University (SUES)*. Recuperado de http://web.stanford.edu/dept/undergrad/sues/SUES_Report.pdf
- Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León. Secretaría Académica. Dirección de Estudios de Licenciatura. (2005). *Formación General Universitaria de los Estudiantes de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico Superior Universitario*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files3/formaciongeneral.pdf>
- Universidad de la Frontera. Vicerrectoría Académica (2011). *Diccionario de Competencias Genéricas Universidad de la Frontera*. Recuperado de <http://www.bib.ufro.cl/portalsv3/files/institucional-diccionario-de-competencias-gen%C3%A9ricas-ufro.pdf>
- Universidad de los Andes. (2016a). *Ciclo Básico Uniandino*. Recuperado de https://cbu.uniandes.edu.co/cbu_inf.php
- Universidad de los Andes. (2016b). *Reglamento general de estudiantes de pregrado*. Recuperado de <https://uniandes.edu.co/sites/default/files/assets/ReglamentoPregradoweb2016.pdf>
- Universidad del Norte. (2007). *La formación básica en la Universidad del Norte*. Barranquilla (Colombia): Universidad del Norte.
- Universidad del Rosario. (s.f.). *Núcleo de Formación Rosarista*. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1c/1cac45d6-f0a4-4564-8c27-af564a9c5441.pdf
- Universidad Nacional. (1996). *Reseña histórica Universidad Nacional de Medellín*. Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.medellin.unal.edu.co/dirplanea/documentos/HistoriaUnalMed.pdf>



Esta obra, editada en Barranquilla por
Editorial Universidad del Norte, se terminó de imprimir
en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital en marzo de 2018.
Se compuso en Garamond 3 LT Std y Roboto.

Es indudable el papel fundamental que cumplen las instituciones educativas en la formación integral de sus estudiantes para que estos sean capaces de enfrentar los desafíos que plantea el mundo contemporáneo. Pese a lo anterior, persiste la tensión entre los componentes del currículo: educación general y educación profesional.

¿Cómo lograr el equilibrio entre ambos y dar cuenta a la sociedad de que las instituciones están cumpliendo con la expectativa de formación que se le ha encomendado? Esta obra está dirigida a docentes, investigadores y directores de instituciones de educación superior, interesados en el diseño, planificación e implementación de programas de estudios generales. Presenta un panorama completo del papel de los estudios generales en algunas instituciones latinoamericanas y cómo han logrado resolver este interrogante.

