



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLITICAS

**“EVALUACION DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR CON
ENFOQUE INTERCULTURAL”**

*Una mirada holística a las prácticas de “evaluación” en el programa Derecho de las
Naciones Originarias de la carrera de Derecho.*

Maestrante : Abg. Alvaro Enrique Alvarez Márquez

Tutor académico : Ms.C. Julio Velásquez Mallea

Tutor metodológico : Ph.D. Farit Rojas Tudela

La Paz – Bolivia

2018-2021

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

**“EVALUACION DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACION SUPERIOR CON
ENFOQUE INTERCULTURAL”**

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Andrés, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas para aspirar al grado de Magister en Educación Superior con enfoque intercultural jurídico y político.

La Paz, 2021

Fdo.: Abog. Álvaro Enrique Álvarez Márquez

AGRADECIMIENTO POSTUMO

A mi madre. Por su vida enquistada en la mía.

¡G R A C I A S! *Te amaré por siempre.*

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. José Javier Tapia Gutiérrez, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, gestión 2019-2021, por iniciar e impulsar la línea de investigación en la que se incluye la presente tesis. Al Lic. Diego Murillo Bernardis, Vice Decano, por brindarme su amistad, comprensión y fundamentalmente por sus críticas constructivas. Siento orgullo de haber encontrado apoyo en ellos para sostener las hipótesis de éste trabajo y fundamentalmente, de mi crecimiento profesional.

Gracias por transmitirme su rigurosidad científica.

DEDICATORIA

A Fanny, mi compañera y madre.

INDICE

ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	11
RESUMEN	12
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO - I.....	21
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	21
1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.	21
2. SITUACIÓN PROYECTADA.....	23
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	24
3.1 Preguntas de la investigación:.....	28
3.2 Justificación de la investigación.	28
4. DELIMITACIONES.	30
4.1 Delimitación temática. -	30
4.2 Delimitación temporal. -	31
4.3 Delimitación espacial. -	32
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:.....	32
5.1 Objetivo general. -.....	32
5.2 Objetivo específico.....	32
6. HIPÓTESIS. -.....	32
6.1 Operacionalización de variables. -	33
CAPÍTULO - II.....	37
MARCO METODOLOGICO.	37
1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	37
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	37
3. ENFOQUE METODOLÓGICO.	38

4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	38
5. DISEÑO MUESTRAL:.....	39
CAPÍTULO - III.....	41
MARCO TEORICO / ESTADO DEL ARTE.	41
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	41
2. MARCO HISTÓRICO.....	42
2.1 Desarrollo del concepto de competencias	42
2.2 Contribuciones para la formación basada en competencias	46
3. MARCO CONCEPTUAL.....	58
3.1 Evaluación. Evolución del concepto.	58
3.2. La evaluación en el enfoque por competencias.....	65
3.2.1 Características de la evaluación en la FBC.	69
(i) Evaluación como proceso continuo.....	69
(ii) La evaluación como proceso sistemático.	70
(iii) La evaluación como proceso basado en evidencias.....	71
3.2.2 El modelo triangular como referente teórico.	72
3.2.3 Tipos de evaluación que se derivan del modelo teórico.	75
a) La evaluación para aprehender.	75
b) La evaluación para acreditar o promover.	75
c) La evaluación para certificar.	75
3.2.4 Metodología para la evaluación en la FBC.	75
3.2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación:	87
• Procedimientos evaluativos en las diferentes fases.	90
3.3 EVALUACION É INTERCULTURALIDAD.....	92
3.3.1 Contextos y Políticas.....	92

3.3.2	La interculturalidad en la Educación Superior Universitaria.	95
3.3.3	Experiencias del Ecuador.....	100
3.3.4	Modelos educativos, competencias e interculturalidad.....	105
3.3.5	Implementación del nuevo enfoque educativo en la FDGP	107
3.3.6	Aproximaciones pedagógicas decoloniales.	111
3.3.7	La interculturalidad como aporte epistemológico y decolonial.....	118
3.3.8	Construcción de relaciones interculturales desde las pedagogías decoloniales.....	122
3.3.9	La Evaluación de la educación superior en escenario intercultural.	124
4.-	M A R C O R E F E R E N C I A L.....	138
4.1.-	El reto del conocimiento científico.....	138
5.2	Las competencias en el contexto latinoamericano.....	139
4.3	La evaluación en el modelo educativo cognitivo.....	142
4.4	Desarrollo cognitivo en el nivel universitario.	146
4.5	La metacognición.	149
4.6.	El aprendizaje autorregulado.....	152
4.7.	la Fenomenografía.	154
5.8.-	Modelos cognitivos del proceso enseñanza/aprendizaje.....	156
5.	M A R C O J U R Í D I C O	161
5.1.	<i>Estructura normativa.</i>	161
5.1.1	Constitución Política del Estado Plurinacional.	161
5.1.2	La nueva ley educativa N°070 Siñani/Pérez.....	162
5.2	Congreso Nacional de Universidades Públicas.	163
5.3	Normas educativas específicas del PDNO.	165
	CAPÍTULO - IV	168

CONCLUSIONES.....	168
A N E X O S.....	180
ANEXO - 1	180
PROPUESTA DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA.....	180
ANEXO – 2.....	197
PROPUESTA DE EVALUACION EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.	197
ANEXO - 3	209
PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CAMPO (OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE)	209
TABLA 1: LA INTERCULTURALIDAD EN AULA	212
TABLA 2: LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO	213
TABLA 3: COSMOVISIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	217
MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.....	220
DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE.....	221
EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	221
PARA CONSIDERAR EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO	222
DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	222
UNIVERSIDAD INTERCULTURAL.....	223
TABLA DE VALORES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL PDNO....	224
GRÁFICO 1: SÍNTESIS DE LOS VALORES Y SABERES AYMARÁS QUE DEBEN ESTAR PRESENTES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.	226
GRÁFICO 2: EDUCACIÓN SUPERIOR ORIGINARIA: CÍCLICA Y COMPLEMENTARIA.....	227
BIBLIOGRAFÍA	230

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: MODELOS EVALUATIVOS EN LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

FIGURA 2: MODELO TRIANGULAR PARA GUIAR A LOS DOCENTES.

FIGURA 3. PIRÁMIDE DE MILLER.

FIGURA 4. EVIDENCIAS COMO PROCESO MULTIREFERENCIAL.

FIGURA 5. FASES DEL PROCEDIMIENTO EVALUATIVO.

FIGURA 6. FACTORES DE ENSEÑANZA.

FIGURA 7. MODELO DIDEPRO.

FIGURA 8. MODELO DE EDUCACION SUPERIOR INTERCULTURAL.

FIGURA 9. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE EDUCACION SUPERIOR INTERCULTURAL.

FIGURA 10. CONSIDERACIONES EN LA IMPLEMENTACION DEL MODELO DE EDUCACION SUPERIOR INTERCULTURAL.

FIGURA 11. UNIVERSIDAD INTERCULTURAL.

FIGURA 12. SINTESIS DE LOS VALORES Y SABERES AYMARAS.

FIGURA 13. EDUCACION SUPERIOR ORIGINARIA: CICLICA Y COMPLEMENTARIA

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: SÍNTESIS DE LOS VALORES Y SABERES ANCESTRALES QUE DEBEN CONSIDERARSE EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

GRÁFICO 2: EDUCACIÓN SUPERIOR ORIGINARIA: CÍCLICA Y COMPLEMENTARIA.

GRÁFICO 3. MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.

GRÁFICO 4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.

GRÁFICO 5. LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL.

GRÁFICO 6. UNIVERSIDAD INTERCULTURAL.

TABLA DE VALORES 1. FORMACION PROFESIONAL EN EL PDNO

RESUMEN

Uno de los procesos psicológicos más importantes de los seres humanos es la capacidad de juicio que toda persona desarrolla a lo largo de su vida. En educación, esta capacidad se denomina *evaluación* e implica la capacidad de emitir juicio sobre las enseñanzas y aprendizajes, por lo que cualquier concepto de evaluación nunca es independiente, autónomo, necesariamente estará vinculado a un *modelo educativo* y operacionalizado en *escenarios* y *enfoques* diferentes.

En la actual coyuntura, la *globalización* nos recuerda permanentemente cuán plural es la humanidad y que todos para ser competentes, estamos en la obligación de adquirir capacidades diferentes a las tradicionales para enfrentar cambios que se producen cotidianamente; en ese orden, América Latina, al igual que el resto del mundo, vive procesos de cambios sociopolíticos, económicos, científicos y tecnológicos, cuyas consecuencias repercuten directamente en la *educación*, la misma que debe ser analizada en dos perspectivas; por un lado, en la reestructuración normativa y, en segundo lugar, en políticas educativas específicas.

En Bolivia a partir de 2009, en la *Educación Superior* se desarrollan procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos, los mismos que deben estar orientados al desarrollo integral de la sociedad, tomando en cuenta no solo los conocimientos científicos del mundo, sino también los saberes colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por primera vez en la historia del país, la Carta Fundamental constitucionaliza la misión de la Educación Superior; después de conceptualizarla como intracultural, intercultural y plurilingüe, señala que su misión está

dirigida a la formación integral de recursos humanos, con alta calificación y competencia profesional, a desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y del entorno social, a promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

En cumplimiento de éstos mandatos, el subsistema de educación regular adopta conceptual y legalmente el nuevo modelo educativo *socio-comunitario- productivo* afectando directamente al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, invirtiendo su relación, es decir instalando una prevalencia del *aprendizaje* (con base en el trabajo y la producción) antes que la *enseñanza*. Esta relación, adquiere especial importancia en el subsistema de educación superior de formación profesional universitaria, en virtud a que no articula con el modelo educativo propuesto y, por lo tanto, debe ser examinado desde una perspectiva teórica que parte de experiencias que han tenido lugar en diversos ámbitos de los sistemas educativos de la región y del mundo.

En el caso particular de las Universidades Públicas, la aprobación del “*Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana*” lleva aparejado cambios diversos y profundos. Entre ellos la pertinencia de los títulos académicos que deben rediseñarse de modo que permitan armonizar con las necesidades y demandas actuales de una sociedad plural; la apuesta decidida por focalizar los procesos pedagógicos en la Formación Basada en Competencias y, como efecto de ello, los resultados del aprendizaje expresados en términos competenciales.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas - FDCP, a partir de la gestión 2017 se inició la migración del modelo de enseñanza/aprendizaje por *objetivos* al enfoque por

competencias, sin embargo, en la medición de resultados aún se imponen enfoques tradicionales, por lo que la *evaluación* de aprendizajes se mantiene una vez más relegada a un segundo plano.

En ese orden, la presente investigación tiene por objeto contribuir al actual debate teórico en torno a las prácticas evaluativas para el logro de un perfil de egreso por competencias que facilite el aseguramiento de la calidad. En función de este objetivo general se plantean como objetivos específicos: (i) proponer una evaluación de resultados en términos competenciales y escenarios interculturales desde la perspectiva de los dos estamentos, (ii) como política educativa específica, la permanente actualización del estamento docente no solo en el derecho positivo, sino en los saberes y conocimientos de los pueblos, naciones originarias y afrodescendientes.

En el primer capítulo se plantea el problema desde dos perspectivas: desde la situación problemática y proyectada, se justifica la investigación material y teóricamente; se delimita la investigación en tres escenarios, temática, temporal y espacial; se precisan los objetivos generales y específicos de la investigación; se formula la hipótesis y al final se operacionaliza las variables dependientes e independientes.

En el segundo capítulo, abordamos el marco metodológico. La investigación se sustenta en el método cualitativo de orientación etnográfica cuyo diseño y aplicación fue realizado en dos momentos: la elaboración del proyecto de la tesis y el trabajo de campo. Al cabo de los mismos se realiza la descripción, análisis e interpretación de procesos de evaluación y las dificultades que se tiene cuando se articulan los componentes interculturalidad y competencias.

El tercer capítulo constituye la parte central de la investigación, en virtud a que abordamos el Estado del Arte sobre la educación superior universitaria con enfoque intercultural jurídico y político. Iniciamos con el marco histórico del desarrollo del concepto de competencias, las contribuciones de la filosofía griega, la lingüística, la sociología, psicología y la pedagogía. En el marco conceptual se aborda la evolución experimentada de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje; las diferencias entre evaluación, medición y calificación; la evaluación en el enfoque por competencias y, la evaluación articulada a la interculturalidad.

El capítulo IV de las conclusiones, se desglosan los conocimientos y prácticas de los docentes respecto a la tarea evaluativa. Analizamos la recopilación de las entrevistas que responden criterios propuestos en los objetivos específicos. Asimismo, se redacta una propuesta de Reglamento Específico de Evaluación en Educación Superior con enfoque Intercultural.

Palabras clave: EDUCACION SUPERIOR, EVALUACION, INTERCULTURALIDAD, ENFOQUE POR COMPETENCIAS, SABERES Y CONOCIMIENTOS ANCESTRALES, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, DECOLONIAL.

INTRODUCCIÓN

Las Conferencias Mundiales realizadas los años 1967 y 1998 sobre la educación ya alertaron la “crisis de la Educación Superior” y la necesidad de enfrentar desafíos respecto a la igualdad de condiciones de acceso, a la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, a la *formación basada en competencias*, a la investigación e interacción, a la pertinencia de los planes de estudio, a las posibilidades de empleo de los graduados, al establecimiento de convenios e igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

La formación profesional universitaria, se encuentra en el insoslayable deber de asumir responsabilidad frente a los retos de las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, las mismas que cambian las maneras de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo.

En el escenario nacional, el Sistema de la Universidad Boliviana desde 1993¹ ha venido diseñando su oferta educativa a partir de las capacidades instaladas y de los conocimientos de su plantel docente. A partir de 1941, se han desarrollado doce Congresos Nacionales Universitarios; en el VI Congreso se reconoce expresamente que por complejo y diverso, la Universidad Boliviana desarrolla un Modelo Académico “*implícito*”, sustentado en los principios, fines y objetivos del Estatuto Orgánico, los Planes Nacionales de Desarrollo Universitario, Resoluciones de Congresos y Conferencias.

¹ Flores, J.F. (2006) Dirección Universitaria. Una experiencia en la U. Tomás Frías. Fautapo-Bol.

El XII Congreso Nacional de Universidades, desarrollado en dos fases, la primera en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Tarija (2013) donde se analizó la actualización del Estatuto Orgánico del Sistema de la Universidad Boliviana, el Reglamento Académico de Docentes y el Reglamento Académico de Estudiantes. En la segunda fase, desarrollado en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz (2014) se aprobaron nuevas políticas académicas del Sistema de la Universidad Boliviana: La inserción de la Metodología de la Investigación desde los primeros cursos; la integración Grado – Posgrado; la inserción de la práctica pre-profesional en el Plan de Estudios; la integración de la educación Secundaria – Universidad - Desempeño Laboral, Formación Basada en Competencias y el Sistema de Créditos del SUB, políticas que han sido analizadas en varios talleres nacionales con la participación de todas las Universidades del Sistema, para luego desembocar en la I-XII RAN, cuyas conclusiones fueron aprobadas en la II Conferencia Nacional Ordinaria de Universidades desarrollada en septiembre de 2014 en la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz, a partir de ello se aprueba el “MODELO ACADÉMICO DEL SISTEMA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA” para su aplicación en todas las Facultades, Carreras y Programas del Sistema Universitario.

En cumplimiento de estas resoluciones todo el Sistema Universitario Boliviano inicia la migración paradigmática en los procesos de enseñanza y aprendizaje aplicando el nuevo Modelo Académico en cada Facultad, con una característica muy particular instruida en el nuevo texto Constitucional, la inclusión obligatoria en todas las mallas curriculares de la *interculturalidad*.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UMSA, a través del Consejo Facultativo aprobó políticas de adecuación al nuevo modelo educativo; sus dos carreras llevaron adelante talleres y seminarios, elaboraron sus Planes Estratégicos (PEIs) y, emergente de éstas actividades, el año 2019 obtuvieron su acreditación internacional. No obstante, de ello, durante la implementación de la Formación Basada en Competencias (FBC) se advirtió que el nuevo modelo llevaba aparejados cambios profundos que sutilmente se han preferido soslayar. Por ejemplo, un cambio central es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y específicamente en los resultados expresados en términos competenciales. Es evidente que algunas Facultades avanzaron en diseños por competencias y han estimulado cambios metodológicos; sin embargo, ninguno ha previsto un “Sistema de resultados por Competencias”, de éste modo la evaluación, nuevamente queda relegada a un segundo plano, desgajada de los procesos de enseñanza-aprendizaje y muy distante al enfoque intercultural.

La moderna literatura pedagógica concluye manifestando que un paradigma alcanza la categoría de “*modelo educativo*” después de transitar un proceso de maduración, clarificando sus nociones mediante intensos debates psicológicos, pedagógicos y fundamentalmente filosóficos. Solo a partir de cierto nivel de maduración epistémica, cuando el núcleo central del modelo educativo empiece a rodearse de disciplinas tecnológicas periféricas orientadas a ofrecer aplicaciones concretas a la comunidad universitaria y la sociedad, es que se convierte en un real y verdadero *Modelo Académico*; mientras tanto es un enfoque que aplica sobre cualquier modelo educativo, en consecuencia, no hay razón para fustigarla, apurarla ni criticarla.

La presente tesis se proyecta a la vertiente: Políticas Educativas Específicas considerando dos perspectivas: teoría y práctica y, busca contribuir a la discusión del nuevo enfoque de *evaluación* en la formación superior universitaria competencial.



CAPITULO - I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO - I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

La Universidad, como institución formadora de profesionales juega un rol fundamental en las sociedades y por lo mismo debe estar alerta a los diferentes cambios que se experimentan a nivel local y mundial. En los últimos años, países latinoamericanos han iniciado procesos de transformación en sus estructuras educativas incorporando conceptos teóricos y prácticos de competencias, interculturalidad y transculturalidad, que son diferentes en cada región².

En Bolivia, tradicionalmente se adoptó políticas educativas que soslayaron el carácter pluricultural de su población. En la educación superior, el sistema de la universidad pública ha experimentado efectos no previstos para la institucionalidad académica, toda vez que los sectores de la población de origen indígena que ingresó a sus aulas no consideraron efectos como: deserción o bajos niveles de aprendizaje³. Se implementaron planes y programas de educación cuyos contenidos mínimos han sido de carácter homogéneo, reflejando la intención de seguir construyendo un Estado monocultural, tal es el caso de Perú y Colombia. La universidad, al no considerar la identidad cultural, la cosmovisión y la socialización adquirida desde la familia, somete al universitario de extracto indígena a un proceso de negación y debilitación de su autoestima; lo que significa no solo un reto de asimilación sino también el rechazo a sus conocimientos previos: a su idioma, a sus creencias, a su forma de vivir, pensar, creer, sentir y ser⁴. En

² CEPAL, 2005a:36

³ CEPAL, 2005b:57

⁴ CEPAL, 2005b: 97

consecuencia, las tasas de permanencia y culminación profesional muestran en América Latina niveles bajos en familias pobres de origen indígena, situación que estaría asociada no sólo a la condición económica sino fundamentalmente al cambio brusco de visión cultural cuando ingresan a la universidad.⁵ Por todo, las universidades se encuentran frente a la disyuntiva de proseguir con una formación tradicional transmitiendo conocimientos alejados de las transformaciones sociales y de la nueva población estudiantil que hace tiempo dejó de ser homogénea o; incorporar en el proceso de formación profesional nuevos paradigmas educativos en base a cosmovisiones diferentes.

Una vez que el nuevo texto Constitucional entró en vigor (2009), el Estado Plurinacional de Bolivia vive procesos de cambio sociopolíticos, económicos, científicos y tecnológicos que repercuten directamente en el campo educativo en dos direcciones: 1) en la estructura jurídica o normativa, expresado en Leyes y Reglamentos educativos institucionales y; 2) en las políticas educativas concretas, tales como la formación y actualización docente; la concepción, el diseño y ejecución curricular; las prácticas pedagógicas y didácticas dentro y fuera de los centros educativos.

En ese ámbito, la universidad boliviana, con la finalidad de no quedar fuera del contexto de las transformaciones aprueba un “Modelo Educativo General” que recomienda a cada una de las Universidades del Sistema asumir la obligación de determinar su propio Modelo Académico en base al enfoque por competencias y en forma coherente al Estatuto de la Universidad Boliviana y Plan Nacional de Desarrollo Universitario. Asimismo; recoge previsiones establecidas en la CPE⁶ referidas a la Educación Superior

⁵ CEPAL, 2005c:217

⁶ Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobado el año 2009.

consistentes en tomar en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesino, en virtud a que la Educación Superior en Bolivia es intracultural, intercultural y plurilingüe.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en virtud a los antecedentes expuestos emprendió el salto paradigmático. Inició con el estudio y diagnóstico de contexto (nacional e internacional), redactó su propuesta macro y micro curricular y, elaboró su plan de implementación y evaluación sin una normativa que viabilice los procesos de tránsito del currículo por objetivos al currículo por competencias. En las políticas educativas concretas se logra rediseñar una nueva malla curricular en la que no se incorporan nuevos paradigmas educativos en base a cosmovisiones diferentes; se soslaya la formación y actualización permanente del estamento docente en interculturalidad; no se precisan los cambios que se producen en los procesos pedagógicos, esto es, el rol que desempeña cada uno de los actores dentro y fuera de las carreras o programas; tampoco se discute la articulación de la educación superior con la educación secundaria; no se induce a la homogenización de los perfiles profesionales en las reuniones sectoriales; no se articulan los conocimientos universales con los saberes ancestrales de los pueblos originarios y fundamentalmente: no se desarrollan directrices para la evaluación de los aprendizajes en los procesos pedagógicos basado en competencias.

2. SITUACIÓN PROYECTADA.

La educación, al ser un proceso vital, activo, reflexivo, permanente y crítico en el que aprendemos todos de todos, valorando por igual los saberes en complementariedad a lo largo de la vida, donde la función académica universitaria debe fortalecer el desarrollo

de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores básicos, de tal manera que sea el cimiento sólido de la formación profesional.

En ese contexto, la presente tesis proyecta su investigación en las Políticas Educativas específicas en sus dos perspectivas: en base a la teórica y la práctica, porque constituyen la parte sustancial del nuevo enfoque académico de enseñanza/aprendizaje y, pretende contribuir a la discusión e implementación del nuevo enfoque educativo académico en la formación superior universitaria bajo la concepción: aprender y enseñar *produciendo, investigando, trabajando y transformando* desde una visión social, comunitaria, jurídica y política.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

La ponderada autonomía de las ciencias, no es más que una forma de recorte arbitrario y tardío que solo consigue aislar ciertos elementos en esos juegos de traducciones e intereses para luego plantarlos en un frente a frente incomprensible. Ante esta realidad uno no puede sino hacer preguntas insolubles⁷ que vinculan categorías conceptuales aparentemente contradictorias, por ejm: modelo/enfoque educativo/ interculturalidad. Sin embargo; es nuestro deber explicar que no son dominios aislados yuxtapuestos, sino ramas del mismo órgano que se han desarrollado juntos, aunque durante mucho tiempo en forma invisible. La trayectoria de los modelos/enfoques educativos y la interculturalidad se han cruzado en varias oportunidades hasta el punto que han terminado por componer otra manera de reproducirse para una parte de la especie humana. Este escenario se constituye en la actual preocupación de los círculos universitarios por responder mejor desde el mundo académico a las nuevas demandas

⁷ LATOUR Bruno, 2009, COGITAMUS. “Seis cartas sobre humanidades científicas”

de una sociedad cada vez más heterogénea y, una de las opciones más ventajosas es la implementación de un currículo basado en competencias, esto es, una forma de aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional.

Sin duda la Formación Basada en Competencias-FBC tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior, en particular en aquellas carreras y programas que enfatizan lo procedimental. Podemos afirmar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo que facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real o, en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello. Por otra parte, la FBC permite incrementar la producción temprana del egresado, porque al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de competencias exigidas a un profesional con experiencia. De igual manera, en un mundo globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes, profesionales y técnicos en el ejercicio transfronterizo de la profesión.

Frente a ésta opción se constata que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una reluctancia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente

asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos requirente para el docente. Se suma a lo anterior las dificultades que existen para integrar saberes ancestrales, que es la principal característica del Programa Derechos de las Naciones Originarias-DNO lo que implica necesariamente un trabajo coordinado entre docentes y universitarios.

Adicionalmente, los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, muchas veces desincentiva su utilización. La Facultad, en general, posee las capacidades institucionales para innovar en la forma radical que implica la formación de competencias, toda vez que, para la implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesaria una reorientación de los procesos administrativos docentes, mayor capacidad de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados.

La FBC implica grandes desafíos para la educación superior, requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral, incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso. Esta es una práctica poco habitual en entidades de educación superior que, por lo general, son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos. En esta práctica, la evaluación de los aprendizajes continúa bajo los enfoques tradicionales que no permiten definir con precisión las capacidades de egreso; es decir, no se evalúa sobre la base de logro o dominio, sino en relación a los promedios de rendimiento. Además, el docente no se hace responsable de que alcancen

las competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial. Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad.

Entre ellas que exista:

- Consistencia entre perfil de egreso y los objetivos sociales de las carreras y programas,
- Consistencia entre currículo y el logro del perfil de egreso,
- Contar con los medios económicos y administrativos para practicar la docencia por competencias,
- Disponer de un sistema de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del enfoque, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como: i) Cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad, ii) Considerar la factibilidad de su aplicación, iii) Tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a las carreras y programas en sus diversos grados.

En esta realidad, existe conciencia universitaria que el diseño curricular orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente.

En Europa como en Oceanía, existe un desarrollo bastante más avanzado en relación a la FBC, ello se refleja en los programas de movilidad estudiantil y en las opciones para trabajar en condiciones similares en cualquiera de los países con los cuales existen convenios de libre comercio o con los cuales se han constituido en comunidad de países. Para que esto funcione se requiere que exista una certificación de títulos de modo que se garantice un desempeño profesional aceptable. Por ello resulta importante considerar lo que viene ocurriendo en la región latinoamericana para justificar la incorporación de

un conjunto de estudios que analiza la condición de certificación y habilitación profesional.

3.1 Preguntas de la investigación:

- ¿Cómo se entiende la interculturalidad en la educación superior universitaria de las carreras y programas de la FDGP?
- ¿Un modelo educativo determina el tipo de profesional que se forma?
- ¿Cómo articular los problemas de nuestra sociedad plurinacional y el mundo del trabajo globalizado reflejado en los planes de estudio?
- ¿Es posible articular el modelo académico del sistema de la universidad boliviana en el proceso pedagógico con pueblos indígenas y afrodescendientes?
- ¿Cuál deberá ser el enfoque educativo de las carreras y programas de la FDGP que no rechace sus conocimientos previos (idioma, creencias, forma de vivir, pensar, creer, sentir y ser)?
- ¿Cómo evaluar las competencias adquiridas para superar el énfasis que todavía tiene la evaluación por contenidos?

3.2 Justificación de la investigación.

En el desarrollo histórico de las comunidades y sociedades de las culturas que florecieron en el continente americano, se puede encontrar semejanzas en saberes y conocimientos, en sus formas y medios de difusión, en los espacios educativos y en la función que cumplen en la vida comunitaria. Entre los saberes, conocimientos y prácticas que se generaron en las diferentes culturas, están las *vivenciales*, las cuales se aprenden a partir de la experiencia en la vida cotidiana, en familia, con interacciones que permiten la consolidación de las estructuras y formas de organización familiar y comunal; también

los saberes, conocimientos y prácticas se aprenden por medio de *relatos orales* y *prácticas de escrituras* diversas, que se transmiten de generación en generación, permitiendo la creación y re-creación de la vida comunitaria de manera cíclica y en espiral, en relación a la diversidad territorial y las cosmovisiones. De esta forma, se fortalece la cohesión al interior de la comunidad y la identidad de los pueblos en convivencia con otras culturas y la madre tierra. Así, en las comunidades indígena originario campesino la educación es parte constitutiva de la organización social, donde la producción del conocimiento es comunitaria; esto es, no se concibe una división social jerárquica a partir de la educación porque no existe un lugar ni un tiempo en particular para aprender, porque la educación está articulada a la vida en las montañas, los ríos, la selva, el altiplano, la comunidad, el hogar y; su temporalidad no se limita a un periodo de enseñanza aprendizaje, porque sencillamente se aprende y produce conocimiento en el lapso cíclico en el que transcurre la vida.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, gestión 2016, se inició el cambio paradigmático educativo en sus dos carreras, migrando del enfoque educativo tradicional por objetivos al enfoque basado en competencias; sin embargo, aún se vienen reproduciendo procesos pedagógicos de enseñanza/aprendizaje academicista, repetitivo y verbalista, con predominio de una pedagogía autoritaria dictatorial donde el docente tiene como misión enseñar, fijar normas, vigilar, evaluar y, los universitarios fungir como simples receptores/repetidores. Un considerable número de docentes concibieron el salto paradigmático como un simple cambio de denominación y por lo mismo mantienen un currículo concebido en él y no en la demanda social; importa más vaciar contenidos y que el universitario simplemente aprenda, sin considerar su aptitud, su idoneidad o

competencia para hacer uso del conocimiento apprehendido. Por ejemplo, en los planes de estudio del Programa DNO no se incorporan elementos de inter-intraculturalidad y plurilingüismo; los docentes facilitadores continúan transmitiendo conocimientos en base a cuerpos legales codificados conservando así un secante monismo jurídico. Conciben el concepto inter-intracultural como algo folklórico, inofensivo o, simplemente como una concesión política excéntrica. El Programa DNO, fue creado antes de la reforma Constitucional de 2009 con la finalidad de socializar conocimientos ancestrales en base a usos y costumbres de pueblos y naciones originarias, sin embargo, aún reproducen enfoques educativos tradicionales de las carreras.

4. DELIMITACIONES.

4.1 Delimitación temática. -

Una de las políticas educativas del Modelo General Académico es el análisis y evaluación del diseño y rediseño curricular por competencias que se sustenta en los siguientes extremos: En primer lugar, nos hallamos inmersos en la *sociedad del conocimiento*. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta coetáneamente. En los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por las redes, de hecho, lo importante no es la información, sino el conocimiento. La psicología pedagógica se encargó de alertarnos sobre los riesgos de la “intoxicación”, es decir, de un exceso de información que no podemos digerir y acaba por sobrepasarnos e “intoxicarnos”. Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla, de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que

nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que se pretende con el rediseño por *competencias*; que los universitarios desarrollen capacidades amplias que les permitan aprender y desaprender a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible. En segundo lugar, articulado al cambio acelerado del saber, se encuentra la *complejidad*. El conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica postmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas parceladas o aquellas clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integral⁸ que supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las competencias constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder en situaciones y contextos diversos.

La articulación de la nueva forma de evaluación contenido en el nuevo Modelo Educativo de educación superior universitaria y el elemento intercultural, constituyen categorías temáticas que limitan la presente investigación.

4.2 Delimitación temporal. -

La investigación se divide en dos momentos. Desde la fecha de inicio de actividades del programa DNO (2001) hasta la vigencia del nuevo texto constitucional y; el segundo momento comprende desde el año 2001 hasta el año 2019, es decir, una delimitación temporal de 18 años de vigencia del programa DNO.

⁸ Edgar Morín, 2001

4.3 Delimitación espacial. -

La investigación se realiza en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, carrera de Derecho y en el Programa DNO, ubicados en la ciudad de La Paz.

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

5.1 Objetivo general. -

- Describir y explicar las prácticas de educación intercultural en el Programa DNO.
- Rediseñar el currículum del Programa DNO y otras parecidas del sistema universitario, adoptando el nuevo enfoque educativo propuesto, incorporando saberes ancestrales en base a la cosmovisión andino amazónico en el currículo universitario para la formación profesional integral dentro de un contexto intercultural en el marco de la Constitución Política del Estado.

5.2 Objetivo específico.

- Describir el modelo intercultural del Programa DNO.
- Identificar los conocimientos y valores ancestrales para ser incluidos en el plan de estudios de la formación profesional integral e intercultural del universitario.
- Identificar los modelos educativos en el mundo y tomar como antecedente para reformular un nuevo modelo educativo en base a las características de la cosmovisión andino amazónico en la formación profesional universitaria, en un contexto intercultural y enmarcado en la Constitución Política del Estado.

6. HIPÓTESIS. -

La incorporación de saberes ancestrales como valores representativos de la cosmovisión andina incide definitivamente en el proceso enseñanza y aprendizaje, sin

embargo, se soslaya en la evaluación de los estudiantes del Programa DNO, de esta forma no se cumple el carácter intercultural previsto en la Constitución Política del Estado Plurinacional.

6.1 Operacionalización de variables. –

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	
		DIMENSIONES	INDICADORES
Cosmovisión indígena Saberes originarios	“Cosmovisión Aymara y Quechua se entenderá como la percepción que tienen los miembros de estas culturas sobre todo los roles. Las cosmovisiones andinas originarias se basan en un profundo respeto por el medio ambiente, la tierra y una sana convivencia” catalogados como saberes formales. La “Sabiduría sólo puede concebirse como una totalidad en cuya perspectiva se integran todas las actividades	1.1. Conocimientos aymaras- quechuas	1.1.1 Conocimientos empíricos en relación con la naturaleza 1.1.2 Conocimientos empíricos en relación con su entorno social
		1.2. Valores aymaras- quechuas	1.2.1. Solidaridad 1.2.2. Reciprocidad 1.2.3. Cooperación mutua 1.2.4. Complementariedad de opuestos 1.2.5. Ritualidad
		1.3. Prácticas	1.3.1. Actividades humanas: prácticas culturales, costumbres
		1.4. Características	1.4.1. Expresión no verbal 1.4.2. Expresión verbal

	<p>humanas mismas que incluyen formas de conocimiento desde el racional hasta los más subjetivos.</p> <p>El conocimiento es sólo un fragmento del saber, no es propiamente la condición totalizante de la sabiduría” (MAZZI, Victor)</p>			
<p>Currículo Universitario- Interculturalidad</p>	<p>“Son aquellos conocimientos que el estudiante debe adquirir para formarse profesionalmente y desarrollarse en el ámbito laboral, enmarcados en un entorno físico o de situación en que se incluyen las diferentes expresiones culturales, en la que no sólo se manifiestan, sino</p>	2.1. Planes de estudio	2.1.1. Programa curricular transversal	

	que también interactúan” (Besalú, 2009)		
VARIABLE DEPENDIENTE:	CURRICULO INTERCULTURAL		
VARIABLE INDEPENDIENTE:	EVALUACION POR COMPETENCIAS		
VARIABLE MODERANTE:	EDUCACION SUPERIOR UNIVERSITARIA		

The background is a vibrant blue gradient, transitioning from a lighter shade at the top to a darker shade at the bottom. It is overlaid with a complex pattern of concentric circles and overlapping lines in various shades of blue, creating a sense of depth and movement. The circles are of different sizes and are scattered across the page, with some overlapping each other. The lines are thin and curved, following the paths of the circles.

CAPITULO - II

MARCO METODOLOGICO

CAPÍTULO - II

MARCO METODOLOGICO.

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación es descriptiva y aplicada. Es de tipo descriptiva porque buena parte de lo que se estudia e investiga va más allá de sus fines. Para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación se caracteriza por un fenómeno o situación concreta, esto es, el modelo de educación superior intercultural indicando sus elementos diferenciadores. Dentro de este tipo de investigación se desarrollará un estudio de casos donde el investigador analizará intensivamente el Programa DNO. Una investigación del tipo descriptiva no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre las variables: saberes ancestrales, currículo universitario e interculturalidad.

Es de tipo aplicado porque llega a proponer un modelo educativo que puede ser aplicado para la formación profesional universitaria en un contexto intercultural.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Responde a una investigación no experimental en la que el investigador no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o que son inherentemente no manipulables. Siguiendo este diseño, en la presente investigación se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables: Currículo Universitario e Interculturalidad (saberes ancestrales), sin intervención directa sobre la variación simultánea de la variable independiente (interculturalidad) y dependiente (currículo universitario).

3. ENFOQUE METODOLÓGICO.

Metodología Cualitativa. Pretende describir los datos tal cual se presentan en la realidad de un contexto determinado. “La metodología cualitativa se refiere en amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: Las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable” (Tylor y Reydan, 2004: 20).

El carácter cualitativo busca exponer las características del fenómeno o estudiar las características de los valores indígenas que no pueden estar alejados de los datos cuantitativos; se refiere a una descripción intensiva y holística, y un análisis de entidad singular, un fenómeno o unidad social en un proceso investigativo de corte temporal que será del año 2009 al 2019, es decir en un tiempo limitado con alcance social que abarcara un objeto de estudio específico y determinado.

4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

- *Entrevistas en profundidad semiestructurada*. En la presente investigación la entrevista que se realizará a estudiantes, docentes y autoridades académicas permitirá extraer información a cada una de las personas consultadas, sin discriminar origen o procedencia, ésta técnica posibilitará profundizar en los modos de pensar de cada uno. La entrevista es una técnica útil para obtener información de cómo los sujetos actúan y reconstituyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Gutiérrez, 2006: 189). Con ésta técnica se podrá identificar los usos y costumbres indígenas y afros a ser incluidos en la formación técnico superior universitaria, en un contexto intercultural.
- *Recopilación documental* de fuentes secundarias como programas educativos, textos, revistas, documentos referentes al objeto de investigación.

- *Observaciones de campo*, respecto al contexto de estudio a investigar, observación de las prácticas de enseñanza aprendizaje a los universitarios del programa DNO para identificar las características de su asimilación. En este tipo de observación no participante se recopiló las manifestaciones interculturales en los diferentes espacios de esta casa superior de estudios.

5. DISEÑO MUESTRAL:

Población y muestra usada en el trabajo. Al momento de realizarse la recopilación de información entre febrero y abril de 2020 (una vez que los efectos de la pandemia disminuyeron), la carrera de Derecho contaba con 9.700 alumnos regulares y, el Programa DNO entre egresados y estudiantes, con 800 promotores, 200 conciliadores y 300 técnicos superiores, haciendo un total de 1.300 universitarios. De este número se extrae la muestra bajo criterio no probabilístico, determinista o intencional, debido a que la investigación se realiza en un subgrupo de población en la que la elección de elementos no depende de probabilidades, sino de características de la investigación:

Población - Universo:	11.000 personas (docentes y estudiantes).
Muestra:	101 personas.

- 31 docentes (titulares e invitados de las carreras y programa).
- 70 estudiantes del programa DNO y la carrera de derecho.

El criterio de selección de la muestra se realiza por origen, procedencia e idioma de las personas.



CAPÍTULO - III

MARCO TEORICO / ESTADO DEL ARTE.

CAPÍTULO - III

MARCO TEORICO / ESTADO DEL ARTE.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Uno de los procesos psicológicos más importantes de los seres humanos es la capacidad de juicio que toda persona desarrolla a lo largo de su vida. En el ámbito educativo, la *evaluación* es útil como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que a través de ella se puede obtener información para tomar decisiones efectivas. Si la información que se busca es determinar en qué medida el universitario memoriza o reconstruye la información que recibe, entonces la toma de decisiones que se derive de dicha información nunca será efectiva, sobre todo si asumimos la efectividad como correspondencia entre lo previsto y lo logrado, ya que los logros a los que aspiramos con lo que enseñamos no pueden reducirse a aspiraciones tan pobres.

¿En qué se basan los Docentes universitarios para evaluar y obtener determinados resultados? Algunas veces en la propia experiencia evaluativa reproduciendo enfoques y modelos obsoletos o, en la experiencia de los colegas, en la tradición que marca “lo que siempre se ha evaluado” o en nuestras creencias en torno a lo que debe considerarse importante. En éste escenario, todos los docentes estamos convocados a un cambio de enfoque en la *evaluación* del aprendizaje, sin perder de vista que el aspirado cambio no puede insertarse en modelos educativos diferentes, pero innegablemente los caminos convergen en modelos evaluativos pertenecientes a la educación basada en *competencias*.

En ese entendimiento, cualquier concepto de *evaluación* de aprendizajes no es autónomo, se encuentra vinculado a un *enfoque* y éste a su vez a un *modelo educativo*,

en consecuencia, iniciaremos el marco teórico analizando los orígenes de las competencias, los modelos educativos con los que articula, para luego decantar en la evaluación por competencias con un particular elemento adicional, el enfoque intercultural.

La práctica actual en la carrera de Derecho y fundamentalmente en el PDNO, ha demostrado la necesidad de un sistema de valoración de los aprendizajes de saberes ancestrales más detallado y justo, toda vez que los esquemas con los que hoy se trabajan son demasiado mecánicos, parciales y obtusos, no obstante, las propuestas teóricas que diversifican los recursos y viabilizan la metodología de recogida de datos y la emisión de juicios. Convencidos de que las aspiraciones al evaluar a los universitarios no pueden reducirse a apreciar qué recuerdan o como reconstruyen la información, se deben establecer relaciones más amplias entre *procesos* y *resultados* sin perder de vista la *interculturalidad*.

2. MARCO HISTÓRICO.

2.1 Desarrollo del concepto de competencias

El enfoque socio-formativo de las competencias se inscribe en la educación Humanista que se practica desde finales de la edad Media (s.XIII) y que logró su apogeo durante el Renacimiento gracias a la religión. Si bien se privilegia el origen del Humanismo como parte del pensamiento humano a través de la historia, en la actualidad esto no debiera causar desconfianza o incomodidad, porque el estudio de los valores humanos ya no es un asunto privativo del pensamiento religioso. En las nuevas instituciones educativas se pugna por formar conciencia sobre los valores humanos, aunque también por incorporar en el quehacer docente cotidiano todos los valores que deben ir implícitos en la construcción de los conocimientos.

La incorporación de una educación con valores promueve el desarrollo integral de la persona, lo que en la actualidad pareciera ser considerado innovador. Sin embargo, no es así, ya que el concepto de desarrollo integral derivó del pensamiento humanista: “Dios era el horizonte totalizador de cada acto humano”, entonces, desde que el hombre se apropió los conceptos de razón y naturaleza humana, ha intentado ser su propio creador en sus virtudes y valores, ya que replantea la necesidad de establecer un criterio capaz de orientar su quehacer; porque el humano es un ser de relación, empieza a existir gracias a otro, dentro de otro e inmerso en la realidad de otro que le acoge. Es decir, el ser humano no puede considerarse independiente ni creador todopoderoso, porque pertenece a una comunidad y eso lo hace ser humano: la convivencia con los otros, la competencia, el deseo de superación, discernir entre lo bueno y lo malo.

En el modelo de competencias actual, en especial desde el enfoque socio-formativo, se ha retomado plenamente el humanismo tanto en la mediación de la formación de los estudiantes como en la formación y actuación de los docentes, porque se estima que la esencia de ser competente consiste en ser ético. Esto implica considerar en los diversos espacios educativos la formación en la convivencia, la solidaridad, la justicia, el respeto y la búsqueda de la autorrealización.

Ahora bien, consideramos que se acude a las instituciones educativas para adquirir conocimientos sistemáticos y aplicarlos en problemas significativos del contexto, y que para ello hay que buscar una complementariedad entre la formación en las disciplinas y la formación en los valores. No debe quedarse solo en disciplinar, tal como ha llegado a suceder, porque esto deja vulnerables a las personas frente a las dificultades y los retos.

Las competencias se vienen abordando desde el trabajo transdisciplinario porque se ha podido constatar que no es posible un concepto de competencias desde una sola disciplina, sino se requiere de la integración de las contribuciones de muchas disciplinas para poder abordar las distintas dimensiones del actuar humano, en los diversos contextos en que se lleva a cabo.

Ausubel (David 1976-2002), uno de los exponentes del socioconstructivismo, bajo la influencia de Piaget J. propone el *aprendizaje significativo* con la siguiente idea central: “*si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría que el factor aislado mas importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüe esto y enseñe de acuerdo a ello*”. El aprendizaje significativo sustituye la memorización, se basa en lo que ya es conocido con anterioridad. Aprendemos mediante la construcción de una red de conceptos y añadiendo nuevos a los existentes.

En la construcción del concepto de competencias es esencial el análisis de los diferentes referentes históricos en una línea de tiempo entorno a este modelo, para comprender su naturaleza y fortalecer su aplicación en el campo de la formación humana integral:

- [*Civilizaciones antiguas*](#): en diversas civilizaciones antiguas se ha encontrado evidencia del empleo de términos similares al de competencias o que están en la raíz de este concepto. Por ej. En el código Hammurabi (1792-1750) en el Epilogue se puede leer: “*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi competente, a établies pour engager le pays conformément á la vérite et ál ordre équitabile*”⁹

⁹ Mulder, Weigel y Collins, 2007

- Siglo XVI: en éste siglo ya existía el término competencias en varios idiomas como el latín (*competens*), en francés, holandés, en inglés (*competency*) que significa la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema.
- Década 1960: se inicia el empleo académico del concepto de competencias. Esto ocurrió en la lingüística por parte de Chomsky (1970). El concepto sirvió para pensar de otra forma el desarrollo lingüístico y el desempeño de las personas en la lengua. Esto fue una inspiración para estudios posteriores en el campo del lenguaje y también en el área del aprendizaje, que luego llegaron a la educación. Hay que recalcar que Chomsky no retomó el concepto de competencias del mundo laboral, ni de la competitividad empresarial, sino del uso del término en la comunidad y de sus estudios sobre la historia del análisis lingüístico.
- Década de 1970: se inicia la estructuración académica del concepto en el área de la gestión del talento humano en las organizaciones a través de los estudios de McClelland (1973) sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal. Asimismo, se inicia la aplicación del concepto en la educación a través del movimiento: Competency – Based Education and Training, el cual buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos.
- Década de 1980: se establecen proyectos en diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España, Francia) para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y sindicatos.

- Década de 1990: se comienza a generar modelos en torno al currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base a la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos tradicionales; asimismo, se comienzan a implementar aplicaciones rigurosas y sistemáticas del enfoque de competencias en varios países e instituciones educativas. Por ejemplo, en Colombia a través de la reforma del examen de Estado para el ingreso a la educación superior.
- Década del 2000: se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales, como por ejemplo el proyecto TUNING en Europa y el proyecto DeSeCo (2005).

En resumen, el término de competencias tiene una larga historia en virtud a que la humanidad siempre se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde con calidad. Sin embargo, la aplicación académica del concepto de competencias comienza solo en la década de los sesenta, siendo la década de los noventa donde se comienza a poner en práctica en todos los niveles educativos, y en la década del 2000 se convierte en la política educativa de trascendencia mundial. Esto se hace a la par que se posicionan una serie de cambios educativos por la introducción del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el socio-constructivismo, la metacognición y las nuevas teorías de la inteligencia.

2.2 Contribuciones para la formación basada en competencias.-

Existen varios momentos históricos que han impulsado la formación basada en competencias, entre ellos se tiene:

- La filosofía griega:

- *La filosofía griega en general.* - Constituye un escenario fundamental en la construcción de las competencias. En primer lugar, la reflexión filosófica está mediada por un modo de pensar donde se interroga el saber y la realidad. Encontramos cómo los temas esenciales son abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados, y en este sentido no son discrecionales, por el contrario, son propuestas para interrogar la realidad, el ser y el hombre de una forma fundamentada. En el concepto actual de competencias, la interrogación de la realidad ocupa un papel central en tanto se tiene como base la resolución de problemas con sentido para las personas.

En segundo lugar, realiza construcciones buscando aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas. Esto hace que las elaboraciones filosóficas posean hilos y tejidos conductores, trascendiendo así la simple casualidad.¹⁰ Actualmente, en la formación de competencias se insiste en la necesidad de articular los saberes de distintas disciplinas, con base en actividades inter/transdisciplinarias que lleven a la superación del modelo tradicional de asignaturas, en lo cual el diálogo juega un papel esencial para el entendimiento y construcción de ejes comunes.

- *Protágoras y Platón: El Ser.* - La filosofía griega se pregunta por el hombre y el ser dentro de la reflexión sobre la identidad y la diferencia, aspectos esenciales en el proceso de formación humana. Allí encontraremos la máxima de Protágoras: “el hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto

¹⁰ Torres, 2001

no son.” Esta frase concentra una importante tradición filosófica que ubica al hombre en el centro de la reflexión, la cual fue continuada por Sócrates y otros filósofos griegos. Actualmente, la educación está ante el reto de volver la mirada al hombre en su integralidad, en interacción dinámica con el contexto. En la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error. Esta reflexión se encuentra en Platón, quien muestra en su obra La República cómo el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. En la descripción de la metáfora de la Alegoría de la Caverna, propone que para llegar al verdadero conocimiento se requiere de una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Esto es posible debido a que toda persona posee en su alma la capacidad de aprender. En la formación basada en competencias se busca que las personas tengan un conocimiento profundo del contexto y de las actividades que se van a llevar a cabo.

- Aristóteles: potencia y acto. - Aristóteles plantea en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de actuación, como bien puede apreciarse en el libro de la Metafísica. Al respecto se tiene:

Se argumenta que todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento); lo que los hace diferentes es el uso que le dan a dichas facultades.

Las personas poseen una potencia (facultad) y esta se expresa en actos (actuaciones) particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma.¹¹

¹¹ Bustamente, 2003

Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad.

- [Escenario de la lingüística.](#)

- *Chomsky y la competencia lingüística.*- Diversidad de estudios plantean que el concepto de competencia fue propuesto en la lingüística por primera vez por Noam Chomsky en 1965¹², a partir de su teoría de la Gramática Generativa Transformacional, bajo el concepto de Competencia lingüística, la cual da cuenta de la manera cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

Todas las personas están en disposición de aprender la lengua materna, de hablarla de acuerdo con los escenarios donde interactúan y de perfeccionarla, con el fin de hacerse entender con los demás. La tesis central de Chomsky es: los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base a su limitada experiencia lingüística. Esto significa que el lenguaje tiene un carácter creativo y generativo.

Chomsky realiza una crítica a las visiones empiristas del lenguaje, las cuales sostiene que éste es repetición de memoria. En contra de esto, propone la competencia lingüística como una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. Para ello, tiene dos términos: *competence* y *performance*. La *performance* se refiere a la comunicación y concreción del lenguaje, mientras que la *competence* alude al dispositivo de la gramática que se expresa en los hablantes ideales, cuya formación es independiente de la interacción con el mundo.

¹² Torrado, 1999

La gramática de la lengua está dada por un conjunto de reglas finitas mediante las cuales se pueden generar y comprender un número infinito de oraciones. La competencia lingüística se refiere al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico; conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos. Dicha competencia se basa en un sistema más abstracto como es la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje común a la especie humana.

De manera más específica, la competencia es la capacidad del hablante-oyente ideal para operar la lingüística. Por ello, puede entenderse como un marco de acción abstracto, general e ideal que permite comprender los casos particulares. Por un lado, está la gramática universal; y por el otro, el uso de esta por parte de cada individuo en la actuación. Entre uno y otro elemento se encuentra la competencia, la cual es individual. Sin embargo, su accionar es de carácter general-ideal, sin variar de acuerdo con el contexto. En otras palabras: la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua, mientras que la actuación es el uso de la lengua en determinadas situaciones.

Finalmente, es importante señalar que Chomsky articuló la competencia lingüística para definir el objeto de estudio de la ciencia lingüística y no se ocupó como tal de la educación. Este autor rescata el término de la psicología de las facultades del s.XVII, enmarcada en la filosofía cartesiana. Por ello, puede afirmarse que el concepto proviene más de una tradición psicológica que pedagógica o incluso lingüística. Por tanto, el concepto de competencias no es nuevo, sino que viene estructurándose hace siglos desde fuentes psicológicas y filosóficas.

- *Dell Hymes: la competencia comunicativa.* - El aporte de Chomsky fue complementado por Hymes, quien situó la competencia más allá de lo lingüístico, estableciendo el concepto de *competencia comunicativa*, con el cual plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. En este sentido, a diferencia de la competencia lingüística, la competencia comunicativa no es ideal ni invariable; al contrario: ella tiene en cuenta los contextos específicos donde se da la interacción. Por consiguiente, una persona competente en el lenguaje es aquella que lo emplea para integrarse con los otros, entendiendo y haciéndose entender.

La competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua, sino cuando la persona puede determinar cuándo si y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, donde y en qué forma; cuando es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte de eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; asimismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.¹³

- [Escenario de la filosofía moderna y la sociología.](#) - En el siglo XX diversos filósofos y sociólogos hicieron construcciones relacionadas con las competencias, las cuales ocupan un lugar central en este modelo. Al respecto tenemos a Wittgenstein, Habermas y el sociólogo argentino Verón.

- *Wittgenstein: los juegos de lenguaje.* - Wittgenstein aporta a las competencias el concepto de juegos de lenguaje, los cuales son sistemas completos de comunicación

¹³ Hymes, Dell (1996)

entretejidos por reglas, donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida. Las reglas no son individuales ni son reglas a priori, sino que tienen un contexto social.

En toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explícitas para comunicar. El aprendizaje de una ciencia, en consecuencia, se puede asumir como: un proceso en el cual se aprenden a jugar un cierto número de juegos de lenguaje relativamente especializados. Aprender una ciencia es hacerse competente en esos juegos de lenguaje. Esto significa que el estudiante debe lograr una relativa apropiación de la gramática de cada juego particular. No basta entonces con entender algunos conceptos o principios en forma aislada; es necesario saberlos articular y ponerlos en acción en situaciones diversas según las reglas del juego y sus estrategias posibles.

- Jürgen Habermas: *la competencia interactiva*. - Habermas, a diferencia de Wittgenstein, si menciona con frecuencia el concepto de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva. Estas dos clases de competencia son abordadas desde el uso del lenguaje, dentro de la perspectiva de entenderse con alguien acerca de algo, frase que encierra el eje de su filosofía, donde las personas se toman como hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito del uso. Por ende, el significado no es algo preestablecido, sino que está determinado por la interacción. Sin embargo, Habermas plantea que la comunicación requiere de presupuestos universales que necesariamente deben cumplirse para que las personas puedan entenderse con respecto a un determinado asunto.

El empleo de la expresión “competencia interactiva” señala la hipótesis básica, de la que voy a partir, de que las capacidades del sujeto que actúa socialmente pueden investigarse desde el punto de vista de una competencia universal, es decir, independientemente de esta o aquella cultura, al igual que sucede con las competencias de lenguaje y conocimiento cuando se desarrollan con normalidad¹⁴.

De esta forma, Habermas, al igual que Chomsky, propone que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas. En el concepto actual de competencias, tales componentes se estudian desde el marco de los procesos cognitivos.

- [Escenario de la educación para el trabajo](#). - En Estados Unidos, Canadá e Inglaterra se desarrolló el movimiento de educación y entrenamiento con base en competencias a finales de los sesenta y comienzos de los ochenta, con el fin de afrontar la crisis económica de ese momento. Este enfoque se basó en la psicología conductista y buscó orientar la formación para satisfacer los requerimientos del mundo laboral. Tuvo dos logros concretos: la identificación de las características que deben poseer los docentes idóneos, y el impulso a la creación de proyectos en diferentes países para mejorar la capacitación de las personas para el empleo.

Respecto a la creación de proyectos para mejorar la cualificación laboral de las personas, esto se consolidó en los ochenta bajo el apogeo de la formación de recursos humanos con parámetros de eficiencia y de eficacia, en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional en los países desarrollados. En ese contexto, se comenzó a crear de forma paulatina una serie de criterios con el fin de implementar procesos de

¹⁴ Habermas, 1989, p.161

formación para el trabajo que dieron lugar en los noventas al enfoque de las competencias laborales desde cuatro ejes interrelacionados: identificación, normalización, formación y certificación de competencias. A partir de ello, hoy en día se están consolidando nuevos escenarios formativos, donde el reto es la implementación de programas de formación profesional de calidad.

Australia es otro de los países donde se inició el establecimiento de programas de formación para el trabajo con base en competencias laborales. Esto empezó a realizarse a partir de 1987, cuando los sindicatos solicitaron que hubiera una mayor capacitación en las empresas y que se facilitara la certificación de conocimientos y capacidades. Se sucedieron una serie de documentos por parte del gobierno sobre el tema y en el año 1989 se planteó un documento más definitivo en el cual se estableció el sistema de capacitación para el trabajo tomando como base la formación basada en competencias laborales.

En Latinoamérica, la formación laboral por competencias se inició en México, país que implementó en 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de competencia laboral, a partir de un diagnóstico del sector, donde se había encontrado el requerimiento por parte de las empresas de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado, con alto grado de flexibilidad, movilidad, resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo. Asimismo, se descubrió que los programas de formación para el trabajo se diseñaban y aplicaban netamente desde la academia, sin tener en cuenta la demanda de las empresas y del mercado.

- [Escenario de la psicología cognitiva](#). - Desde mediados del siglo XX la psicología cognitiva está realizando una serie de importantes aportes a la comprensión de las

competencias, a partir de conceptos tales como inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, estrategias cognitivas, heurísticas y esquemas, entre otros. Asimismo, en los últimos años se ha propuesto en esta área el término *competencias cognitivas* referidas a procesos mediante los cuales se procesa la información acorde con las demandas del entorno, poniéndose en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad. En la actualidad, los aportes de la psicología cognitiva al modelo de competencias pueden organizarse fundamentalmente en tres líneas de investigación:

- *Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*: Desde ésta teoría, las competencias se forman a través de estructuras cognitivas que pueden modificarse por influencia de experiencias de aprendizaje. Dicho aprendizaje no es lineal, sino que se dan en espiral, mediante asociaciones y relaciones de progresiva complejidad. Para que se formen las competencias cognitivas se requiere que las personas posean potencial de aprendizaje, es decir, capacidad para pensar y desarrollar conductas inteligentes, empleando la experiencia previa para abordar nuevas situaciones. El potencial de aprendizaje se expresa en las denominadas funciones cognitivas, las cuales son actividades del sistema nervioso central mediante las cuales se lleva a cabo el aprendizaje.

Todo acto mental tiene tres fases y en cada una se aplican determinadas funciones mentales: fase de entrada (se recibe información tanto del medio interno como del externo mediante funciones de percepción, atención, uso de vocabulario y relaciones espacio-temporales); fase de elaboración (la información recibida se analiza y organiza mediante funciones mentales de memoria a corto, mediano y largo plazo); y fase de

salida (se aplica el conocimiento para abordar una tarea o resolver un problema mediante funciones mentales tales como comunicación por ensayo y error, precisión en la respuesta y control de las respuestas). En esa perspectiva, una competencia, desde este enfoque, tiene como base el procesamiento de la información mediante funciones cognitivas con el fin de realizar tareas o resolver problemas.

- *Teoría de las inteligencias múltiples.* - Gardner (1983) lanza su teoría como una nueva perspectiva de conceptualización de la inteligencia. El desenvolvimiento de una persona en la que la vida cotidiana tiene que ver con muchas capacidades que trascienden el enfoque de los factores logicomatemáticos y de lectoescritura. Es por ello que este autor muestra evidencia empírica y teórica para argumentar que, en vez de un tipo de inteligencia, tal como se ha pensado tradicionalmente, hay, por lo menos, ocho tipos. Gardner concibe la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Cada una de las ocho inteligencias propuestas cumple con tal definición y son independientes, pero pueden interactuar de forma dinámica. Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas.

- *Enseñanza para la comprensión.* - En años recientes se ha pasado de una concepción de la mente humana como inteligencia-capacidad a una teorización de esta como representación-contexto, donde el énfasis está puesto en las estrategias y procesos representacionales; se busca determinar cómo los seres humanos nos representamos a nosotros mismos, el mundo y los demás. Por lo tanto, desde esta disciplina, las

competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias, lo cual se apoya en el concepto de desempeño comprensivo.

En este enfoque “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”; esto implica una nueva óptica frente a lo que ha sido tradicionalmente el concepto de comprensión, el cual se ha tenido como condición esencial poseer conocimientos y estructuras cognitivas. Una consecuencia de esto para el modelo de las competencias es la necesidad de que la educación enfatice, no tanto en contenidos representacionales, sino en el hecho de que las personas aprendan a abordar la realidad con un espíritu abierto, contextualizador y teniendo todas las perspectivas posibles, dejando de lado esquemas rígidos y preconcebidos.

En general, desde la psicología cognitiva hay una serie de aportes desde los cuales es necesario asumir las competencias: (1) las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos; (2) las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas; (3) en todo desempeño intervienen factores internos y externos; y (4) los seres humanos tenemos diferentes maneras de procesar la información, lo cual depende del contexto, de la herencia y de la evolución cognitiva.

- [Escenario de la pedagogía](#). - La educación también constituye un escenario que ha hecho aportes significativos a la conceptualización de las competencias. En esta área se comenzó a abordar el tema en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación en la década de los noventa, buscando con ello superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, acumulación y la repetición de datos, para pasar a privilegiar los procesos

cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las capacidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes. Esto ha permitido mejorar la evaluación de los aprendizajes mediante enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contexto. El concepto de competencias llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorizaciones del significado de las palabras. Los aportes de la lingüística, junto con las influencias de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias profesionales, llevaron a introducir el término en otras áreas del currículo diferentes al área del lenguaje.

3. MARCO CONCEPTUAL.

3.1 Evaluación. Evolución del concepto.

Ya a finales del siglo XX fue ganando espacio la visión cuantificadora del proceso evaluativo que aún perdura en nuestro sistema educativo superior; la perspectiva centrada en el acto de juzgar el valor de las cosas, a una evaluación que pretende asignar valores precisos de medición a determinados procesos educativos.

Desde la década de los treinta¹⁵, se inicia el movimiento que centra la evaluación en función a determinadas metas u objetivos formulados anticipadamente; esto produjo un cambio importante en la manera de concebir la evaluación, aunque se dio mayor énfasis a los resultados que a los procesos. En este enfoque la evaluación de estudiantes era

¹⁵ Tyler Ralph, 1930

entendida “como el proceso capaz de juzgar el nivel alcanzado por el alumno en referencia a los cambios de comportamiento previstos (...) al menos en el sentido de comprobar si el objetivo previsto se ha cumplido o no”.

Posteriormente, el concepto fue modificado¹⁶, concibiendo la evaluación como un rol de gestión, dando mayor importancia a la toma de decisiones basándose en las evidencias recogidas, de tal manera que la información recogida en el proceso de aprendizaje debía ser seleccionada y analizada para la entrega de datos que permita tomar decisión entre una serie de alternativas posibles. Este enfoque tuvo mayor aceptación destacando la importancia de los procesos cognitivos que el estudiante pone en juego en el proceso “aprender a aprender”.

De lo expuesto, se infiere que la conceptualización de la evaluación se fue transformando en el tiempo en función a enfoques diferentes. De inicio nos circunscribimos en la concepción más utilizada durante los últimos años del s.XX que tuvo incidencia en las prácticas pedagógicas de aula: “ (...) la simple asignación de una nota, la calificación o apreciación de un trabajo, de un ejercicio, o de cualquier actividad del alumno, la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone una toma de decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o mera observación informal¹⁷”. Gimeno, plantea que la evaluación es “enjuiciar el comportamiento de algo/alguien en función de un patrón o ideal preestablecido”. Es decir, dar un juicio de valor sobre los

¹⁶ Stufflebeam, 1987

¹⁷ Gimeno, 1991: p.377

desempeños de los estudiantes significa analizar, basándose en ciertos criterios e indicadores para proceder a elegir aquellas alternativas que responden con mayor eficacia a la situación a la cual se desea aplicar. Entonces, evaluar es dotar de significado a lo que ocurre, es emitir un juicio valorativo sobre algo/alguien, es comprender y darle valor, significado en su dimensión profunda y potencial. En este sentido, en el lenguaje cotidiano, evaluar es “estimar, calcular, justipreciar, apreciar o atribuir valor a algo. La operación consiste en estimar su valor no material”

En la gestión educativa, evaluar es valorar los desempeños de alumnos durante el proceso de aprendizaje de determinados conocimientos, en respuesta a propósitos implícitos en cada uno de los tipos de conocimiento. Donde el juicio de valor que se emita está en la recolección de evidencias que permitan reconocer el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje y obtener una información útil que ayude a optimizar este proceso de aprender por parte del alumno. Entonces, la evaluación es un proceso educativo fundamental, destinado a valorar y emitir juicio valorativo de los aprendizajes. Desde el enfoque constructivista, se postula la relación existente entre el desarrollo psicológico del individuo y su relación con el aprendizaje; por ello la evaluación es definida como un “proceso cuya principal función es orientar y regular el aprendizaje, es continua porque está presente en cada situación de aprendizaje, es integral y participativo porque toma en cuenta el crecimiento del alumno”. Esto significa que la evaluación se dirige hacia el mejoramiento, renovación y cambio en la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una actividad permanente y flexible con métodos e instrumentos adecuados para obtener la información requerida como insumo para reflexionar sobre el desempeño de los alumnos. Además, permite una permanente

interacción entre docente/alumno; el Docente aprende a orientar el camino a seguir al alumno en el proceso de aprendizaje, para conocer y mejorar su práctica pedagógica, conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias necesarias. El Alumno aprende a partir de su propia evaluación y de la corrección e información contrastada que le ofrece el Docente, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizada.

▪ Diferencias entre evaluación, medición y calificación:

➤ *Evaluación.* - No es una prueba o conjunto de pruebas que se administran al final de un curso y cuyo objetivo fundamental es la calificación de los alumnos. Significa “un modo de obtener información relevante, válida y confiable sobre los procesos y resultados de aprendizaje de ciertos estudiantes; entonces, es el proceso por el cual un docente emplea información derivada de muchos orígenes para tomar decisiones sobre los aprendizajes del estudiante y favorece la capacidad de seguir aprendiendo. También es el proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica pedagógica que permite al docente construir estrategias para mejorar el proceso enseñanza y aprendizaje.

➤ *Medición.* - Consiste fundamentalmente en comprobar los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos y a través de pruebas estandarizadas. Es un conjunto de técnicas de apoyo a la evaluación que facilitan la cuantificación objetiva de datos que sirven para el análisis y la interpretación de una situación dada. En consecuencia, es la asignación de números que permitan expresar, en términos cuantitativos, el grado de conocimiento y manejo de conceptos y procedimientos que el alumno posee de determinados contenidos.

La medición se circunscribe a la formación basada en objetivos, porque es intencional y coherente con el modelo propuesto, donde se aplica pruebas estandarizadas para asegurar la demostración del logro de objetivos específicos basada en la medición para cuantificar los logros. Entonces, la medición aspira esencialmente a señalar, mediante cifras o letras, el grado en que una realidad es adquirida por un alumno.

➤ *Calificación.* - Implica ubicar algo o alguien en una categoría. En la especie, el fin es reportar los resultados obtenidos por los alumnos. La calificación tiene la función de certificar el aprendizaje y se realiza asignando valores que pueden ser numéricos o literales.

En los procesos de evaluación es necesario adjudicar un valor a los aprendizajes de los alumnos, para este propósito, generalmente se emplea escalas literales y numéricas para calificar el nivel alcanzado por parte del alumno, con anotaciones y observaciones del docente.

En resumen, la evaluación engloba la medición y la calificación por tratarse de una cuestión didáctica y política. Didáctica porque en ella se decide cómo y cuáles son los criterios de valoración, donde se emiten juicios de valor sobre los aprendizajes de los alumnos. Política porque se constituye en un instrumento de poder en manos de los docentes, que pueden: seleccionar, certificar los aciertos y los fracasos. Por otro lado, el ejercicio de ese poder docente, genere la obligación de comprender, considerar e innovar positivamente los procesos educativos.

▪ [Funciones de la evaluación:](#)

➤ *Función diagnóstica.* - Tiene el propósito de obtener información sobre los conceptos y experiencias que el alumno posee antes de cualquier proceso educativo, a partir de

ello, construir significativamente los nuevos conocimientos y, al mismo tiempo proporciona herramientas al docente para la planificación del proceso de aprendizaje. Este principio se sustenta en los conocimientos previos con lo que cuentan los alumnos;¹⁸ las experiencias, los saberes y las potencialidades que se deben tomar en cuenta para iniciar los nuevos aprendizajes.

“El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos¹⁹”.

Es decir, ¿cuánto sabe el alumno respecto al tema que se va tratar?, ¿ha desarrollado los conocimientos básicos para abordar la próxima unidad de aprendizaje?, ¿cuál es el avance, logros y dificultades de la unidad anterior?, ¿qué interés o curiosidad tiene hacia el tema a desarrollar? Entonces, esta evaluación trata de precisar las condiciones en las que se encuentran los alumnos en una actividad de aprendizaje; el grado de conocimiento sobre el contenido a desarrollar.

➤ *Función formativa.* - Centra su preocupación en los procesos, es decir en todas las actividades de aprendizaje de los alumnos, por tanto, es permanente. Este tipo de evaluación tiene como finalidad detectar logros, dificultades y obstáculos que los alumnos tienen durante el proceso de aprendizaje. Luego orienta y regula el proceso educativo, proporcionando información constante que permita retroalimentar y mejorar el interés por conocer y aplicar lo que los alumnos conocen y la socialización de lo aprendido, resolviendo problemas en el proceso pedagógico. En sentido amplio, la

¹⁸ Vigotsky, 2000

¹⁹ Santos Guerra, 1996b: p.175

evaluación formativa se realiza durante el proceso; no solo atiende los resultados, sino también permite la retroalimentación de la práctica.

Los pilares básicos de la evaluación formativa son: la observación, el registro y la reflexión de todo el proceso de adquisición de conocimientos a través de las actividades de aprendizaje que propiciamos en los alumnos. El docente está atento a las diversas preguntas que surgen de sus alumnos, sean éstas de dudas o de avance, para ir adecuando su intervención, permitiendo, de ésta manera, hacer los reajustes necesarios, introduciendo nuevas estrategias y actividades. Entonces, la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de errores y la consolidación de éxitos.

➤ *Función sumativa.* - Es aquella realizada al final de una o más actividades de aprendizaje, con el propósito de determinar si el alumno ha logrado los aprendizajes establecidos en los objetivos terminales con el propósito de asignar calificaciones.

La función sumativa está destinada a certificar, calificar y acreditar el proceso enseñanza y aprendizaje. A través de ésta evaluación el docente puede comprobar si cada uno de los alumnos ha sido capaz de lograr o no los conocimientos, habilidades o destrezas. Una vez finalizado el desarrollo de una secuencia didáctica, basándose en los logros alcanzados, permite asignar calificaciones mediante apreciaciones cualitativas y cuantitativas.

Finalmente, el enfoque de la evaluación cualitativa y constructiva da más énfasis a la evaluación formativa o en proceso, porque responde a una manera de mirar, de escuchar, de conocer, sin perder de vista nuestras expectativas de logro y acompañar a los alumnos en sus particulares modos de aprender a hacer y aprender a aprender. Es

decir, que no es algo que se hace al final del proceso de aprendizaje, como tradicionalmente se estila, sino durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.2. La evaluación en el enfoque por competencias.

Las competencias ingresaron a la evaluación de la educación por influencia de factores tales como el cambio de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento, la crisis de la formación tradicional y el proceso de globalización, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa²⁰. Están siendo asumidas como una moda, donde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el solo hecho de mencionar la palabra da validez a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado. De continuar con esta tendencia, el desenlace puede ser similar a otros enfoques educativos, los cuales se han publicitado con fuerza y luego han caído en el olvido.

Para no incurrir en el mismo error, es esencial que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido y las contribuciones de múltiples escenarios (filosofía griega, filosofía moderna, sociología, lingüística, psicología, cognitiva, psicología organizacional, educación técnica, educación formal). A partir de ello, el reto es avanzar hacia la paulatina integración de todas estas aportaciones, para comenzar a establecer un orden, una matriz básica general que oriente la formación en los diversos campos de la actuación humana, sin tener como pretensión construir un término unívoco al estilo del positivismo lógico; más bien, de lo

²⁰ Bustamante, 2002. Zubiría, 2002.

que se trata es de definir las lógicas de construcción del concepto y precisar unos límites básicos. Por consiguiente, el que las competencias sean una moda o dejen de serlo para convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de autoridades, docentes, investigadores y en general por la comunidad universitaria.

Las competencias están siendo incorporadas en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas de los 70s y 80s, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin una clara sustentación pedagógica. Esta tendencia fue impulsada por el Banco Mundial²¹ y planteaba la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que requiere el mercado local y global. Aquí “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”, pero no aparece con claridad la integridad de dichos estándares con respecto a la autorrealización humana y el trabajo cooperativo. Algunas políticas educativas actuales se plantean como fin formar un ciudadano trabajador competente, lo cual cae en un reduccionismo, ya que la educación debe tener como visión formar recursos humanos integrales, dentro de lo cual, el mercado laboral constituye una sola faceta.

En el escenario nacional, en la FDCP y en forma particular en el PDNO solo en los discursos de las autoridades universitarias se hace alusión a la formación basada en

²¹ Jurado, 2003.

competencias, sin detenerse a explicar cuáles son sus beneficios, sus virtudes y si la forma de evaluar en el enfoque por competencias es igual al enfoque por objetivos.

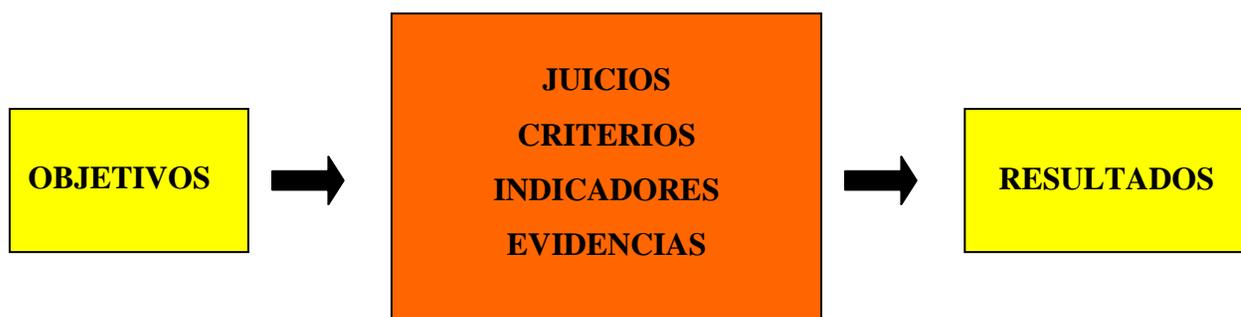
- Estructura conceptual. - La *evaluación* es útil como herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, en virtud a que a través de la misma se puede obtener información para tomar decisiones efectivas; si la información que se busca es determinar en qué medida el alumno memoriza o reconstruye en ejercicios la información que recibe, entonces la toma de decisiones que derive de esta información nunca será efectiva, sobre todo si asumimos la *efectividad* como la correspondencia entre lo previsto y lo logrado, toda vez que los logros a los que aspiramos con lo que enseñamos no pueden reducirse a aspiraciones tan pobres.

Convencidos de que las aspiraciones al evaluar no pueden reducirse en apreciar qué recuerdan o cómo reconstruyen la información los universitarios, los docentes establecemos una relación más amplia entre objetivos y resultados, pero ¿en qué nos basamos para evaluar y obtener determinados resultados en el Programa DNO? Algunas veces en nuestra experiencia evaluativa o en la de otros; en la tradición que marca “lo que siempre se ha evaluado” o en nuestras creencias en torno a lo que debe considerarse importante. Este tipo de evaluación centrada en la medición se caracteriza, generalmente, por *objetivos* orientados hacia el dominio de los contenidos, o hacia un saber hacer operativo. Tiene la intención de verificar cómo el estudiante reconstruye el conocimiento; aplica procedimientos fundamentalmente estadísticos; y tiende a hacer ponderaciones al azar, de modo que pueden ponderarse con el mismo puntaje tanto la puntualidad en la entrega de un trabajo como la asistencia a clases, en contraste con aportaciones reales o evidencias que determinan el aprendizaje en cuestión. Además,

se apoya fundamentalmente en instrumentos de evaluación del tipo de pruebas objetivas, las cuales cubren finalidades aún no comprometidas con el hecho de que el universitario pueda mostrar el uso que hace del conocimiento.

Ante esta realidad, los docentes estamos convocados a un cambio de enfoque en la evaluación del aprendizaje, tal cambio se puede insertar en diferentes modelos educativos, pero innegablemente los caminos convergen en modelos evaluativos pertenecientes a la Formación Basada en Competencias (FBC), cuya representación en relación con el modelo tradicional sería la siguiente:

Figura 1: Modelos Evaluativos en la Formación Basada en Competencias.



Fuente: AUSUBEL David. (Aprendizaje significativo).

En ese orden, cualquier concepto de evaluación dependerá del modelo educativo que se asuma y del enfoque pedagógico que se utilice; dependiendo de ello se precisan las formas en que evaluaremos, tomando en cuenta la interculturalidad que constituye la característica final que diferencia en forma sustancial al Programa DNO.

Los modelos educativos fundamentales son: a) Conductista, b) Genérico, c) Constructivista. Dependiendo de los enfoques se focalizan los polos de atención; identificar donde se concentra el enfoque permitirá corregir errores en el proceso evaluativo de competencias y permitirá orientar las estrategias y evaluar las

competencias desde una perspectiva integradora. Desde ésta perspectiva definimos la evaluación de competencias como: *“proceso a través del que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido, puede estar traducido en una norma. Se puede llevar a cabo mediante pruebas, exámenes prácticos, observación o examen de evidencias sobre el desempeño. Su propósito es formarse un concepto sobre su competencia, a partir de un patrón (normas o criterios, indicadores y evidencias), e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación, para alcanzar la competencia”*. En definitiva, la evaluación basada en competencias es un proceso de aportación de evidencias.

3.2.1 Características de la evaluación en la FBC.

(i) Evaluación como proceso continuo.

No se puede concebir que, dando mayor peso a la evaluación final del curso, se va a lograr que la información obtenida pueda llevar a la toma de decisiones efectivas. Los diferentes momentos de aprendizaje ponen el carácter continuo del proceso como primera prioridad y obligan a que la recuperación de evidencias pase a desempeñar un papel muy importante dentro de este proceso.

La recuperación es un proceso a través del cual el sujeto rescata la información almacenada en la memoria a largo plazo para usarla en la actividad actual, para lo cual debe decidir la utilidad que tiene esa información. Se trata, en definitiva, de traer al presente o tener disponible la información aprendida, en lo que se denomina contexto de recuperación.

Para que el universitario del PDNO pueda tomar decisiones sobre cómo recuperará lo aprendido de la tarea (criterios de realización para usarlos dentro o fuera de la

universidad), hay que plantear estrategias para potencializar la recuperación. Dentro de estas estrategias, se destacan el reconocimiento y la evocación, esta última como aspiración a la cual debemos ir arribando progresivamente, ya que revela el comportamiento de búsqueda cada vez más autónoma, más que el de una búsqueda dirigida. Por supuesto que el reconocimiento y la evocación son procesos interdependientes a través de los cuales se va avanzando progresivamente. El proceso de reconocimiento se efectúa a través de la asociación entre estímulos, que sirvan de pistas para recuperar la información.

Si lo que pretendemos es apreciar cómo el alumno recupera la información evocativamente, para usarla a través de la transferencia en situaciones cada vez más auténticas o en contextos más reales, entonces le presentamos la actividad en un ambiente en el cual no están tan claramente definidas las pistas para que recuperen información de la memoria a largo plazo, de forma en que el alumno deba adentrarse de manera autónoma en procesos de recuperación para decidir cuáles, de las informaciones que posee, son las que necesita. Estos son los casos en que planteamos que las tareas integradoras para evaluar deben ser didácticas.

(ii) La evaluación como proceso sistemático.

Cuando señalamos que algo tiene carácter sistemático, rápidamente lo vinculamos con la esencia de sistema, el cual requiere de insumos o nivel de entrada, mecanismos de conversión a nivel procesual, salidas o metas y retroalimentación. Pues bien, cuando afirmamos que el proceso de evaluación tiene carácter sistemático, implica que, desde la entrada del proceso, es decir, en el diseño pre instruccional, ya se concibe cuál será el comportamiento de esa evaluación en la instrucción o fase procesual. Es en ésta fase

donde adquiere pleno esplendor la evaluación para aprender, es decir la evaluación formativa, que tiene a la autorregulación y la metacognición como ejes. Una evaluación es formativa cuando permite reajustes, de lo contrario no estaría formando nada. También desde la pre instrucción se está dirección la fase post instrucción, donde se da una valoración final de resultados desde una óptica integradora, que permite adentrarse en la evaluación para promover o acreditar y en la evaluación para certificar.

El carácter sistemático de la evaluación del desempeño implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, y dar seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación, para saber si estos tuvieron efectos positivos en el desempeño del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso, y repercuten sobre su objetividad.

(iii) La evaluación como proceso basado en evidencias.

La evaluación basada en competencias se ha definido de manera muy operativa y funcional como una evaluación en la cual se aportan evidencias. Esta tercera característica del proceso de evaluación abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores) para contar con referentes básicos a la hora de evaluar.

¿Que son las evidencias?

El concepto de evidencia es ambiguo, porque implica una variedad de acepciones que responden a disciplinas prácticas, empíricas, legales, directas, indirectas, completas, incompletas, etc.

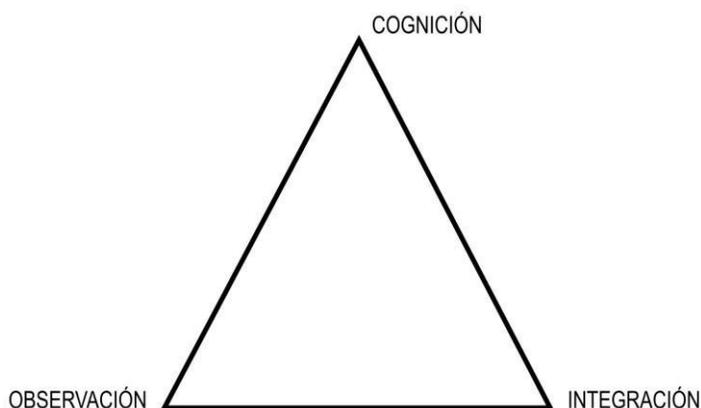
En nuestra investigación asumimos la evidencia como una aportación que hace el universitario durante su proceso de aprendizaje en función de un criterio educativo de

manera que no se dude de ella. Las evidencias se convierten en “pruebas que se aportan” y que no necesariamente deben adquirir corporeidad, extremo compartido, pero no admitido por algunos docentes que tienden a limitar el concepto de prueba a “documentos físicos”. Por ejemplo, un memorial de impugnación dentro de un proceso judicial que refleje la capacidad argumentativa del universitario, frecuentemente se limita a la entrega del recurso, sin tener en cuenta que dentro del mismo es donde se encuentran las evidencias del aprendizaje y el uso que se da al conocimiento adquirido; es decir, la estructura que adopta el recurso presentado, representa la evidencia. Estas evidencias no pueden reducirse solo a lo observable, en razón a la tipología de competencias observables, medibles, objetivas, subjetivas, contrastables, etc.

3.2.2 El modelo triangular como referente teórico.

La migración hacia una evaluación por competencias se ampara en un modelo triangular que actúa como referente teórico para guiar las acciones de los docentes a la hora de hacer propuestas innovadoras. Este modelo concibe la evaluación en dos fases esenciales producidas durante el proceso de educación superior universitaria: el pre grado y el post grado. Cada una responde a modos de actuación cuyo sustento teórico se refleja en los tres ángulos del modelo triangular representado de la forma siguiente.

Figura 2: Modelo Triangular para guiar a los Docentes.



- El componente Cognición.

Los aportes de los estudios sobre cognición han sido muy importantes para comprender cómo se aprende en especial por las características de las tareas evaluativas. Estas características son las siguientes:

- 1) Tareas evaluativas que requieran de recursos externos (textos, consultas, Internet, etc.) y de recursos internos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia, recursos del saber, saber ser y saber hacer).
- 2) Tareas evaluativas con visión integral que no se centren en que el alumno memorice o restituya el conocimiento, sino que use ese conocimiento para enfrentar situaciones.
- 3) Tareas que exijan rebasar el marco estrecho de la disciplina.
- 4) Tareas que evidencien el nivel de logro alcanzado como resultado del tránsito gradual por procesos cognitivos básicos y superiores. En estos procesos se constata que la nueva información sirvió de base para la adquisición y desarrollo de habilidades y procesos valorativos relacionados con esa información inicial, no para memorizarla, sino para traducirla en saberes integrados que contribuyan a saber transferir.
- 5) Tareas que permitan valorar la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.
- 6) Tareas contextualizadas que permitan precisar que no se es competente para todo, sino en determinadas condiciones contextuales.
- 7) Tareas complejas que permitan arribar a juicios de valor sobre la forma en que el alumno resuelve situaciones de incertidumbre, interrelacionando variables interdependientes.
- 8) Tareas que eduquen para la construcción desde un pensamiento integrador que

permita tomar decisiones para enfrentar la incertidumbre.

Las tareas evaluativas que respondan a estas aportaciones de la ciencia de la cognición requieren de docentes con desarrollo de la competencia heurístico- creativa, (lo heurístico se da por la selección que se realice de las estrategias o tareas más adecuadas) y que muestren capacidad para condicionar la utilización o aplicabilidad de la estrategia. Por su parte, lo creativo se da por la creación o generación de nuevas estrategias, hipótesis y alternativas de solución.

- **El componente Observación.**

El elemento de observación, centrado en la evaluación formativa, orienta cómo se va a desarrollar el proceso en el cual la autorregulación y metacognición se convierten en base de la evaluación formativa o evaluación para aprender.

Este elemento se refiere a la observación y seguimiento que requiere el proceso de enseñanza-aprendizaje para ir determinando, cuáles son las oportunidades de mejora, ya sea a través de estimular los aciertos o de hacer los reajustes que exige el análisis de las dificultades.

La observación del proceso de aprendizaje requiere atender al papel relevante que tiene en el aprendizaje, la interacción que propicia el trabajo cooperativo, así como a la importancia de organizar procesos adecuados de autorregulación y metacognición, los cuales constituyen la base de la evaluación formativa.

- **El componente Integración.**

Se refiere a la necesidad de integrar las dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal, así como atender a lo cuantitativo y lo cualitativo. La integración implica, reconocer qué

evidencias han de ser aportadas desde el inicio, el medio y el final y que todas ellas responden a diferentes niveles de logro.

3.2.3 Tipos de evaluación que se derivan del modelo teórico.

Cuando hablamos de evaluación basada en competencias se impone precisar a cuáles de los tipos de evaluación nos referimos, toda vez que en esta concepción se clasifican tres tipos:

a) La evaluación para aprehender.

Está relacionada directamente con la evaluación formativa, con la autorregulación y con la metacognición como base de la misma. Esa evaluación implica que nos adentremos en el proceso de construcción de evidencias por parte del alumno, a partir de un proceso pedagógico compartido, en el que las evidencias pueden ir variando y enriqueciendo; es decir, que las evidencias que se proponen no son rígidas, sino simplemente constituyen el punto de partida de un proceso que no es predecible, ni cerrado.

b) La evaluación para acreditar o promover.

Exige de verificaciones que permitan la obtención de créditos, acreditado no acreditado, lo que no es sinónimo de Competente/no competente.

c) La evaluación para certificar.

Por su parte, la evaluación para acreditar es una evaluación externa en la cual se pretende verificar y dar constancia. Ésta deriva en la asignación de un diploma u otro tipo de certificado.

3.2.4 Metodología para la evaluación en la FBC.

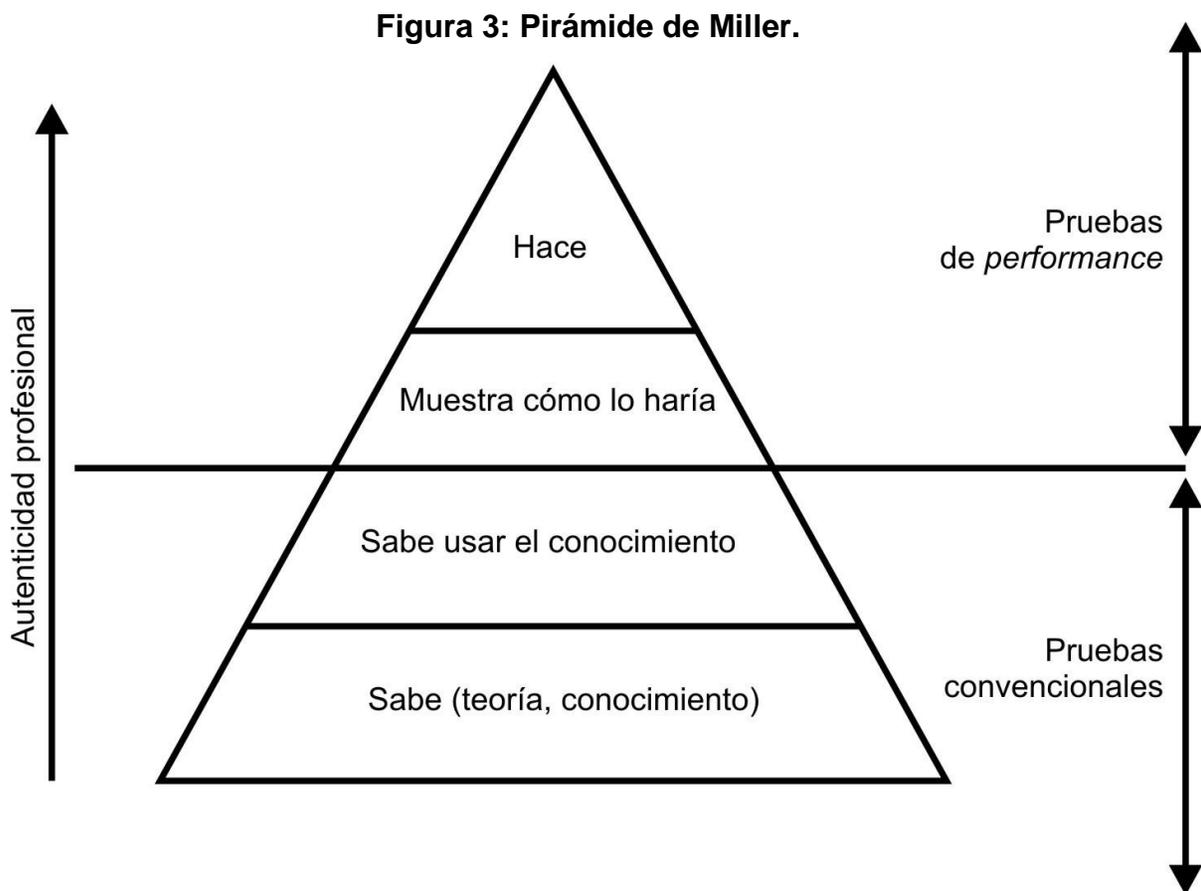
En la evaluación basada en competencias se evalúan tres dimensiones fundamentales, las cuales han sido precisadas desde el proyecto Tuning: (i) Conocimientos, (ii) Saber

hacer y, (iii) Competencias.

Por su parte, Ashaven menciona cuatro dimensiones que se convierten en objeto de evaluación de las competencias:

- a) la competencia cognitiva (asociada en este caso a conocimientos)
- b) la competencia funcional, asociada a destrezas,
- c) la competencia social, asociada a conducta y actitudes
- d) la autocompetencia que se refiere a la toma de decisiones de manera creativa para solucionar problemas.

La pirámide de Miller nos puede ayudar a determinar qué se evalúa y la forma en que evaluamos la autonomía.



El objeto de evaluación se constata en la articulación de conocimientos, saber hacer y competencias. Es necesario tener presente que tal articulación puede ser concebida de diferentes maneras y con diferentes tipos de tareas: escindida (dividida), integrada y semintegrada.

- [Los criterios de evaluación.](#)

Las definiciones más comunes de criterio son aquellas que lo describen como regla o norma para saber lo que es verdadero o puede tomarse como cierto. Cuando el universitario tiene que enfrentar una situación compleja, las decisiones quedan reforzadas por criterios explícitos, los cuales, a su vez, son determinados por indicadores. La elección de los criterios es una condición determinante para la calidad de la evaluación, siempre y cuando el establecimiento de los mismos atienda validez, justicia y objetividad.

La validez se logra cuando los criterios reflejan realmente el objeto de evaluación. En la evaluación por competencias los criterios no pueden limitarse a contenidos conceptuales o procedimentales. La justicia atiende a establecer criterios que encierren en sí las posibilidades de equidad, criterios que están concebidos de manera tal que favorezcan que los estudiantes tengan acceso a la tarea de acuerdo con sus niveles de desarrollo. La objetividad se logra con el establecimiento de criterios realistas y alcanzables.

Los criterios son el conjunto de atributos que debe presentar el resultado obtenido y el desempeño del evaluado. Pueden ser cuantitativos (tiempos, cantidades, proporciones) o cualitativos (calidades, grados). Podría decirse que estos criterios son las metas que se proponen evaluador y evaluado frente al resultado deseado. Responden, en definitiva,

a la pregunta *qué se evalúa* en el enfoque por competencias.

Los criterios, en el transcurso del tiempo, se convierten en indicadores sobre qué aprendizajes son los que se deben conseguir al finalizar la unidad de aprendizaje. Por lo que es importante su referencia a la consecución de los objetivos propuestos al principio, y expresados en términos de capacidades a través de las tareas, *criterio* o *evidencias de entrada*.

Los criterios proporcionan información sobre los aspectos que hay que considerar, tanto para el tipo de aprendizaje (conceptual, procedimental o actitudinal) y las capacidades que se han de desarrollar, como para el grado o nivel de competencia alcanzado. Dicho con otras palabras, los criterios de evaluación son los que caracterizan al objeto de evaluación. Es a partir de esos criterios que podremos definir qué se evalúa; y son ellos los que permiten comparar la salida –dada en la evaluación de la competencia, y sus evidencias de conocimiento, desempeño, producto y actitud– en contraste con la entrada –vista desde el perfil o norma de competencia–. Este contraste es el que permite apreciar la forma en que la entrada y la salida se relacionan con los objetivos a conseguir o con los niveles de logro alcanzados, para sobre esa base emitir juicios que permitan tomar las decisiones.

Al atender los criterios en relación con el nivel de competencia alcanzado, los que establecen dichos criterios no pueden perder de vista la organización de los mismos, teniendo en cuenta niveles de instrumentalidad en el contacto con la información, niveles interaccionales para favorecer el pensamiento crítico, o niveles más integradores o sistémicos. Los criterios pueden ser expresados de forma genérica –y en esos casos hablamos de parámetros–, o pueden ser expresados de manera específica. Los criterios

expresados de manera genérica aluden frecuentemente a patrones intelectuales tales como: claridad, pertinencia, coherencia, profundidad, representatividad, exactitud, etc. Estos criterios luego se especifican y se actualizan a través de los indicadores. Cuando los criterios se expresan con niveles de especificidad hacen explícitos los atributos, por ejemplo:

- Maneja y utiliza con facilidad los sistemas de organización de archivos documentales e informáticos.
- Elige la estructura adecuada para la producción de diversos textos argumentativos.

Las características principales de los criterios de evaluación son:

- 1) Pertinentes: Si decimos que vamos a evaluar competencias esto es lo que debe evaluarse. No debemos limitarnos a evaluar contenidos pues esto les da falta de validez (recordemos que algo es válido cuando se da la correspondencia entre lo que dice que se va a evaluar y lo que realmente se evalúa).
- 2) Jerarquizados: Se debe tener en cuenta que hay criterios comprometidos con la esencia de la competencia en cuestión, y otros que son para lograr el perfeccionamiento de la misma.
- 3) Independientes: Si un criterio determina una reacción en cadena con los demás, nos quedaremos sin la verdadera información en torno a dónde están las dificultades reales.
- 4) Pocos: Los criterios deben ser pocos pues una propuesta muy larga haría inviable su puesta en práctica como herramienta útil para orientar la planeación y la verificación de resultados.

- [Los indicadores en la evaluación.](#)

La información que ofrecen los indicadores es para especificar con mayor precisión qué es lo que se pretende evaluar. Un indicador es una señal, un indicio, rasgo o conjunto de rasgos, datos e informaciones, que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden considerarse como evidencias significativas de la evaluación, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano (MEN, Bogotá, 1996).

Los indicadores representan aspectos directamente medibles u observables, y por lo tanto sirven para hacer operables las variables. Gracias a ellos podemos hacer seguimiento a la evaluación.

En el contexto de nuestra propuesta un indicador se define, en términos generales, como una manifestación observable de un rasgo o característica de una o más variables de interés, susceptibles de evaluación. Esta evaluación proporciona información cuantitativa y/o cualitativa acerca de las características de las variables. A partir de esta definición, un sistema de indicadores puede ser definido como el conjunto coherente de indicadores combinados o no, de acuerdo con un sistema de variables y categorías que representan el funcionamiento de una unidad de análisis con respecto a una competencia determinada.

En materia de evaluación de competencias, los indicadores pueden proyectarse a dimensiones diferentes. Fundamentalmente se orientan hacia el dominio conceptual y hacia el desempeño. Ya cuando hablamos de evaluación del desempeño, los indicadores adquieren connotaciones importantes. El establecimiento de indicadores de desempeño en la evaluación es una acción hacia la calidad. Esto no quiere decir que son garantía de

calidad, pues el hecho de aplicarlos no garantiza automáticamente la calidad. Los indicadores son herramientas y como tal permiten el desarrollo del proceso de evaluación, siempre y cuando se tenga bien precisado cuáles son las metas y los objetivos que se han trazado para cubrir dichas metas.

Los docentes pueden apoyarse en las recomendaciones siguientes para ayudar en la definición de indicadores:

- Un solo indicador no es suficiente para aludir a una variable o a un nivel multidimensional, tampoco deben ser muchos, pues ello nos impediría poderlos controlar adecuadamente.
- Los indicadores no deben ser ambiguos y se deben definir de manera uniforme entre todos los que impartan una misma materia o un mismo tema, por esto decimos que deben normalizarse, para que no sean referentes unipersonales.
- Los indicadores utilizados entre diferentes perspectivas deben estar claramente conectados.
- Los indicadores deben servir para fijar objetivos realistas, pues son ellos, los que nos dicen si estamos aspirando a algo que dadas las condiciones y relaciones existentes hasta ese momento no es logable.
- Definir indicadores, debe ser un proceso fácil y no complicado.
- Se debe buscar un equilibrio entre los indicadores de resultado y los indicadores de actuación (inductores). Los indicadores de resultado en la actuación nos conducen al análisis del desempeño como resultado, o sea, la tarea integradora o producto integrador a través del cual pretendemos verificar qué aprendizajes se produjeron. Son estos indicadores los que nos remiten hablar de evidencias de desempeño, de conocimiento y

de producto. También este tipo de indicador de resultado es el que caracteriza a las evaluaciones masivas.

- [Las evidencias. Rasgos fundamentales.](#)

Las evidencias responden a los siguientes rasgos: (a)construidas, (b) plausibles, (c) integradoras.

- [Las evidencias se construyen.](#)

¿Qué significa la expresión “construir evidencias”?

Nadie va a encontrar un libro que traiga inventariadas las acciones que se convierten en evidencias para un determinado desempeño. La determinación de dichas evidencias forma parte de un proceso de construcción compartido entre los docentes implicados en el desarrollo de la competencia identificada en el proceso curricular. Las investigaciones sobre las evidencias, sus tipos y descripciones, siguen siendo una consulta recomendable.

Las evidencias se construyen, en primer lugar, porque se establecen a partir de una acción sobre el medio, y no a partir de un inventario de recursos asentados en la tradición o determinados previamente por una instancia dictaminadora. Por eso, reiteramos, no procede esa preocupación de muchos maestros que creen que para construir las evidencias deben pasar cursos o buscar bibliografía en la que aparezcan inventarios de capacidades o procesos lógicos del pensamiento.

La visión de construcción incide en dos aspectos fundamentales: el hecho de que las evidencias sean plurales y contextuales. Las evidencias son contextuales porque no se producen en el vacío, sino en contextos académicos, económicos, históricos y políticos determinados. De ahí que las reglas que les confieren estatus de evidencia, son producto

de procesos histórico-sociales, marcados indudablemente por ideologías y convicciones que inciden en que las evidencias estén sujetas a cambios, ajustes y redefiniciones en los procesos instructivos donde se comparte un proyecto en el cual tanto el maestro como el alumno aportan nuevas evidencias o modifican las ya existentes.

Lo planteado nos conduce a aseverar que las evidencias no son neutrales ni perennes. El hecho de que no sean perennes determina que se dé una relación entre quienes las proponen a la hora de hacer un programa o módulo formativo, y quien hace la programación para tomarlas como referente en el acto compartido de la instrucción.

El tener en cuenta este tipo de relación requiere a los que las proponen tener en cuenta que las evidencias respondan a los rasgos siguientes: accesibles, potentes y evocativas.

Las evidencias son accesibles cuando se han elaborado atendiendo a facilidades de acceso, de manera tal que puedan llegar a todos sin sobreesfuerzos y con autonomía.

Las evidencias son potentes cuando tienen el poder de favorecer la creación, la reflexión, y con ello lograr activación e intensidad, alejadas de la simple repetición mecánica: es por eso se dice que las evidencias son el referente que establece la base, no la camisa de fuerza ni el proceder conductual o algorítmico. Las evidencias siempre tienen un fuerte compromiso con la heurística, que equivale a las probabilidades, por eso se afirma que una de las mayores metas a las que nos enfrentamos los profesionales es a la validación e incorporación de hallazgos en la práctica.

Las evidencias deben ser evocativas de manera tal que nos permitan crear y ser productivos. Un signo evocativo tiene la capacidad de transmitir a la mente una imagen o una idea sobre el producto (en este caso el producto integrador) gracias a su posibilidad

de favorecer un desarrollo de la imaginación que conduce a la creación en la mente del producto esperado. Se le llama también de carácter sugestivo, porque no describe directamente ninguna característica del producto, pero sugiere de algún modo los componentes activos que lo conforman.

En conclusión, cuando afirmamos que las evidencias se construyen lo hacemos pensando en que son contextuales, es decir, responden a necesidades concretas, demandadas por la finalización de lo que pretendemos que el alumno aprenda y demuestre en una actuación reflexiva; por tanto, no son evidencias que aparecen en un inventario cerrado que se va a consultar o en un archivo de donde se van a extraer, sino que se van conformando en diálogo, primeramente con el contexto situacional y con lo que ese contexto necesita, y luego con otros actores implicados en el proceso y aportadores de experiencias en torno a las buenas prácticas que deben ser incluidas para favorecer la construcción de las evidencias en cuestión.

Por eso reiteramos que resultan inoperantes las prácticas de hacer listados de evidencias como glosarios para que los maestros tengan de “dónde agarrar”, como ocurre frecuentemente cuando se pretende establecer algoritmos para orientar a los maestros, cuando en realidad la construcción de evidencias es un referente, no un algoritmo rígido para la actuación.

- Las evidencias son plausibles.

Este rasgo es esencial para el proceso de instrucción donde se da la acción compartida entre el maestro y el alumno. Cuando señalamos que las evidencias son plausibles, nos referimos a que son recomendables, no rígidas, porque tal rigidez nos devolvería de “golpe y porrazo” al conductismo más rancio. La plausibilidad se constata en el hecho de

que, si bien en la etapa preinstruccional se sugieren determinados criterios, indicadores y evidencias, todos sabemos que, en el proyecto compartido, o sea, en la clase, tanto los alumnos como los maestros aportan nuevas evidencias o modifican otras, para enriquecer así todo un proceso renovado en función de realidades concretas.

Esta perspectiva flexible favorece el contrarrestar una de las limitaciones que han tenido los modelos racionales para la formación de competencias. Estos modelos que también han sido identificados como modelos de estructura ingenieril o racional, centrados en la persona, parten de considerar que la persona más competente es aquella que goza cuantitativamente de más atributos. En función de ello surge la tendencia a considerar que la competencia debe ser subdividida o descompuesta en elementos menores, medibles, que se irán adquiriendo por formación o por experiencia, pero al enfatizar en lo objetivamente observable para aplicar el conjunto de atributos a una gama amplia de actividades, empobrecen, de alguna manera, la libertad de acción y el análisis de la flexibilidad de un individuo. (Rodríguez, 2006: 78)

A diferencia de una postura muy prescriptiva, la de los modelos interpretativos o fenomenológicos de base constructivista, considera que la persona competente es la que dirige y controla su forma de adaptarse a situaciones específicas, y que sabe qué respuesta efectiva puede ofrecer para resolver problemas y tomar las decisiones que la situación exige. Esto equivale a decir que el sujeto resulta competente cuando sabe movilizar, de entre el conjunto de sus saberes y sus habilidades, todo aquello que sea necesario para conseguir los objetivos en un contexto dado. (Le Boterf, 1994)

En estos momentos, la tendencia se caracteriza por asumir posturas eclécticas, pero no como mezcla amorfa, sino ofreciendo marcos de referencia útiles y bien fundamentados

que permiten comprender cómo el diseño se basa en una propuesta de evidencias, cuya plausibilidad favorece la flexibilidad que se constata en el proceso pedagógico-didáctico concreto, que comparten maestros y alumnos.

- Las evidencias son integradoras.

La recolección de evidencias como proceso multirreferencial alude a la necesidad de recurrir a fuentes variadas que ofrezcan información para derivar de la misma los referentes básicos que guíen la evaluación. Desde nuestra experiencia práctica hemos establecido esa multirreferencialidad a partir de cinco fuentes esenciales:

- 1) La información que ofrece la tarea integradora con carácter potencial para el aprendizaje, la cual le confiere sentido a la evaluación.
- 2) La información que ofrecen las diferentes acepciones del término *juicio*, pues del análisis de los mismos podemos derivar el establecimiento de criterios de evaluación, que son los que caracterizan el objeto de evaluación, o sea, lo que se va a evaluar, y los que proponen un referente para poder establecer comparaciones.
- 3) La información que ofrecen los indicadores para especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar.
- 4) La información que ofrecen los criterios de realización, evidencias de entrada o tareas-criterio, para poder establecer correspondencia entre lo que se aprende y lo que se evalúa.
- 5) La información que ofrecen las evidencias de salida o de verificación para determinar si el desarrollo de la competencia se viene realizando de manera reflexiva (evidencias de conocimientos), responsable (evidencias de actitudes relacionadas con la

competencia en cuestión), y efectiva (evidencias de desempeño y de producto).

Las cinco fuentes citadas conforman una multirreferencialidad en la cual se entretajan criterios, indicadores y evidencias, que son los estándares requeridos para contribuir a mejorar la calidad de la educación. Al respecto, Contreras Hernández señala lo siguiente: “Para mejorar la calidad de la educación hay que formar competencias y evaluar los resultados de los estudiantes, pero esos resultados no cuentan con un referente único, entonces se necesitan los estándares”. (Contreras, 2003: 31)

Los estándares son criterios que especifican lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en determinado grado. Funcionan como referentes o guías para valorar si una persona, proceso o producto, cumple con ciertas expectativas sociales de calidad; tratan de buscar lo fundamental, no lo mínimo; lo que pueda acordarse como indispensable para lograr una alta calidad de la educación, no un límite inferior o promedio. Son referentes para la construcción de sistemas y procesos de evaluación interna y externa. (Ídem)

[3.2.5 Técnicas e instrumentos de evaluación:](#)

Las técnicas e instrumentos de evaluación abarcan tanto los cuantitativos como los cualitativos. La siguiente representación nos ayuda a distinguir propuestas en las diferentes fases del proceso de aprendizaje.

Figura 4: Evidencias como proceso multireferencial.

Las técnicas son un conjunto de procedimientos y actividades que permiten que el alumno manifieste y demuestre el aprendizaje obtenido, para poderlos valorar y comparar con los objetivos y competencias propuestos. Estas técnicas sirven para evaluar a los diferentes actores del proceso educativo, la actuación del docente y los

materiales de aprendizaje. Las técnicas también deben adecuarse a las características de los alumnos, al nivel de aprendizaje, a las competencias que se desea evaluar, así como a las condiciones disponibles y a la preparación del docente.

Los instrumentos son medios, recursos o herramientas que permiten recabar y sistematizar la información que se desea obtener de la evaluación. La utilidad de los instrumentos radica fundamentalmente en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que se pretende evaluar y en su posibilidad real de ser bien utilizado.

Entre los instrumentos que se pueden utilizar para recopilar la información se encuentran:

a) las guías de observación, permite la recolección de datos por medio de la entrevista.

La observación es un proceso de búsqueda y recolección de información más espontánea y natural, que puede confundirse fácilmente con la simple mirada a una situación. La diferencia es que se trata de un proceso que busca significados para explicar algunos hechos que afectan el aprendizaje óptimo de las competencias.

b) la lista de cotejo, ofrece información para determinar si una característica se presenta o no. Esta es realizada por el docente quien define los indicadores más apropiados y los momentos oportunos para registrar la observación.

c) el diario de clase, permite recopilar datos sobre la vida cotidiana en el aula y en la universidad, en virtud a que en él se registra información sobre la vida del aula reflejando lo que se piensa, siente y hace.

d) las pruebas de evaluación o pruebas objetivas, sirven para comprobar y explorar los conocimientos de los alumnos, a través de exámenes estructuradas o no. A pesar de los inconvenientes y las fuertes críticas que se hacen a este instrumento, continúan siendo

los más utilizados en la evaluación, porque constituyen el medio de recojo de información generalizado para juzgar a los alumnos. El MEP-EACC distinguen los siguientes ítems:

- de selección múltiple, consiste en un enunciado que puede ser una pregunta o una oración incompleta, o un conjunto de alternativas (por lo común 4 o 5) de los cuales una es la respuesta correcta.

- de falso y verdadero, constituidas por una declaración afirmativa (F o V) ante cual el alumno debe determinar si es correcta o no.

- de correspondencia, formados por dos listas paralelas, de frases o palabras, donde el alumno debe relacionar o parear los elementos de una lista con otra.

- de respuesta corta, requiere que el alumno dé una respuesta breve, de una o dos frases ante el interrogante planteado.

- de complementación, implica que el alumno debe terminar una idea con una o dos palabras que se omiten en el enunciado.

- de ensayo, plantea una serie de preguntas ante los cuales el alumno debe formular una respuesta amplia. La prueba de ensayo proporciona al docente la capacidad de organización e integración de los conocimientos que tienen los alumnos, así como la capacidad crítica.

- [Procedimientos evaluativos en las diferentes fases.](#)

Los métodos cualitativos y cuantitativos para evaluar competencias se concretan en un proceso continuo, sistemático y basado en evidencias, lo que determina que sea un proceso que responda a etapas o fases en las cuales deben desarrollarse rigurosamente diferentes actividades encaminadas a obtener información objetiva, válida y confiable. Esta información será sometida a ponderación de acuerdo con los niveles de logro alcanzados.

Las etapas o fases del método responden a tres exigencias básicas de cualquier sistema evaluador en el enfoque de competencias. Esas exigencias son las siguientes:

- Explicitar los criterios evaluadores.
- Proceder a la evaluación por diferentes métodos y/o técnicas.
- Relacionar el análisis de resultados con la toma de decisiones.

Son estas tres exigencias la que le confieren un sello distintivo a:

- 1) La fase de pre instrucción o diseño de la evaluación desde la planeación didáctica.
- 2) La fase de instrucción o desarrollo del proceso instructivo-educativo.
- 3) La fase de post instrucción, donde se toman decisiones que luego derivan en seguimiento.

Una representación esquemática de esas fases la describimos a partir de la propuesta de la Guía Metodológica para la Evaluación del Desempeño de Docentes (2019) en su trabajo explicativo para la evaluación del desempeño docente:

Figura 5: Fases del Procedimiento Evaluativo.



De la representación expuesta puede derivarse el protocolo del método de evaluación que abarca lo siguiente:

- 1) Cómo se planea la misma y cómo se preparan los insumos requeridos para que el proceso funcione de manera sistemática.
- 2) Cómo se ejecuta, integrando la perspectiva de evaluación y de calificación.
- 3) Cómo se analizan los resultados y cómo se usan los mismos, lo que implica las valoraciones finales para la toma de decisiones finales.
- 4) Cómo se da seguimiento al alumno y al mejoramiento educativo desde un proceso pos instruccional.

3.3 EVALUACION É INTERCULTURALIDAD.

3.3.1 Contextos y Políticas.

Los sistemas educativos han tenido un rol central para la conformación de los Estados y de las naciones monoculturales; esto supone negar, descalificar, invisibilizar otras formas de organización y visiones de mundo de pueblos que habitaban originariamente este continente. Estrategias “asimilacionistas” y posteriormente “integracionistas” fueron modelos para “incorporar a los indígenas y afro-descendientes a patrones de modernidad nacional. A partir de los años 80 y con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, la diferencia cultural entró en un campo novedoso en el cual la política debería, al menos discursivamente, reconocer a los indígenas y afro-descendientes como parte de los estados nacionales. Desde la década de los 90 se da una etapa de políticas de reconocimiento que culmina con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU en el 2007; ésta población aparecía como un sector específico –históricamente relegado- que sería destinatario de la “inclusión”. Al siguiente

año, en el 2008, se celebra en Cartagena la Conferencia Regional de Educación Superior y se recomienda por unanimidad “interculturalizar” toda la Educación Superior; comprendiendo aquello como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales. Coetáneamente, algunos Estados comenzaban a autodenominarse plurinacionales e interculturales como es el caso del Ecuador, a partir de su Constitución de 2008, o en nuestro caso particular, la Carta Fundamental del Estado Plurinacional promulgada el año 2009. Desde aquel entonces se van proclamando discursos inclusivos y el sentido que adopta el concepto de interculturalidad varía enormemente en función de las trayectorias sociopolíticas y de las experiencias territoriales en torno a la gestión de la diversidad. Se identifican dos grandes corrientes; unos que apuntan a una interculturalidad *apolítica y armónica* y, otros a una interculturalidad *conflictiva y decolonial*.

En el campo educativo, las conceptualizaciones sobre inclusión tienen un largo recorrido, especialmente si nos remontamos a alumnos con discapacidad, los que luego aparecieron denominados con “necesidades educativas especiales”. En las últimas décadas, el campo de lo especial y diverso se vio abarcando cuestiones de género, raza, etnia; desde chicos talentos hasta migrantes, pasando por niños y jóvenes indígenas; destacándose en discursos y políticas la atención a la diversidad y la configuración de pedagogías especiales, de la diferencia, de las identidades.

En la experiencia del Ecuador, la Educación Superior viene atravesando por una fuerte reestructuración a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) y su Reglamento (2011) en consonancia con el Plan Nacional del Buen Vivir. Estos procesos vienen transformando el acontecer diario en las universidades con nuevas lógicas de gestión, re-organización, evaluación y control. Las universidades (públicas y privadas) y sus carreras se encuentran en complejos y extensos procesos de acreditación y categorización. Los currículos deben ser rediseñados con plazos y criterios emanados de organismos nacionales de regulación, evaluación y acreditación. De igual manera, los estudiantes están siendo *evaluados* mediante un Examen Nacional de la Educación Superior (ENES), para obtener cupos de acceso a determinadas universidades. El Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA) actúa como intermediario entre la oferta de las universidades y la demanda estudiantil. Según el puntaje obtenido –y en caso de ser significativamente mas alto- los postulantes, entran en el “grupo de alto rendimiento” (GAR) y obtienen becas para estudios universitarios en el exterior o en las cuatro nuevas universidades “emblemáticas” creadas por el Estado y ubicadas estratégicamente en diversos sectores de éste país, como pacto nacional para la construcción de la “sociedad del conocimiento”. Esta experiencia en la Educación Superior ecuatoriana importa dos importantes desafíos: por el mejoramiento de la calidad educativa y/o, la pérdida de la autonomía universitaria, a estrategias de control, medidas meritocráticas y competitivas; en definitiva, implica re-disciplinar a las universidades. Estos tiempos sociopolíticos traen novedades que se van sucediendo a ritmo acelerado en las universidades. Interculturalidad, diversidad e inclusión son conceptualizaciones de

por sí con re-semantizaciones plurales, pero poco cuestionadas tanto en discursos políticos e ideológicos como dentro de las universidades.

3.3.2 La interculturalidad en la Educación Superior Universitaria.

Los proyectos de construcción de los Estados Nacionales del siglo XIX en América Latina necesitaban activar una maquinaria de construcción de identidades histórico-territoriales homogéneas, lo que implicaba asumir los valores y principios de la modernidad occidental como base universal. Así se constituyó una sociedad estamental bajo principios económicos y raciales que ubica en diferentes posiciones a las personas, en función de su origen y apariencia. En la cúspide se encontraban los blancos/blanqueados, convirtiéndose su forma de vida y aspecto, la “blanquitud” en ideal, por lo que aquellos sectores que no habían accedido a este ideal quedaron relegados del sistema, ubicados en una posición de inferioridad estructural inherente a su ser.

La imposición de ésta forma de organización social se llevó a cabo mediante métodos que implicaban el uso de la violencia en sus diversas formas. Desde la violencia física se instrumentaron campañas de exterminio de poblaciones. Desde la violencia simbólica se ejerció una persecución ideológica, lingüística y cultural que menospreciaba a lo no blanco. La *educación* desempeñó un rol fundamental como herramienta de este segundo tipo de violencia; “.....la educación se convirtió en el instrumento que formaría a los ciudadanos para que contribuyeran a llevar a cabo los intereses económicos, políticos y culturales que respondían al proyecto de modernidad y de nación”.

Ya entrado el siglo XX, después de las constantes crisis internas y externas de las nacientes naciones latinoamericanas, las políticas indígenas fueron las encargadas de llevar a cabo la tarea de integrar y asimilar a los diferentes. Interpretando a Henri Favre,

se entiende al indigenismo como un movimiento ideológico fundamentado en un remordimiento de conciencia de las élites dominantes, ligado al nacionalismo y cercano al populismo. No será sino hasta el surgimiento de las demandas del movimiento indígena durante el último cuarto del siglo XX, que la visión asimilacionista empezó a cambiar, aunque en muchos sentidos solo a nivel discursivo. Por esos años comenzó a hablarse del concepto de educación intercultural, de la cual hay que reconocer la herencia indigenista para el caso latinoamericano. En la experiencia ecuatoriana, esta tarea fue delegada a la cooperación internacional o a la iglesia católica principalmente, extremo que convierte al indigenismo en un aparato no estatal que en vez de fortalecer la constitución de una comunidad nacional mestiza, desata procesos de reafirmación identitaria. En este sentido, existen amplios debates acerca del origen del concepto, de las formas de entenderla y operarla, de sus alcances y motivaciones, así como de su carácter *emancipador* o de *control*.

Frente a esta polifonía, se plantea la existencia de una “triada” en la migración del discurso intercultural, dentro del cual se interrelacionan las propuestas latinoamericana, europea y norteamericana sobre el concepto y práctica de la *educación intercultural*, con las siguientes características: desde Norteamérica y Europa las propuestas interculturales surgen para solucionar el problema migrante, con fines de integración a la sociedad nacional y con una fuerte influencia del posmodernismo; mientras que desde Latinoamérica, se propone rediseñar las formas de organización de la sociedad para lograr la liberación de los pueblos indígenas y afro, por lo que hay una fuerte influencia decolonial. En éste contexto, se identifica la existencia de un amplio abanico de entendimientos y prácticas de lo intercultural que incluyen: 1) educar para asimilar o

compensar, 2) educar para diferenciar o biculturalizar, 3) educar para tolerar o prevenir racismo, 4) educar para transformar, 5) educar para interactuar, 6) educar para empoderar, 7) educar para descolonizar (Dietz & Mateos, 2011, pp.48-60). Estas formas de entender lo intercultural se mueven desde las políticas de asimilación heredadas del indigenismo de principios del siglo XX, hasta las prácticas descolonizadoras de los diferentes movimientos sociales que buscan subvertir las relaciones de poder instaladas por los procesos de colonización europea.

Para ubicar el *estado actual* de los estudios de las experiencias educativas interculturales, es importante conocer el lugar de enunciación del que se parte, identificándose dos direcciones; una orientada al análisis y evaluación de los procesos de planificación educativa de arriba hacia abajo, y otra generada de abajo hacia arriba. A partir de ellos se infiere que las agencias internacionales se inclinan más por una interculturalidad apolítica y armónica, mientras que las organizaciones indígenas se posicionan desde un concepto de interculturalidad conflictiva. Desde la visión *apolítica y armónica*, se entiende la interculturalidad como la posibilidad de eliminar las diferencias entre grupos culturales a través del fomento de un diálogo entre iguales, basado en el respeto y la tolerancia, con el fin de incluir a los diferentes. Este entendimiento de la interculturalidad es de carácter “funcional”, ya que no hace referencia a las causas de las asimetrías y la desigualdad social y cultural, volviéndose entonces compatible a la lógica del neoliberalismo (Catherine Walsh, 2009^a, p.6). Por otra parte, Desde la visión *conflictiva ó crítica* se reconoce las desigualdades del sistema y de ubicación de las culturas, por lo que no asume como automática la posibilidad del diálogo entre iguales, sino que establece que dicho diálogo presupone un cambio en las formas de

relacionamiento y asume la necesidad de transformar el Estado desde una visión decolonial, como proceso de construcción de una nueva hegemonía, que no solo desafía a la del Estado sino que impulsa y marca nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades y sistemas de vida distintas. Así, mas allá del reconocimiento o la inclusión, apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad.

El carácter funcional o crítico de la interculturalidad no se da por decreto, o a partir de la asunción de un discurso, sino que depende de las prácticas concretas que se generan. En ese sentido, es importante recordar el riesgo que incluye el uso del concepto. Por un lado, como proyecto de cambio profundo y, por el otro para promover una agenda del multiculturalismo.

Ahora bien, el planteo de la educación intercultural encuentra cabida en diferentes niveles educativos, siendo el superior donde se ha expandido tardíamente, debido principalmente a que los primeros esfuerzos se han dado en la formación dentro de los primeros niveles educativos. Asimismo, ha sido la formación docente donde se ha dado las primeras experiencias, por la necesidad de tener personal docente capacitado para formar a niños bajo el enfoque intercultural. En la educación superior universitaria, el debate en torno a la necesidad de un enfoque intercultural es intenso. Existen experiencias y propuestas lanzadas desde el ámbito gubernamental y desde las organizaciones indígena originario campesinos y afros por toda América Latina. Una importante fuente de información sobre el tema se encuentra en el “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, promovido por el instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el

Caribe (UNESCO-IESALC). A través del proyecto se han producido textos en los que se abordan diversas experiencias de educación intercultural a nivel superior. El primero da cuenta de 33 experiencias desarrolladas en 11 países y 3 de alcance regional; van desde programas de licenciatura y posgrado dentro de universidades convencionales, hasta universidades autodenominadas como interculturales. El segundo, corresponde a 8 estudios de caso de algunas de las experiencias de universidades interculturales y proyectos de colaboración desde universidades convencionales. El tercer libro, presenta 8 casos de experiencias de colaboración intercultural desarrollados por instituciones de educación superior convencionales con comunidades y/o organizaciones de pueblos indígenas. Finalmente, el cuarto libro analiza los cambios que se han realizado a nivel legislativo y las políticas públicas que se han implementado en diez países latinoamericanos en torno a la educación intercultural superior. A raíz de éste trabajo, se describen tres tipos de ofertas de educación superior intercultural: 1) programas de licenciatura para la formación de profesores indígenas, 2) licenciatura para bachilleres indígenas no docentes en universidades interculturales oficiales, y 3) programas de interculturalidad que se han construido desde abajo.

La rapidez en el crecimiento de este tipo de propuestas educativas, así como el impacto de las reflexiones que se están generando, es visible en la cantidad de eventos académicos, encuentros y conferencias que se han realizado en torno a la Educación Intercultural de nivel superior en los últimos años. Entre los esfuerzos por constituir redes regionales de IIES (Institutos Interculturales de Educación Superior) para lograr articular esfuerzos ante los retos que implican este tipo de instituciones, destaca la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), creada

en 2008 al unirse la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (URACCAN) Nicaragua, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) del Ecuador, a raíz de una serie de eventos en los que coincidieron como parte de la Cátedra Indígena Intercultural que el Fondo Indígena realiza en el marco de la Universidad Indígena Intercultural.

Existe también, de más reciente creación, la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red ESIAL), promovida por la Universidad Nacional Tres de Febrero, con apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias de la República Argentina, y en la que participan 22 universidades de 8 países y dos organismos internacionales.

3.3.3 Experiencias del Ecuador.

Existen importantes antecedentes de la lucha por lograr construir un sistema de educación intercultural que haga visibles la historia y conocimientos de los pueblos indígenas, soslayando a los afros. Teniendo como hito fundamental a las escuelas clandestinas de las décadas de 1930-40 promovidas por mama Dolores Cacuango, el sueño de tener educación intercultural se logró concretar en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), instancia que formaba parte de la estructura gubernamental, pero se encontraba en manos de las organizaciones indígenas. Desde la DINEIB se produjo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y emergieron experiencias de educación comunitaria, alternativa a lo largo del país. No obstante, el proceso de burocratización de la DINEIB llevó a que el sistema de la EIB ecuatoriana entrara en crisis, generándose

una autocrítica acerca del error cometido al haber creado un sistema educativo desde la lógica occidental.

Este mismo debate se reproduce en las experiencias de la formación en educación intercultural a nivel superior, ubicándose como eje de la discusión la pertinencia de la inclusión en IES convencionales o la necesidad de crear IIES. Este tipo de debates es aún más evidente y necesario frente a la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), redactada a raíz de la aprobación de la Constitución de 2008 que entró en vigor el 2010, marcada por profundas contradicciones, toda vez que hace énfasis en la necesidad de interculturalizar toda la educación superior, promueve un sistema *meritocrático, centralizado* y basado en el *neoextractivismo*. Desde la interculturalidad conflictiva y decolonial, en lugar de un sistema meritocrático e individualista se debería promover una visión comunitaria; en lugar de un sistema educativo centralizado y bajo el control del Estado, la descentralización y; el buen vivir no puede promover el neoextractivismo. En este contexto en el que se ubican las experiencias de formación intercultural a nivel superior, la intención es ubicar estas propuestas dentro del abanico de entendimientos y prácticas interculturales en la versión apolítica, armónica y funcional ó en la versión conflictiva y decolonial.

- **Programas en IES convencionales.**- Dentro de esta categoría de opciones de formación se ubican programas de *universidades convencionales*²² que buscan apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas y afros. Este tipo de programas parten del reconocimiento de la exclusión histórica de la población indígena y afrodescendiente observándose diferencias en cuanto a que algunos buscan

²² Las universidades convencionales son aquellas que en su creación y funcionamiento responden al modelo europeo, por lo que no fueron creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009^a, p.19).

exclusivamente hacer visible y apoyar la presencia de estudiantes provenientes de diferentes grupos culturales, mientras que otras comienzan a discutir la necesidad de realizar modificaciones institucionales para avanzar hacia la interculturalización.

- [Pontificia Universidad Católica del Ecuador.](#)

La PUCE tuvo en funcionamiento el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI), desde donde se llevaba a cabo el subprograma de alfabetización Kichwa y la licenciatura en Lingüística Andina. El CIEI funcionó de 1978 a 1986, por lo que si bien ya no se encuentra en funcionamiento, su importancia radica en que sirvió para profesionalizar a la primera generación de líderes del movimiento indígena radicados en Quito. Aunque las actividades del CIEI estuvieron orientadas a propiciar la formación profesional de estudiantes indígenas desde los principios de educación universitaria convencional, a través de esta experiencia se sentaron las bases para la organización del movimiento indígena ecuatoriano.

- [Universidad de Cuenca.](#)

Inició su trabajo alrededor del año 1980 por iniciativa de Alejandro Mendoza O., quien vio la necesidad de profesionalizar a personas que eran profesores en distintos lugares de la Sierra, la Costa o la Amazonía ecuatoriana, pero que no tenían su título de pregrado o licenciatura. Sus actividades estaban orientadas a fortalecer la formación académica de población indígena en lo educativo, cultural e investigación; su meta principal era contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades indígenas mediante el fortalecimiento de la calidad educativa. El año 2002 el Consejo de la Universidad de Cuenca aprobó crear el Departamento de Estudios Interculturales (DEI). Ese mismo año inició también actividades el programa de Licenciatura en Educación Intercultural

Bilingüe, el cual ha funcionado con recursos de cooperación internacional en sus dos primeras promociones; la tercera fue la primera en recibir financiamiento del gobierno ecuatoriano.

En todo este proceso formativo de pueblos indígenas se ha reflexionado sobre la necesidad de incorporar los conocimientos y aspiraciones de las nacionalidades y pueblos en toda la universidad. Actualmente, desde el DEI se coordinan las actividades de transversalización de la interculturalidad en la institución; así, la noción de interculturalidad de la que se parte enfatiza la necesidad de incorporar conocimientos propios en los currículos de las licenciaturas ofertadas por la institución y el fortalecimiento de la diversidad lingüística, aunque sin vincularse necesariamente a una mirada decolonial.

- [Universidad Politécnica Salesiana \(UPS\)](#).

La UPS es la heredera de la función social de evangelización y “civilización” que los salesianos han cumplido en Ecuador, particularmente en la Amazonía y la zona norte de la Sierra. Desde esta mirada, las actividades educativas de los salesianos están orientadas a apuntalar el proceso de civilización de los “otros” diferentes. El Programa Académico Cotopaxi (PAC) funciona desde 1994-95 en la zona centro-norte andino y sur amazónico, y se materializa en la licenciatura en Ciencias de la Educación, con varias menciones: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe. Parte de sus objetivos era fortalecer sus conocimientos propios y propiciar la creación de una sociedad intercultural, por lo que el 2007 se crea el Centro de Estudios Interculturales (CEI), a través del cual se buscaba interculturalizar la universidad. Se logró crear la maestría en Educación

Intercultural, diversas cátedras sobre Interculturalidad, incluyendo la línea de investigación intercultural dentro de la universidad.

Por otra parte, la UPS cuenta con el programa de apoyo para la inclusión de estudiantes indígenas y afros a través de la Residencia Universitaria Don Bosco, ubicada al sur de la ciudad de Quito. En este espacio se brinda hospedaje y alimentación a los estudiantes, así como tutorías personalizadas y en algunos momentos apoyo psicopedagógico.

- [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Ecuador \(FLACSO\)](#).

A nivel de posgrado, la FLACSO, sede Ecuador, tuvo tres promociones (1999 a 2005) de la maestría en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Etnicos, con apoyo de la cooperación Belga. Al inicio el programa estaba diseñado como un Diplomado, pero por requerimiento de los mismos estudiantes se cambia a maestría. Buena parte de sus egresados se han incorporado a la vida política nacional y/o trabajan dentro de organizaciones indígenas locales y/o regionales, aunque el objetivo del programa de estudios no era formar líderes. Respecto a las implicaciones pedagógicas y epistemológicas, durante el proceso enseñanza aprendizaje no se utilizó ninguna lengua indígena. Se incluyeron saberes indígenas a través de la presencia de docentes indígenas y de autoridades o dirigentes que fueron invitados eventualmente a dialogar con los estudiantes.

- En Bolivia se ha subestimado la educación intercultural bilingüe porque nuestras culturas autóctonas han sido sometidas a una cultura hegemónica eurocentrica, sin embargo, con el retorno a la democracia, desde las esferas del Estado emergen voces que reconocen el carácter pluriétnico, multilingüe y pluricultural de Bolivia; así la UDP emprendió una agresiva campaña de alfabetización en lenguas nativas a través del

Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) creado el 14 de marzo de 1983 con participación de la COB y la CSUTCB. En 1989 se implementa el proyecto de Proyecto de Educación Bilingüe con apoyo de la UNICEF, tomando en cuenta las siguientes características: tratamiento de la lengua, planes de estudio y materiales educativos, capacitación de maestros, participación de la comunidad.

El año 2008, se pone en marcha el Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas PROEIB-ANDES a cargo de la UMSS-Cochabamba, sin mayores repercusiones.

La Ley de Educación N°070 Siñani/Perez, 2010, establece que en el Estado Plurinacional la educación en general es en función a la diversidad lingüística.

3.3.4 Modelos educativos, competencias e interculturalidad.

En el último tiempo, países latinoamericanos han iniciado procesos de transformación en sus estructuras educativas incorporando conceptos teóricos y prácticos de interculturalidad y transculturalidad, que son diferentes en cada región²³, toda vez que desde la perspectiva de los pueblos y naciones originarias, la educación, es un proceso vital, activo, reflexivo, permanente y crítico en el que aprenden todos de todos, valorando por igual los saberes en complementariedad a lo largo de la vida, donde la función de la academia universitaria es fortalecer el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores básicos.

La trayectoria de los modelos educativos y la interculturalidad se han cruzado en varias oportunidades hasta el punto que han terminado por componer una “forma diferente” de reproducirse para una parte de la especie humana y, ésta se constituye en

²³ CEPAL, 2005^a:36

la actual preocupación de los círculos universitarios por responder mejor desde el mundo académico a las nuevas demandas de una sociedad cada vez más heterogénea y, una de las opciones es la implementación de un currículo basado en competencias con enfoque intercultural, esto es, una forma de aprendizaje más activa centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica laboral.

La utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo que facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de sus estudios y la incorporación al ejercicio laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real o, en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la universidad formadora garante de aquello. Por otra parte, la FBC permite incrementar la producción temprana del egresado, porque al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de competencias exigidas a un profesional con experiencia. De la misma forma, en un mundo globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes, profesionales y técnicos en el ejercicio transfronterizo de la profesión.

Frente a ésta alternativa se evidencia que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una reluctancia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los

estudiantes, y por tanto menos requirente para el docente. A todo ello, se suman las dificultades que existen para integrar los saberes ancestrales, lo que implica necesariamente un trabajo coordinado entre docentes, universitarios y autoridades originarias. Adicionalmente, los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, muchas veces desincentiva su utilización.

Nuestro sistema universitario, consciente del desafío, a fin de no quedar fuera del contexto de las transformaciones pedagógicas, aprueba un Modelo Educativo General el mismo que recomienda a cada una de las Universidades componentes asumir la obligación de determinar su propio Modelo Académico en base al enfoque por competencias, ajustado al Estatuto de la Universidad Boliviana y Plan Nacional de Desarrollo Universitario. Asimismo, recoge previsiones establecidas en la nueva Constitución²⁴ consistentes en tomar en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesino, en atención a que la Educación Superior en Bolivia, a partir del año 2009, es intracultural, intercultural y plurilingüe.

3.3.5 Implementación del nuevo enfoque educativo en la FDCP de la UMSA.

La Facultad de Derecho - UMSA, emprendió el salto paradigmático en la gestión académica 2016. Inició con el análisis y diagnóstico de contexto (nacional e internacional), redactó su propuesta macro y micro curricular y, elaboró su Plan de implementación, sin una normativa que viabilice los procesos de tránsito del currículo por objetivos al de competencias. En las políticas educativas concretas, se consigue rediseñar nuevas mallas curriculares en las que no se incorporan paradigmas educativos

²⁴ Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobado el año 2009.

en base a cosmovisiones diferentes; se soslaya la formación y actualización permanente del estamento docente en los “otros” saberes y conocimientos; no se precisan los cambios que se producen en los procesos pedagógicos, esto es, el rol que desempeña cada uno de los actores dentro y fuera de las carreras o programas; tampoco se discute la articulación de la educación superior universitaria con la educación regular; no se induce a la homogenización de los perfiles profesionales en las reuniones sectoriales; no se articulan conocimientos universales con saberes ancestrales de los pueblos originarios. Tampoco se desarrollan directrices para la evaluación de los aprendizajes en los procesos pedagógicos basado en competencias y con enfoque intercultural.

- Lamentablemente, la UMSA institución académica que forma parte del sistema de la universidad boliviana, no posee la capacidad para innovar en forma radical conforme requiere la FBC, toda vez que, para la implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesario una reorientación de los procesos administrativos, mayor capacidad de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados. La FBC implica grandes desafíos para la educación superior, requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral, incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso. Esta es una práctica poco habitual en entidades de educación superior que por lo general, son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos, por ello, es que en el tránsito de paradigmas educativos en base a nuevos enfoques, la evaluación de los aprendizajes continúa bajo directrices tradicionales que

no permiten definir con precisión las capacidades de egreso; es decir, no se evalúa sobre la base de logro o dominio, sino en relación a los promedios de rendimiento donde el docente no se hace responsable que alcancen competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial. Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad; entre ellas que exista: a) consistencia entre perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera o programa, b) consistencia entre currículo y el logro del perfil de egreso, c) contar con los medios económicos y administrativos para practicar la docencia por competencias, d) disponer de un sistema de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del enfoque, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como: i) cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad, ii) considerar la factibilidad de su aplicación, iii) tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a las carreras y programas en sus diversos grados.

Frente a esta realidad, existe conciencia universitaria que el rediseño curricular efectivo orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente. En Europa como en Oceanía, existe un desarrollo bastante avanzado en relación al currículo basado en competencias, ello se refleja en los programas de movilidad estudiantil y en las opciones para trabajar en condiciones similares en cualquiera de los países con los cuales existen convenios de libre comercio o con los cuales se han constituido en comunidad de países. Para que esto funcione se requiere que exista una certificación de títulos de modo que se garantice un desempeño profesional aceptable. Por ello resulta importante analizar lo que está ocurriendo en la

región latinoamericana, lo cual justifica la incorporación de un conjunto de estudios que analiza la condición de certificación y habilitación profesional.

En el Programa DNO dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas aún se reproducen procesos pedagógicos de enseñanza/aprendizaje academicista, repetitivo y verbalista, con predominio de una pedagogía autoritaria dictatorial donde el Docente tiene como misión enseñar, fijar normas, vigilar, evaluar y, los Universitarios fungir como simples receptores/repetidores. La mayoría de los profesores concibieron el salto paradigmático como un simple cambio de denominación y por lo mismo mantienen un currículo concebido en él y no en la demanda social; importa más vaciar contenidos y que el universitario simplemente aprenda, sin considerar su aptitud, su idoneidad o competencia para hacer uso del conocimiento aprehendido. Sorprende que en pleno siglo XXI, en círculos académicos el concepto intercultural e intracultural aún se entienda como algo folklórico, inofensivo o, simplemente como una concesión política excéntrica. Se olvida que en el desarrollo histórico de las comunidades y sociedades de las culturas que florecieron en el continente americano, se encuentran diferencias y semejanzas en saberes y conocimientos, en sus formas y medios de difusión, en los espacios educativos y en la función que cumplen en la vida común. Entre los saberes, conocimientos y prácticas que se generaron en las diferentes culturas, están las **vivenciales**, las cuales se aprenden a partir de la experiencia en la vida cotidiana, en familia, con interacciones que permiten la consolidación de las estructuras y formas de organización familiar y comunal; también los saberes, conocimientos y prácticas se aprenden por medio de **relatos orales y prácticas de escrituras** diversas, que se transmiten de generación en generación, permitiendo la creación y re-creación de la vida comunitaria de manera

cíclica y en espiral, en relación a la diversidad territorial y las cosmovisiones. De esta forma, se fortalece la cohesión al interior de la comunidad y la identidad de los pueblos en convivencia con otras culturas y la madre tierra. Así, en las comunidades indígenas originario campesino la educación es parte constitutiva de la organización social, donde la producción del conocimiento es comunitaria; esto es, no se concibe una división social jerárquica a partir de la educación porque no existe un lugar ni un tiempo en particular para aprender, porque la educación está articulada a la vida en las montañas, los ríos, la selva, el altiplano, la comunidad, el hogar y; su temporalidad no se limita a un periodo de enseñanza aprendizaje, porque sencillamente se aprende y produce conocimiento en el lapso cíclico en el que transcurre la vida.

Por lo expuesto, abordar la cosmovisión originaria importa la necesidad de rescatar y resaltar la cultura sin caer en apariencias, es decir, sin afirmar que esto es lo bueno y lo otro malo o simplemente, en la ilusión de que lo originario es la otra parte complementaria del pensamiento occidental. La realidad es más compleja.

La naturaleza del pensamiento cósmico y humanista, tampoco es un problema de pigmentación, porque un sujeto de tez morena puede ser tan violento y opresor, como un sujeto blancoide. Es una cuestión de conciencia histórica, de actitud y práctica, sin olvidar los procesos de desclasamiento, de aculturización, colonización y alienación; extremos que se entienden mejor como formas de auto negación²⁵ donde el opresor introyecta al oprimido sus valores y éste actúa en función de ellos.

3.3.6 Aproximaciones pedagógicas decoloniales.

²⁵ FREIRE, Paulo. “Pedagogía del oprimido”

La teoría social contemporánea se ha venido enriqueciendo de reflexiones de investigadores y académicos sobre América Latina y el Caribe desde una perspectiva cultural, de análisis económico y del poder, generando deliberación de intelectuales del grupo denominado modernidad/colonialidad, quienes vienen reflexionando en torno a éstos ejes, especialmente desarrollando la categoría colonialidad en sus acepciones del *saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*. Uno de sus principales aportes se encuentra en el análisis alrededor de los procesos históricos y políticos de la colonialidad como exclusión y dominio de saberes, prácticas y subjetividades que han sido subestimadas como las indígenas y afrodescendientes.

La decolonialidad (o giro decolonial), aparece como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas instaladas en nuestras sociedades y las maneras en que nos relacionamos en latino américa en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con la esfera mundial. En ese contexto, C. Walsh propone la pedagogía decolonial, entendiendo ésta como “estrategias, prácticas, metodologías de lucha, rebeldía, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios y afrodescendientes secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo-decolonialmente- a pesar del poder colonial”. Así, la decolonialidad está entendida como una postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de provocar rupturas y construir de manera alternativa. Es decir, que una pedagogía decolonial busca ante todo construcciones distintas a las que tradicionalmente hemos utilizado en aulas y en general en espacios educativos, interrogando desde ahí las exclusiones sociales y políticas con las que coexistimos.

Un asunto central del pensamiento decolonial es el reconocimiento que como latinoamericanos fuimos colonizados; que la tarea de descolonización sigue pendiente en nuestras prácticas investigativas, educativas y vitales, en virtud a que las actividades rutinarias no han desaparecido de nuestras universidades, ya que sus marcos de referencia continúan reproduciéndose por inercia en instituciones académicas y en medios de comunicación masiva controladas por personas caracterizadas como colonos intelectuales que aún siguen repitiendo visiones de mundo estereotipadas, sin muchas posibilidades críticas y de pensamiento contextual. Sin embargo, importa reconocer que también han surgido interrogantes, nuevas miradas, pedagogías y metodologías, que pretenden cuestionar la colonización interna existente, no solo desde lo teórico sino también desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo, a la utilización de los diversos saberes para las luchas sociales, políticas, para la transformación del mundo. Escenarios como los procesos de formación del CEPAFRO en Medellín, la Cátedra Afrodescendiente en la UASB en Quito o los esfuerzos desde la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural en el Cauca.

Se hace necesario entonces reflexionar sobre la manera como producimos conocimiento, como interactuamos en los espacios educativos –que no están limitados a la educación básica o formal- y la relación que tiene con los sujetos que somos, con el sitio en el que vivimos, con las reflexiones que hacemos y la manera en que nos insertamos o no en la sociedad. La pretendida neutralidad científica, metodológica y pedagógica no deja de ser una ilusión, porque cada una de éstas visiones también habla sin duda de una postura política y ética sobre lo que investigamos y con quienes lo hacemos, sobre el proceso

educativo que construimos, sobre si vemos realmente a los otros como sujetos concretos situados y con problemáticas vitales, similares a las nuestras o en otros casos aunque distintas pero con preguntas vitales.

El hecho de que la ciencia y la educación en su vertiente mas tradicional, considere que solo su forma de construcción de conocimiento está investida de rigor y validez y que lo pedagógico se limita a los escenarios educativos y a la transmisión, ha hecho que los conocimientos y visiones del mundo diferentes a estas perspectivas -sobre todo los sujetos que los poseen- sean considerados inferiores, explotando los recursos que les pertenecen y expropiándolos de sus territorios. Esto ha generado injusticias en todo sentido, procesos de colonización como las que en la actualidad muchas multinacionales realizan con diversos pueblos indígenas, perpetuando el saqueo histórico, pero sobre todo una gran injusticia cognitiva que sitúa a territorios enteros como América Latina en el “subdesarrollo”.

Las consideraciones en torno a lo metodológico y pedagógico no solo tienen implicaciones en lo investigativo o en el escenario escolar, sus consecuencias se extienden a los relacionamientos sociales, a las maneras cómo nos vemos y nos acercamos a los otros y desde ahí cuando el docente de manera unilateral establece las reglas del juego y cómo se realizarían las interacciones sin negociación previa con el estamento universitario, con los jóvenes y adultos en proceso de formación, cuando no se es consciente de la asimetría social existente, de la heterogeneidad ni de las consecuencias y afectaciones de su presencia, pero tampoco logra situarse mentalmente en el lugar de las personas con las que se encuentra en estos espacios, este tipo de “saqueos” se continúa reproduciendo. En esa medida establecer una reflexión previa

desde el estamento docente sobre el cuidado en sus interacciones y hacerse consciente de los efectos que las mismas tienen, es un paso importante hacia estas búsquedas. Por lo tanto el compromiso de establecer relaciones con los estudiantes universitarios, no solo es una postura ética, es también una exigencia de nuestra labor como educadores e indudablemente un asunto que tendría que ser parte de la reflexión pedagógica.

La búsqueda puede estar mucho mas en una visión epistemológica, ética e incluso política sobre la forma cómo construimos conocimiento y afectos en los escenarios educativos, sobre las apuestas comunitarias y sociales de los sujetos con los que interactuamos y nuestras propias visiones del mundo que pueden entrar en diálogo reflexivo y que generan desde luego afectaciones en quien se desempeña como docente, en quienes aprenden y con quienes se aprende.

Coincidimos con el gran Boaventura de Souza Santos (2009) cuando afirma que el Sur no es geográfico y que efectivamente existe una gran dificultad en la imaginación política de la tradición eurocéntrica para entender las nuevas posibilidades, visiones y construcciones sociales de quienes son sujetos subalternos. Pero eso no significa que se cierren las posibilidades dialógicas, sino que es necesaria la reconstrucción del lugar simbólico y geográfico del que hablamos, nuestro lugar de enunciación y el reconocimiento de estos aspectos desde los escenarios educativos, la necesidad de que precisamente en ellos se dialogue y se fomenten las visiones críticas sobre estos y otros asuntos claves de la vida humana.

En ese escenario, también se debe abordar las implicaciones políticas y económicas del sistema actual, especialmente porque el neoliberalismo “es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso

hegemónico de un modelo civilizatorio” que ha afectado la educación, pero sobre todo la forma en que nos relacionamos socialmente, lo que hace que las búsquedas de alternativas deban ir más allá de modelos económicos. En ese contexto en que la reflexión educativa es crucial y no podemos desconocerla, siendo responsabilidad también de los docentes e investigadores el dar cuenta de las exclusiones epistémicas que esto ha generado, de los epistemicidios y de la manera en que se han impuesto para los otros pueblos conocimientos que tienen una procedencia geográfica pero son presentados como universales y así reconocer que: “las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no solo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se analizan y detectan las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades. Por lo que no podemos pretender una neutralidad en el conocimiento que se ha construido, en las mismas ciencias en las que nos estamos formando, en las pedagogías y con las que se ha dado “el proceso de cientifización de la sociedad, su objetivación y universalización, por lo tanto, su naturalización”. El acceso a la ciencia y la relación entre ciencia y verdad en todas las disciplinas, establece una diferencia radical entre las sociedades modernas occidentales y el resto del mundo, subestimando sus saberes, geografías y sujetos.

Una pedagogía decolonial implica entonces un escenario emergente que ilumine el camino y proponga otras mediaciones, otras maneras de construir la reflexión educativa dentro y fuera del aula. Una pedagogía que reconozca las inequidades existentes y

propicie reflexiones y transformaciones alrededor de ellas y que no considere los espacios educativos como escenarios exclusivamente de transmisión de conocimiento, sino que también y sobre todo son, los espacios de la resistencia dialógica, de las rupturas y las nuevas construcciones. Las pedagogías decoloniales interrogan ante todo el escenario educativo formal, las construcciones del conocimiento que hemos realizado y nuestra relación con quienes lo han producido, debilitando la visión nor-eurocéntrica que ha sido exclusivamente validada y reconociendo otros conocimientos y subjetividades, en aras de desarmar las estructuras conceptuales y epistémicas que siguen manteniendo a pueblos enteros oprimidos y subordinados. Entonces, generar rutas distintas de pensamiento y actuación, que retomando lo establecido desde el proyecto modernidad/colonialidad, pero ante todo las experiencias y aprendizajes de las propias comunidades afros, indígenas, campesinas, nos lleven a construir procesos educativos distintos. En ese orden las pedagogías decoloniales se nutren precisamente desde esas voces y prácticas y aunque desde luego reflexionan sobre la teoría pedagógica existente, debemos considerar que el centro de las mismas no está en la teoría, va mas allá de ella y se alimenta fuertemente del reconocimiento de las distintas formas de aprender, enseñar, sentir y vivir de los pueblos afrodescendientes, indígenas y en general de quienes han sido excluidos de los circuitos tradicionales del conocimiento. Este tipo de apuesta pedagógica tendrían que retomar los elementos de la tradición oral de las comunidades, otorgándoles un lugar y visibilizando las maneras diferentes de construir prácticas educativas y generar procesos emancipatorios. Específicamente la búsqueda de estas experiencias pedagógicas estaría centrada, y así lo intentan actualmente en algunos escenarios latinoamericanos, en generar espacios

formativos que propicien la transformación crítica de los sujetos y de la realidad social. En esa medida y como un asunto todavía pendiente es necesaria la visibilización y construcción de estas prácticas mas allá de los contextos locales, para que las mismas puedan ampliar sus posibilidades de transformación, pero además interpelen a los escenarios educativos tradicionales y puedan construir conexiones regionales en torno al tema, capitalizando de manera sostenida las preguntas, aprendizajes y experiencias que singularmente se han venido generando, ampliando de esta manera el espectro político y epistémico en el que actúan.

3.3.7 La interculturalidad como aporte epistemológico crítico y decolonial. -

La interculturalidad emerge como una alternativa al multiculturalismo y busca propiciar el desarrollo de metodologías y epistemologías diferentes. Mientras el multiculturalismo apareció ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo, la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados. El multiculturalismo exige aprender los procesos de convergencia preservando las diferencias; la interculturalidad propone el camino del encuentro pero bajo la expectativa del respeto a las diferencias.

Las acepciones de la interculturalidad son diversos, la afirmación de la diversidad se complementa con el reconocimiento de la carga de tensión en las relaciones interculturales. Catherine Walsh (2008) insiste en los significados conflictivos de la interculturalidad, sobre todo aquellos que se originan entre los pueblos indígenas, significados, por lo tanto, que no pueden ser manipulables precisamente por su potencialidad conflictiva. La interculturalidad cuestiona los sustentos de la academia occidental, que ha sido históricamente construida desde el orden blanco/mestizo,

condenando a los indígenas y afrodescendientes, mujeres, diversidades sexuales a seguir los ideales de la blanquitud masculina y la matriz heteronormativa de relacionamiento sexual.

Las reflexiones propuestas desde la interculturalidad apuntan a salirse de las rutas tradicionalmente instaladas y generar nuevas formas de acercamiento a los actores sociales y a las realidades contextuales de las que estos forman parte, evidenciando sus diversidades como sujetos, sus posibilidades de agencia y actuación, pero también las opacidades que los habitan. En esa medida es una crítica a un modelo civilizatorio que, como lo expresa Guerrero Arias (2010, p.12), “nos han impuesto una matriz colonial de poder, por la que nos han colonizado la memoria, los saberes, los conocimientos, los afectos, las subjetividades, los imaginarios y los cuerpos, erigiendo su universo civilizatorio, como el único posible y deseable; y por lo tanto, negando, colonizando, subalternizando otras formas de sentir, pensar, hacer, tejer la vida”. La interculturalidad propone el evidenciar no solo esas opresiones sino también visibilizar y poner en diálogo, en el debate público esos saberes diferentes, esas subjetividades que históricamente fueron negadas. Esto hace que la interculturalidad se posicione como un pensamiento “diferente” que se afirma en América Latina como un proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009 b). Cuestiona el papel funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad, en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión. Por lo tanto, como alternativa epistemológica nos lleva la interculturalidad a pensar sobre las formas como nos relacionamos con lo diverso, las

estructuras (racistas y sexistas) en las que estamos inmersos y las transformaciones que serían necesarias en el tejido social, situándose como un paradigma distinto, más allá de las fragmentaciones y en aras de una apertura étnica, cultural y lingüística que propicie la construcción de nuevos modos de relación social y educativa.

El contacto e intercambio cultural es la acepción más conocida de la interculturalidad, siendo este un contacto que tiende a ser remitido en términos estrictamente étnicos, sin embargo va mucho más allá porque involucra: “relaciones, comunicación y aprendizajes permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos por encima de sus diferencias culturales y sociales”, por lo tanto es en la cotidianidad de la vida donde la interculturalidad se materializa y no es de ninguna manera un hecho dado, sino una construcción conjunta entre sujetos, que no está exenta de tensiones y que no solo involucra a indígenas y afrodescendientes, sino que como propuesta y llamado tendría que incorporarse a las reflexiones, prácticas y escenarios actuales de las sociedades contemporáneas y sus interacciones.

La interculturalidad no se trata entonces de “simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles” (Walsh 2009, p.45), la búsqueda es sobre todo el centrarnos colectivamente en construir espacios de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos. Es éste precisamente uno de sus mayores desafíos, el pasar del encuentro entre distintos grupos sociales a la interpelación y transformación

de prácticas políticas, sociales y educativas homogeneizantes y colonizadoras, siendo el escenario educativo uno de los más importantes territorios de esta disputa en que de manera particular las comunidades indígenas y afrodescendientes de países como Colombia, Ecuador o Bolivia han tratado de generar procesos etnoeducativos e interculturales, que desde el reconocimiento de la sabiduría que históricamente han construido como pueblos ancestrales, se cuestione también la manera en que han sido excluidos de la sociedad de éstos países y las negociaciones históricas que se ha establecido desde la colonización del ser, del saber y del poder (Mignolo, 2010, Quijano, 2014).

Legislaciones como el Decreto N° 804 en Colombia, o la Ley de los Derechos Colectivos de los Pueblos Afro-ecuatorianos del 2006 en Ecuador, se constituyen en avances frente al tema, pero no son suficientes dado que para la interculturalidad no solo se trata de *inclusión*, sino de *transformar* todas las esferas sociales y los relacionamientos entre los individuos y grupos que la conforman.

En suma, para la generación de nuevas alternativas teóricas, políticas y pedagógicas, de encuentros educativos desde lo decolonial, la interculturalidad aparece como una opción, un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento diferente. A la interculturalidad se la concibe dentro de esta visión como proceso y como proyecto político al que vale la pena apostar y seguir reflexionando desde las experiencias pedagógicas concretas tratando que este tipo de apuestas comiencen a ser parte activa de los encuentros curriculares, de las posibilidades y opacidades pedagógicas, del

disenso, pero también y sobre todo del diálogo entre sujetos y culturas diferentes y, al interior de las mismas culturas y grupos con sus propias diferencias.

3.3.8 Construcción de relaciones interculturales desde las pedagogías decoloniales.

Generar propuestas, prácticas educativas y sociales emancipatorias, dotar de nuevos significados a las existentes, interrogar y transformar los distintos escenarios cotidianos, serían asuntos ante los cuales las pedagogías decoloniales aunadas a la interculturalidad podrían aportar significativamente. Esto para llevar a cabo de manera concreta implicaría también una pregunta por las didácticas, por el tipo de sociedades que hemos venido construyendo y los sujetos que desde la educación aspiramos a formar, reconociendo la interculturalidad como una aspiración en la que todavía nos falta mucho por transitar pero que puede iluminar los caminos pedagógicos, transformando los sentidos educativos y los privilegios instalados en algunos grupos que han subalternizado a otros.

Centrar la interculturalidad en los procesos pedagógicos decoloniales podría llevarnos a escenarios académicos y pedagógicos a cuestionar los contenidos, postulados y enfoques con los que han venido trabajando históricamente y, descentrar los acercamientos epistémicos hegemónicos descorporalizados y deslocalizados que bajo una aparente neutralidad encubren unas maneras excluyentes de relacionarse con los fenómenos sociales, con las personas y comunidades. De manera particular, en varios escenarios de la geografía boliviana y latinoamericana, la deslegitimación de los saberes que sufren las niñas y jóvenes afros en los escenarios escolares, ya que las perspectivas de muchas de nuestras instituciones educativas siguen ancladas a ideales eurocéntricos

de adoctrinamiento corporal que desconoce las posibilidades rítmicas y sonoras de estos cuerpos, que sin embargo a su manera, también generan acciones de resistencia.

Construir entonces relaciones interculturales estaría desde situar los escenarios educativos como lugares para el conocimiento mutuo cultural y subjetivo, a través de prácticas diversas que interroguen los estereotipos y los racismos que socialmente hemos construido, pero también el fortalecimiento de los colectivos docentes y de la comunidad académica misma, que parece en ocasiones encerrada en lineamientos tecnocráticos y de espaldas a los relacionamientos sociales que se desencadenan en las aulas y en otros espacios de la dinámica educativa. Por esto lo que necesitamos es afianzar ambas rutas y propiciar alrededor de las pedagogías decoloniales y la interculturalidad, puntos de encuentro, de discusión y debate activo, pero también de experimentación en los escenarios cotidianos, de errores creativos que nos permitan ir cimentando un camino: “Pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido – y es- pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señalo Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación (Walsh, 2013, p.32).

En esa medida el desafío para los escenarios educativos, pero concretamente para quienes somos docentes está en poder descolonizar nuestras prácticas, someternos a una revisión crítica de nuestro quehacer y explicitar la construcción corporizada, localizada e histórica de esos saberes con los que a diario nos encontramos, pero sobre todo es hacer de los niños(as), jóvenes, de los participantes de la interacción educativa, los actores claves, no los textos y los autores, sino ellos, ellas y sus experiencias y a través de las mismas, de su reconocimiento, poder conversar y construir un mundo en común. Recrear las perspectivas epistémicas existentes y crear nuevas alternativas a partir de las experiencias de docentes y estudiantes en el aula y fuera de ella, de las experiencias de las distintas culturas que habitan un territorio, generando un conocimiento con arraigo social, subjetivo, histórico y contextualizado, se convierte entonces en una apuesta profundamente ética y política, que pone a las subjetividades y corporalidades que se encuentran en el aula de clase, en el centro del escenario, pero sobre todo que en coherencia con la interculturalidad propicie el diálogo y la apertura.

Los procesos de enseñanza aprendizaje, sus posibilidades, ritmos y divergencias deben ser asumidos desde los contextos diversos en que habitan nuestros niños(as) y jóvenes (mestizos, indígenas, afros, blancos, mujeres, hombres, etc.) pero también, porque no, los adultos mayores que somos y que seguimos aprendiendo, intentando siempre generar autocríticas y transformación, aceptando las diversas maneras de aprender, enseñar, construir conocimiento, problematizando incluso la interculturalidad y la pedagogía mismas.

3.3.9 La Evaluación de la educación superior en escenario intercultural.

Lo comunitario y originario es inherente al ser humano como valor universal y contextual. La cosmovisión originaria desarrollada también como *dialéctica andina* (preferimos originaria por razones gnoseológicas y epistemológicas) tiene semejanzas y diferencias con la dialéctica materialista; porque es la cosmovisión de la vida y la realidad, es la interrelación armónica de los sujetos comunitarios con la naturaleza y la sociedad, por ello es cósmica, planetaria y humanista. En esa perspectiva, hacemos referencia a tres categorías conceptuales que se leen igual pero con significados diferentes: (i) La *competencia*; en la cultura occidental equivale *quitar*; en la lógica quechua y aymara es *yapa*. La competencia para la concepción mercantil utilitaria es el éxito individual sobre el fracaso de los demás. Para la nación aymara o quechua significa solidaridad, reciprocidad, redistribución. En la primera prevalece el individualismo y en la segunda destaca la colectividad; es decir, el bien individual en contraposición al bien común, el competir frente al compartir. En la lógica capitalista, el que tiene más quita más, entonces es competitivo, es competente. En la lógica originaria, el que tiene más, da más: es redistributivo. Cuando uno obtiene un préstamo del banco, el momento de recibir el dinero, en forma anticipada se descuentan el interés del capital; para el banco es la oportunidad de *quitar más* porque en ese momento, el capital se encuentra en su más alto valor. En la cultura indígena, cuando uno adquiere un alimento producido en su territorio, además de lo acordado, en lugar de quitar, *yapa*, es decir, dan más de lo acordado. (2) Cuando existe la necesidad de compartir, se advierte el verdadero concepto de *solidaridad*; en la lógica capitalista se comparte lo que a uno le sobra, lo que ya no necesita; en la lógica originaria se comparte lo que uno obtiene con esfuerzo, lo que necesita, pero que prefiere compartir con los demás. (3) El concepto de *espiritualidad*

es el más relevante. Desde la cosmovisión originaria, sus comunidades son esencialmente espirituales porque permanentemente agradecen a la *Pachamama* por la vida, enalteciendo la convivencia armónica con los dioses y la naturaleza. En la lógica capitalista, la espiritualidad adopta el concepto de religión y ésta es utilizada como un instrumento de poder. En lugar de lograr un equilibrio para alcanzar la paz, ha hecho todo lo contrario. Fomenta la expoliación y explotación de la naturaleza hasta el hartazgo, no ha hecho más que promover un mundo de ricos/pobres, hambrientos/esclavos, de razas superiores/civilizadas y razas inferiores/salvajes. La religión tampoco ha logrado el equilibrio necesario y respeto a la vida, no solo de los seres humanos sino de todo lo existente (tierra, animales).

“El modelo educativo socio-constructivista que sirve de base al enfoque por competencias, tiene como uno de sus principios filosóficos a la dialéctica y ésta cuestiona la religión”. En contraposición, los pueblos y naciones originarios son esencialmente espirituales; éste constituye el principal obstáculo pedagógico que impide articular cosmovisiones diferentes.

Las culturas indígenas no son pequeñas partes de unidades aisladas, sino sistemas de significados integrados a un modelo general; es decir, una especie de mapas cognitivos que constituyen una cultura, algo que la gente cree y considera como válido y verdadero. Por tanto, las actitudes relacionadas con los fenómenos de la cultura material están mediatizados por la cosmovisión y la espiritualidad del indígena, de esta forma se da una relación profunda y respetuosa entre: persona y mundo sobrenatural. La cosmovisión de la región andina, establece una relación de equilibrio y armonía con la naturaleza, atribuyéndole vida propia, siendo el ser humano parte de ella y no su

dominador. Es también expresión y medio de relacionarse con las formas de trascendencia propias de las creencias del pueblo, es decir, se replicó al micro y macro organismo, haciendo de la familia la molécula básica de la organización social, considerando como padre al sol, a la luna como la madre y la tierra como el vientre que alberga la vida. Ninguno es superior, todos son imprescindibles²⁶.

El currículum Intercultural pertinente y contextualizado, es la cosmovisión y religiosidad de los pueblos y naciones originarias, entendida como una forma de ver e interpretar el mundo y como el indígena se relaciona con ella.

En el ámbito educativo existen diversos tipos de saberes: los *disciplinares* producto de la investigación científica, derivados de las prácticas de comprensión del conocimiento o derivados de las prácticas de enseñanza; por ejemplo, los conocimientos académicos cuya génesis tiene lugar en las prácticas de comunicación y participación de los sujetos en espacios de producción, reproducción y transmisión de conocimientos. Este saber da cuenta de las formas de interacción entre sujetos, instituciones y protocolos de comunicación. Los saberes *formales* producto del desarrollo histórico de las culturas que se transmiten de generación en generación²⁷. Y, el saber pedagógico en cuyo seno circulan las formas, modos, mecanismos, medios, instrumentos utilizados en la transmisión de conocimientos; este tipo de saber recoge los dos anteriores.

Todas las sociedades han establecido a través de la historia, legados culturales, los que han sido transmitidos a sus generaciones por medio de formas propias de educar. En las sociedades originarias, “el aprendizaje se realiza mediante la participación en actividades de la vida” (Baena, 1999: 7).

²⁶ Herrero, 2002a, 27.

²⁷ FOUCAULT, 2006.

En la interacción universidad y cultura, el resultado siempre será de beneficio de la sociedad. Considerando a la universidad como el espacio donde se lleva a cabo la producción científica y tecnológica y se establecen relaciones interculturales que contribuyen a la vitalidad sociocultural y educación permanente. En nuestro escenario, tradicionalmente se adoptó políticas educativas que soslayaron el carácter multicultural de su población. En la universidad pública se han experimentado efectos no previstos para la institucionalidad académica, toda vez que los sectores de la población de origen indígena que pudo ingresar a sus aulas no consideraron efectos como: deserción o bajos niveles de aprendizaje²⁸. Se implementaron planes y programas de educación cuyos contenidos mínimos han sido de carácter homogéneo, reflejando la intención de seguir construyendo un Estado monocultural, tal es el caso de Perú y Colombia. La universidad, al no considerar la identidad cultural, la cosmovisión y la socialización adquirida desde la familia, somete al universitario de extracto indígena a un proceso de negación y debilitación de su autoestima; lo que significa no solo un reto de asimilación sino también el rechazo a sus conocimientos previos: a su idioma, a sus creencias, a su forma de vivir, pensar, creer, sentir y ser²⁹. En consecuencia, las tasas de permanencia y culminación profesional muestran en América Latina niveles bajos en familias pobres de origen indígena, situación que estaría asociada no sólo a la condición económica sino fundamentalmente al cambio brusco de visión cultural cuando ingresan a la universidad.³⁰ Por ello, las universidades se encuentran frente a la disyuntiva de proseguir con una formación tradicional transmitiendo conocimientos alejados de las

²⁸ CEPAL, 2005b:57

²⁹ CEPAL, 2005b: 97

³⁰ CEPAL, 2005c:217

transformaciones sociales y de la nueva población estudiantil que hace tiempo dejó de ser homogénea o; incorporar en el proceso de formación profesional nuevos paradigmas educativos en base a cosmovisiones diferentes. Una vez que el nuevo texto constitucional Boliviano entró en vigor (2019), se viven procesos de cambio sociopolíticos, económicos, científicos y tecnológicos que repercuten directamente en el campo educativo en dos direcciones: i) en la estructura jurídica o normativa, expresado en Leyes y Reglamentos educativos institucionales y; ii) en las Políticas Educativas Concretas, tales como la formación y actualización docente; la concepción, el diseño y ejecución curricular; las prácticas pedagógicas y didácticas dentro y fuera de los centros educativos. En nuestro criterio, éste último constituye el punto de apoyo que no solo permitirá una evaluación más justa en ambientes interculturales, sino que transformará las políticas educativas en el nivel universitario, en base a las siguientes directrices:

- **Actualización y finalidad en la formación Docente.**

No se puede formar Docentes sin hacer opciones ideológicas. Según la clase de sociedad y de ser humano que se defienda, las finalidades que se asignen a la universidad no serán las mismas, en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma forma. Eventualmente, se pueden formar químicos, contadores o abogados haciendo abstracción de las finalidades de la institución o empresa que los emplearán. De manera cínica, podemos decir que un buen químico sigue siendo bueno sin importar si fabrica medicamentos o droga. Un contador sabrá, indiferentemente, blanquear dinero sucio o administrar eficientemente los recursos de una institución de beneficencia. Un abogado, será siempre bueno, mientras obtenga resoluciones favorables, indistintamente si para lograrlo medió la corrupción. Por ello, es que no se puede disociar

tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia de la misma forma la figura del profesor según se desee una universidad que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por otras culturas, el espíritu de investigación o el dogmatismo, la solidaridad o el individualismo.

Al respecto, el maestro Edgar Morin, propone siete saberes fundamentales que las instituciones educativas tienen por misión enseñar: (a) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, (b) los principios de un conocimiento pertinente, (c) enseñar la condición humana, (d) enseñar la identidad terrenal, (e) afrontar las incertidumbres, (f) enseñar la comprensión y, (g) la ética del género humano. Desgraciadamente hay un abismo entre el ideal de Morin, la realidad y el estado de nuestro planeta y, en particular entre las relaciones de fuerza que configuran los sistemas educativos, tanto a escala mundial como en cada país. Aun cuando nos dirigimos hacia una sociedad planetaria dominada por algunas potencias, los fines de la educación continúan siendo un asunto nacional. El pensamiento, las ideas pueden atravesar fronteras, pero cada país definirá los fines de su escuela, de su universidad y formará consecuentemente a sus profesores. El asunto es saber si lo harán de manera democrática o si la educación seguirá siendo, como en la mayoría de los países, un instrumento de reproducción de las desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante. Lamentablemente, casi no existen razones para ser optimistas. Esto no impide reflexionar sobre la formación ideal de los profesores para cada universidad, pero no podemos caer en la ingenuidad de creer que las ideas por sí solas pueden transformar las relaciones de fuerza.

En la construcción de saberes y competencias, propugnamos por un Docente que sea: a) organizador de una pedagogía socio constructivista, b) garante del sentido de los saberes, c) creador de situaciones de aprendizaje, d) gestor de la heterogeneidad, e) regulador de los procesos y de los caminos de la formación. Como consecuencia de lo anterior, la concepción de universidad y del papel de los docentes no es unánime; los enfrentamientos sobre la formación de los profesores pueden enmascarar divergencias que son mucho más fundamentales. Desgraciadamente, no se puede defender la hipótesis de que todos los Estados quieren formar docentes reflexivos y críticos, intelectuales y artesanos, profesionales y humanistas. La tesis que adoptamos sobre los principios básicos de una formación de docentes no son ideológicamente neutras, por dos razones: 1) porque están ligados a una visión de universidad que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico, sus competencias de actores sociales, su capacidad de construir y defender un punto de vista; 2) porque estos principios pasan por un reconocimiento de la autonomía y de la responsabilidad profesional del profesor, de manera individual o colectiva. En consecuencia, nada puedo decir a quienes prefieren profesores elitistas o ejecutantes dóciles y genuflexos.

- **Directrices básicas en la formación de Docentes.** Cuando un informático forma policías, o un médico enseña economía; todos ellos no pretenden conocer, desde el interior el oficio al que están destinados sus alumnos. A veces, se dan el trabajo de informarse, de ir al terreno, “para ver”. Aunque no siempre ocurre así, estos docentes creen saber lo que sucede en una clase “a fuerza de oír hablar al respecto”, porque sus saberes teóricos les permiten, según creen ellos, representar los procesos de extensión

e interacción. Esto se viene reproduciendo en forma cíclica y permanente en las carreras y, particularmente en el Programa DNO donde los Docentes Facilitadores son juristas formados en derecho el positivo (escrito), sin embargo, son profesores en derecho no escrito (usos y costumbres).

Los planes de estudio del programa DNO se fundan en una visión *prescriptiva* del oficio, antes que en un análisis preciso de su realidad. La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y dificultades del trabajo real de los Docentes. Es la base de toda estrategia de innovación. Las reformas educativas fracasan, las innovaciones curriculares no son aplicadas, se exponen, pero no se aplican. ¿Porqué? Precisamente porque en la educación superior no se mide lo suficiente la distancia entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo Docente y, para esa distancia es indispensable un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios. La separación entre la realidad del oficio y lo que se toma en cuenta en la formación, constituye el origen de muchas desilusiones.

La heterogeneidad del estamento universitario y la dificultad de instruirlo se acentúa, debido a los movimientos migratorios, a las transformaciones de la familia, a los modos de producción, a la urbanización mal administrada, a la crisis económica. Los planes y contenidos no preparan a los alumnos para enfrentar estas realidades. Es urgente, entonces, sentar las bases de una transferencia didáctica a partir de las prácticas efectivas de los profesores que respeten la diversidad, más aún en la formación técnico superior.

- **Aprendizaje a través de problemas.** Tradicionalmente, en medicina, los estudiantes acumulan durante años conocimientos teóricos desligados de toda referencia a casos clínicos, para luego pasar otros años como médicos asistentes en algún hospital, con pocos aportes teóricos estructurados. El aprendizaje a través de problemas induce a otro tipo de plan curricular; desde el principio los estudiantes deben estar enfrentados a problemas clínicos reales, al comienzo sencillos y hechos en papel, luego más complejos. Enfrentados a los problemas, se toma conciencia de los límites de sus recursos metodológicos y teóricos y hacen emerger necesidades de formación. En las carreras técnicas, se trabaja por proyectos; es preciso adaptar el enfoque de problemas a la naturaleza de cada oficio. La idea básica sigue siendo la misma: enfrentar al estudiante a situaciones próximas a las que se encontrará en el trabajo.

La formación de docentes debería, a su manera, orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas, enfrentar a los estudiantes a la experiencia de la clase y trabajar a partir de sus observaciones, de su asombro, de sus éxitos y de sus fracasos, de sus temores y de sus alegrías, de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupo. La noción de aprendizaje a través de problemas resulta un tanto estrecha para corresponder a diversos oficios; sería mejor hablar de manera más global de un proceso clínico de formación, construyendo parcialmente la teoría a partir de los casos, sin limitarse al problema. Un proceso clínico se organiza en torno a situaciones singulares, ocasiones que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

- **Articulación entre teoría y práctica.** En varias áreas, incluyendo la formación de docentes, prevalece una idea que hay que combatir, porque compromete la construcción de competencias: la idea de formación práctica, entendido como el conjunto de prácticas en terreno. (*) los teóricos dan una formación teórica, dicho de otro modo, clases y seminarios clásicos, sin preocuparse demasiado de la referencia al oficio; (*) por su parte, los profesionales que acogen y forman a los practicantes en terreno se encargan de iniciarlos en los gajes del oficio. Al final, la formación teórica permitirá aprobar exámenes y obtener su título y, la formación práctica prepararía, además, para sobrevivir en el oficio. Hay que combatir ésta dicotomía y afirmar que la formación es única, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad. En la actualidad, es más sencillo que unos desarrollen saberes teóricos y metodológicos sin preguntarse mayormente si son pertinentes y posibles de movilizar en terreno, mientras que otros inician en el oficio sin preguntarse si lo que muestran o preconizan es coherente con los saberes teóricos y metodológicos. En Derecho, se puede afirmar que los docentes en terreno tienen: (*) un rol propio, vinculado a su proyecto personal de formación de su alumno en práctica; (*) un rol delegado, que corresponde a su parte en el logro de los objetivos de formación del módulo en el cual se desempeña. La única limitación es que estos aportes sean compatibles.
- **Organización modular diferenciada.** La mayoría de las formaciones universitarias se inscriben en el “sistema de créditos” o de unidades capitalizables. Algunos empresarios de la educación sueñan con organizar el planeta de modo que en todo lugar encontremos los mismos módulos, con los mismos contenidos y el mismo formato temporal para que toda formación pueda construirse como una acumulación de unidades

independientes ofrecidas por diferentes instituciones, algunas de manera presencial y otras virtual. En esta perspectiva bancaria, basta con saber sumar los créditos obtenidos por aquí y por allá. Si la suma es suficiente, se entrega un diploma; algunas instituciones, de manera progresiva, reemplazan el diploma por un portafolio personalizado que especifica el conjunto de unidades de formación que se ha seguido.

Hasta aquí, todo sucede como cuando se comercia a través de internet: cada quien a su elección acumula en un canasto virtual todo aquello que le interesa; una vez que ha hecho su compra, pasa a la caja, también virtual, y se carga a su tarjeta de crédito.

Las unidades capitalizables han representado un gran paso adelante en la formación de adultos. Si, en la actualidad, no se toman las previsiones se podría producir más efectos perversos que ventajas en las formaciones de alto nivel, en las cuales sería absurdo querer construir una competencia y una sola por módulo. Cada módulo contribuye a varias competencias y cada competencia depende de varios módulos. Es esencial, entonces, que el plan de formación sea pensado de manera coherente, como un camino construido, no como una acumulación de unidades de formación sin espina dorsal.

- **Evaluación formativa fundada en el trabajo.** No se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas de tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias, debería ser, en gran medida, formativa; pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones, aproximándose así a las características de una evaluación auténtica.

En el caso particular del Programa Derechos de las Naciones Originarias (DNO), para el proceso de evaluación se debe impulsar la innovación del plan curricular considerando fundamentalmente las características especiales del estamento estudiante:

(a) *El género de los estudiantes.* - Las diferencias en las expectativas de enseñanza según el género han sido más estudiadas en relación al docente en particular, que al proceso de enseñanza en general. Un trabajo centrado en las expectativas de enseñanza se desarrolló con 10 alumnas y 10 alumnos del programa DNO y los resultados mostraron las siguientes diferencias: los *alumnos* desearon más la tutorización, esperaron más un tipo de enseñanza centrada en el alumnado y consideraron más efectiva la evaluación mediante los trabajos de ensayo que las *alumnas*. Las expectativas de los alumnos se orientaron hacia métodos que demandaron un papel más activo y, por tanto, mostraron unas expectativas más individuales y autónomas que las *alumnas*.

Algunos estudios sobre percepciones y expectativas hacia el docente señalaron diferencias entre alumnos y alumnas; concluyeron que las *alumnas* fueron más sensibles a las características personales del docente, en cambio los *alumnos* al conocimiento y al sentido de humor del docente. Otro grupo, señalaron que las *alumnas* esperaron un docente atento, con mayor sensibilidad e interés por el alumnado, y con unas relaciones interpersonales más cercanas con los estudiantes. Los *alumnos*, en cambio, esperaron un estilo comunicativo más directo, ser criticados negativamente y que los docentes se muestren impersonales y distantes.

Los estudios de *autoeficacia académica* y *género* se han relacionado con las materias de estudio. Las conclusiones mostraron diferencias significativas, tanto alumnos como

alumnas tenían buena autoeficacia académica. Pero el origen de esta autoeficacia varía: los alumnos atribuían principalmente su autoeficacia a sus logros y éxitos en la materia; en cambio, las alumnas mencionaban más la persuasión social y las experiencias de personas cercanas como fuente de su autoeficacia en disciplinas no tradicionales para ellas.

(b) *La edad de los estudiantes.* - El estudio de la estabilidad o cambio de las expectativas a través de los años de estudio está poco desarrollado y no aporta conclusiones congruentes. Por una parte, la experiencia universitaria influye y modifica las expectativas con el tiempo. Por otra parte, encontramos diferencias entre distintas edades de universitarios (rango de edad: 20 a 50 años, con una media de 35). Lo que lleva a concluir que, a mayor edad, el alumnado prefirió un tipo de enseñanza más individualizada y autónoma. También preferían el trabajo personal y la tutorización. Además, cuanto más edad tuvieron los participantes más rechazaron la enseñanza centrada en el alumnado. En definitiva, las expectativas no fueron estables. Aunque no fueron grandes cambios, los resultados mostraron cierta relación entre edad y expectativas.

Autoeficacia académica. Por definición, la autoeficacia se crea, mantiene o cambia con la experiencia de los estudiantes, por tanto, la edad determina que los estudiantes hayan tenido más o menos experiencias e influencias del ambiente. En este sentido, los estudiantes acceden a la universidad con una experiencia en contextos educativos que, en algunos casos, puede retrasar la adaptación a las características de la educación universitaria. En conclusión, “la autoeficacia de los estudiantes podría modificarse desde los primeros años hasta los últimos”.

Percepción de la enseñanza. La necesidad de analizar los efectos de la edad sobre la percepción de los estudiantes para determinar si la mejora en las percepciones de los estudiantes de cursos superiores tiene que ver con la edad y una mayor madurez. Los estudiantes del programa mayores de 35 años valoraron mejor la enseñanza que los compañeros de menos edad.

Enfoques de aprendizaje. Las diferencias en enfoques de aprendizaje atribuibles a la edad del universitario se han analizado tanto de forma independiente como interrelacionada con el género. El análisis factorial de componentes principales mostró que los estudiantes maduros aprendieron con un enfoque más profundo que los inmaduros. En el enfoque superficial se observó un resultado inverso en virtud a que la edad predijo el enfoque de logro (motivación - estrategia). La evolución hacia un enfoque profundo parece estar más en función de la edad. En esta línea, en un experimento local, se agrupó las edades de los participantes en dos categorías (menores y mayores de 35 años). Los resultados mostraron que los participantes de más de 35 años adoptaron más, de modo significativo el enfoque profundo, en consecuencia, los alumnos maduros tuvieron mayores puntuaciones en el enfoque profundo y de logro que los alumnos inmaduros.

4.- MARCO REFERENCIAL

4.1.- El reto del conocimiento científico.

Con frecuencia prima en las competencias la orientación hacia el saber hacer, sin reflexión, crítica ni investigación. Y esto a veces se da en todos los planos, desde el diseño del currículo, en el cual el proceso tiende a quedarse en lo instrumental y operativo, hasta la misma formación, en la cual se privilegia lo práctico sobre la

comprensión y apropiación teórica. Es necesario, entonces, cultivar el pensamiento científico en el enfoque de las competencias para tener una apropiación rigurosa de este concepto y mediar su aprendizaje con creatividad, innovación y pertinencia.

La historia de la FBC nos sugiere abordar esta propuesta mediante el análisis, la investigación, la reflexión crítica, la contrastación de ideas, la identificación de problemas y sus soluciones y, el debate público argumentado y propositivo, para así avanzar en una mejor conceptualización, comprensión, desarrollo teórico y aplicación de la FBC, que nos lleve a trascender lo aparente, lo subjetivo; tendencias muy naturales en los seres humanos, como nos muestra el pensamiento complejo.

En contra de una crítica común a la FBC respecto a que enfatiza en lo laboral-profesional, la experiencia nos enseña que este planteamiento nos orienta en como potenciar la formación científica en los distintos niveles educativos, articulando en el currículo la competencia investigativa de manera transversal con base en la metodología de proyectos formativos. De esta forma, se puede comprobar en la práctica cómo la FBC desde el pensamiento complejo promueve la continua indagación, autocrítica, contrastación de hipótesis, y la argumentación y resolución de problemas en el ámbito de la investigación científica, posibilitando herramientas para que las instituciones aumenten su impacto en esta área.

5.2 Las competencias en el contexto latinoamericano.

En Latinoamérica ha existido tradicionalmente la tendencia a importar modelos, enfoques y metodologías educativas de otros escenarios con características diferentes, sin que se realicen las adaptaciones necesarias. Esto ha dificultado que la región posea referentes pedagógicos que respondan con alto grado de pertinencia a las necesidades

de formación del estamento universitario, considerando la amplia variedad de comunidades, culturas, ambientes ecológicos y mecanismos de producción que pueden ser o no comunes en la región. Este empleo de modelos importados sin contextualizarlos y con gran ausencia de propuestas propias tiene varias causas, por ejemplo:

✓ Debido a preconceptos históricos del colonialismo, se tienden a valorar más los modelos educativos de países “desarrollados” en lo económico por parte de algunos políticos, cierto sector de investigadores y determinados actores del sistema educativo universitario.

✓ Con frecuencia, el hecho de que una propuesta educativa venga del extranjero ya se percibe como “válida” porque se piensa que se ha empleado y ha dado resultados. Muchas veces, estos resultados se registran de forma global sin el análisis específico que es necesario. Por ejemplo, hoy es frecuente que se diga: “tal enfoque o metodología educativa es necesaria seguirla en el país porque viene de Finlandia o Singapur, países que tienen altos resultados en la prueba PISA”, pero no se determina qué relación hay entre las propuestas y los resultados educativos ni tampoco cómo se va a adaptar a las circunstancias de cada país.

✓ La investigación educativa tiende a orientarse más hacia la descripción de hechos educativos y a evaluar el impacto de metodologías externas; que adaptar, crear y/o innovar propuestas que generen cambios en las políticas educativas para que ésta sea más pertinente.

Hay que buscar que se generen las prácticas educativas más pertinentes para asegurar la formación humana integral en Latinoamérica, creando y adaptando propuestas teóricas y metodológicas con contribuciones de investigadores y de los

mismos docentes. Esto se está logrando con las “competencias”, en las cuales hay una importante producción de referentes y metodologías en Latinoamérica, con contextualización a los diversos países, como también adaptación y mejora de propuestas del exterior. Obviamente, esto apenas es el inicio y todavía hay que emprender un largo camino para fortalecer a Latinoamérica como emprendedora en educación, con componentes de alto valor humanístico, con criterio social y actuación responsable con el ambiente ecológico, ejes clave para buscar el desarrollo social y económico sustentable.

La socio-formación es un enfoque que se está desarrollando y fortaleciendo en Latinoamérica (con contribuciones de investigadores europeos) y su meta es orientar las transformaciones de la educación para asegurar la formación integral de las personas con un sólido proyecto ético de vida, que es tanto personal como colectivo y en relación con el entorno ecológico. Se concentra en generar acciones para hacer posible el cambio de las prácticas educativas fuertemente arraigadas en contenidos memorísticos, buscando que las personas aprendan a actuar ante los problemas, movilizando diferentes saberes.

Este enfoque ya se viene implementando en diversos países y en todos los niveles educativos; en nuestro territorio plurinacional en la educación superior universitaria (pregrado, grado y posgrado). Ello está permitiendo que los docentes posean un referente metodológico más sencillo que los enfoques tradicionales y, sobre todo, acorde con el contexto sociocultural y los retos de Latinoamérica. De esta forma, se espera que cada vez más sea considerado por la clase política, investigadores y comunidad universitaria.

4.3 La evaluación en el modelo educativo cognitivo.

Diferentes centros de Investigación en Formación y Evaluación educativa han identificado enfoques tradicionales a nivel mundial como el funcionalista, conductual, constructivista, socio formativo, holístico sistémico, etc. Desde la década de los cincuenta, el enfoque cognitivo comenzó a adquirir importancia en la psicología y fundamentalmente en la educación, la misma que paulatinamente fue generando diversas teorías y paradigmas que impulsaron la redefinición de los conceptos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

La psicología cognitiva y la neuropsicología sostienen que la principal característica de la naturaleza humana es su raciocinio. Del mismo modo que los peces están biológicamente diseñados para nadar y las aves para volar, el ser humano está perfectamente diseñado para aprender a razonar; el cerebro humano está diseñado para adquirir y procesar todo lo que le rodea, después e incluso antes de nacer, por lo que aprendizaje y enseñanza son interactivos que deben comprenderse como un mismo proceso integrador.

- *Las metáforas de Mayer.* - Las nociones de aprendizaje dependen de la perspectiva desde la que se estudian. En la presentación y explicación de diversas perspectivas, un referente tradicional es Mayer R.E. quien realizó una comparación entre las perspectivas de aprendizaje más destacadas de la actual coyuntura y distinguió dos: la conductual y la cognitiva. A diferencia de otras perspectivas, centró su análisis en el ámbito académico y subdividió su tesis cognitiva en dos líneas de investigación, obteniendo como resultado tres metáforas: 1) aprendizaje como adquisición de respuestas, 2) aprendizaje como adquisición de conocimiento y, 3) aprendizaje como construcción del significado. Las 2ª

y 3ª metáforas forman parte de la perspectiva cognitiva y constituyen base de nuestra investigación.

La metáfora “*aprendizaje como adquisición de conocimiento*” a diferencia de la conductista, el aprendizaje se centró en los contenidos y no en los comportamientos. Desde ésta perspectiva el estudiante es visto como un receptor que almacena la información; por tanto, el docente solo se preocupa de transmitir los contenidos propuestos en el curriculum.

La metáfora “*aprendizaje como construcción del significado*” surgió alrededor de los ochenta y definió el aprendizaje como la construcción por parte del estudiante de su propio conocimiento. La enseñanza, por tanto, se centra en los procesos cognitivos del estudiante y presta especial atención a las estrategias cognitivas y metacognitivas en cada dominio. El estamento docente media en el procesamiento y construcción del conocimiento, mientras que el estudiante procesa activamente la información, construye el significado y autorregula su aprendizaje. El resultado de este proceso de enseñanza/aprendizaje no es la cantidad, sino la calidad del conocimiento, por tanto, el principio de ésta metáfora está en el aprender a aprender. Desde esta última concepción se han desarrollado teorías sobre el aprendizaje humano y se pueden agrupar en tres movimientos. Uno de ellos de procedencia europea, se refiere al movimiento *Constructivista*, que integra entre otras, la teoría Genética (Piaget, 1929); la teoría Socio-cultural (Vygotsky, 1962) y, el aprendizaje Significativo (Ausbel, 1963). Otro movimiento procede de Norteamérica y posee una mayor influencia del procesamiento de la información. Algunas teorías o líneas de investigación que se integran en esta

corriente son la Metacognición (Flavell, 1976) y los Estilos de Aprendizaje (Stenbert, 1997).

Un tercer movimiento surgió del paradigma cualitativo, concretamente de la Fenomenografía, pero también se nutre tanto de los hallazgos del movimiento Constructivista, como de los aportados por la corriente del Procesamiento de la información. Los exponentes más relevantes de éste movimiento son europeos, australianos e integran varios grupos de investigación. El grupo de Gotemburgo (Suiza) dirigido por Marton y Saljo, el grupo de Lancaster (Gran Bretaña) dirigido por Entwistle, el grupo dirigido por Biggs y, por último, surge el grupo de Holanda, dirigido por Vermunt (1996).

- **El proceso de enseñanza.** El estudio y concepto del proceso de enseñanza depende de la concepción de aprendizaje. La enseñanza se define como acciones realizadas por el docente para facilitar la construcción de nuevos esquemas o conocimientos mediante alguna forma de discurso. La mayoría de las investigaciones en este ámbito se orientan principalmente a la enseñanza infantil, primaria y secundaria, donde la etapa de educación superior es poco prolífica, no obstante, actualmente han experimentado un auge. Prueba del aumento de interés por la enseñanza superior se pueden citar las tesis propuestas por Ramsden (2003) que aborda tres posiciones sobre la enseñanza que podrían compararse con las metáforas de Mayer. La principal diferencia entre ambas reside en el proceso en el que centran su atención. Así, mientras que las metáforas se orientan en el aprendizaje y en el rol del alumnado, las teorías de Ramsden lo hacen en la enseñanza y en el rol del docente universitario.

Las teorías de Ramsden surgen principalmente de estudios fenomenográficos que analizan las concepciones de enseñanza y el aprendizaje del docente. Las teorías constituyen una estructura jerarquizada, donde la última teoría incluye las estrategias y métodos de las anteriores, pero no a la inversa.

Teoría 1. Enseñanza como transmisión. - Se defiende la tarea de enseñar como la transmisión de contenidos o la demostración de procedimientos; el docente es el centro, debe ser experto en la materia y es quien decide. Adopta un papel autoritario y los problemas se sitúan fuera del docente. En esta concepción de la enseñanza los estudiantes son malos o buenos y su aprendizaje está principalmente determinado por la capacidad y la personalidad de los estudiantes, que solo adoptan un papel pasivo. El método de enseñanza más utilizado es la lección o clase magistral. Se mide el rendimiento de forma cuantitativa, no pudiendo determinar las razones por las que el universitario fracasa en su aprendizaje. Actualmente, el docente con esta concepción de enseñanza cree que los problemas en la transmisión de conocimiento pueden ser resueltos solo con el uso de las tecnologías de la información (Tics).

Teoría 2. Enseñanza como organización de la actividad del estudiante. - En esta teoría el foco de atención se concentra en el estudiante, que posee un papel activo. El docente posee un papel de supervisor del proceso. Toma una mayor importancia la relación entre docente y estudiante; el docente se ocupa de los estudiantes y utiliza el conjunto de procesos necesarios para abordar la materia. El aprendizaje de estrategias y métodos es necesario. Algunos métodos de enseñanza que se utilizan para motivar y hacer posible el aprendizaje activo. Por ejemplo, una evaluación basada en premios y castigos (aprobados y suspensos), técnicas para mejorar la discusión en clases, y otros procesos

que requieren que el alumnado relacione su conocimiento y experiencia. Cuando el aprendizaje no ocurre, se busca el problema tanto fuera como dentro del estamento estudiantil. En esta teoría se valora el rendimiento de forma cuantitativa y cualitativa.

Teoría 3. Enseñanza como facilitación del aprendizaje. - Esta concepción de la enseñanza es más compleja. Se considera la enseñanza como un proceso cooperativo entre docente y estudiante, que tiene por objeto de ayudar a cambiar la comprensión de los aprendices. Docentes y estudiantes son las dos caras de la misma moneda. El método usado depende del contenido a enseñar y de los problemas del estudiante con el aprendizaje. El aprendizaje es valorado tanto cuantitativa como cualitativamente.

La perspectiva cognitiva es el marco teórico de gran parte de los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y, es en esta perspectiva en la que se ubica la presente investigación, concretamente en los postulados del grupo de Biggs (1993). El grupo se encuentra influenciado, tanto por la fenomenografía como por teorías de aprendizaje constructivista y del procesamiento de la información. Las tesis que surgen de este grupo han investigado el aprendizaje en diferentes etapas educativas, incluida la educación superior. En los siguientes apartados se describen las características del desarrollo cognitivo de los universitarios y, además, se presentan teorías cognitivas y los modelos del proceso enseñanza-aprendizaje determinantes.

4.4 Desarrollo cognitivo en el nivel universitario.

El desarrollo cognitivo del estamento universitario ha sido poco estudiado por psicólogos evolutivos. Este hecho puede deberse, principalmente, a dos aspectos. Por un lado, el rendimiento en las pruebas de inteligencia suele ser mejor entre los individuos de veinte a treinta años, luego se estabiliza en torno a los 45 años (Whitbourne, 1986). Y, por otro

lado, los estudios longitudinales señalan que la educación continua mejora los resultados cognitivos en la edad adulta (Schaie, 1983). En definitiva, parece que la etapa universitaria no es un periodo clave cognitivamente, como pueden serlo la infancia o la vejez.

En el ambiente teórico del desarrollo cognitivo se mantiene el debate sobre el carácter del cambio cognitivo en la juventud y edad adulta. El desarrollo en la infancia comprende principalmente mejoras cuantitativas (Lemme, 2003); en este sentido, Piaget (1972) estudió el desarrollo cognitivo como cambios cuantitativos y propuso que este desarrollo culmina en la adolescencia con la etapa de las operaciones formales. En cambio, otras teorías cognitivas del desarrollo coinciden al afirmar que, a partir de la adolescencia, los cambios cognitivos son de carácter cualitativo (Labouvie-Vief, Perry, Riegel, Schaie,). Estos autores defendieron que el desarrollo cognitivo debe ser estudiado a lo largo de toda la vida.

Labouvie-Vief en 1984 y Riegel en 1973 propusieron una ampliación de las etapas de Piaget. Labouvie-Vief distingue entre el pensamiento operacional formal piagetiano y el pensamiento post formal. Esta autora concluyó que tras la adolescencia, las experiencias permiten escapar del pensamiento dualista, característico de la última etapa de Piaget y, conquistar una mayor autonomía. De modo que surge un pensamiento más complejo, autónomo y flexible, menos literal y más interpretativo que el pensamiento formal. En definitiva, el pensamiento post formal se caracteriza por la adquisición de la autonomía y la toma de decisiones independientes.

Riegel (1973) también amplió las etapas de Piaget. Este autor propone el pensamiento dialéctico como un tipo de pensamiento superior al pensamiento formal. En el

pensamiento dialéctico destaca la comprensión de las contradicciones del entorno y la integración de ideas contrarias. Se caracteriza por su relativismo, contradicción y síntesis, e implica una reflexión continua en la que cada idea interactúa con su opuesta hasta llegar a una síntesis y alcanzar un funcionamiento cognitivo superior. Un aspecto a destacar del pensamiento dialéctico se relaciona con la población utilizada por Riegel en sus estudios; utilizó principalmente jóvenes universitarios, a diferencia de los estudios de Labouvie-Vief, que trabajó con jóvenes de ambientes más variados.

Al igual que hay estudiantes que acceden a la Universidad con un razonamiento más desarrollado que otros, hay estudiantes que concluyen su etapa universitaria no sólo sin superar la crisis del relativismo, sino que incluso no llegan a plantearse este cambio; en consecuencia, algunos estudiantes abandonan la universidad en una posición ingenua e inmadura, creyendo en respuestas tajantes y dogmáticas, de verdadero o falso.

Otros estudios centrados en el desarrollo metacognitivo señalan que el conocimiento podría avanzar desde un conocimiento más implícito, ligado al contexto específico de la tarea, característico de estudiantes de menor edad, hasta el conocimiento más explícito y descontextualizado, que pueden conseguir los adultos. Por tanto, los universitarios mayores poseen mejores capacidades para la metacognición y la autorregulación que los de menor edad, ya que suelen poseer una mayor experiencia metacognitiva y pueden llegar a ser “expertos en aprender a aprender”.

Por otra parte, las conclusiones de los estudios sobre habilidades cognitivas, tales como la velocidad o la memoria mecánica, señalan que éstas alcanzan su punto óptimo al finalizar la adolescencia y entre los 20 y 25 años. Estas habilidades se relacionan con

la práctica, por tanto, los estudiantes de diversas titulaciones practicarán a diario y perfeccionarán habilidades diferentes (Craig, 1999). Por ejemplo, los estudiantes de psicología desarrollan un mayor razonamiento probabilístico que los de psicopedagogía o magisterio. Y, estos últimos, por el contrario, desarrollan más habilidades de análisis y síntesis para la aplicación de la teoría a la práctica cotidiana del aula.

Para finalizar, el pensamiento del alumnado universitario parece caracterizarse más por cambios cualitativos que cuantitativos. Evoluciona hacia una mayor autonomía y una toma de decisiones más independiente (Labouvie-Vief, 1984); hace posible el desarrollo de la tolerancia, el pensamiento relativo, la comprensión e integración de ideas contradictorias y permite la adopción de compromisos, responsabilidades y posiciones con respecto a valores e ideas. Del mismo modo, el conocimiento metacognitivo de los universitarios puede desarrollarse hasta un conocimiento más explícito y descontextualizado con una mejor capacidad de autorregulación. Además, sus habilidades cognitivas pueden alcanzar cotas óptimas de aplicación, especialmente entre los 20-25 años (Craig, 1999).

4.5 La metacognición.

Surge en el marco de estudio del Procesamiento de la Información. Los trabajos de Tulving y Madigan a finales de la década de los 60 y los de Flavell a comienzos de los 70, iniciaron el estudio de la metacognición. Estos autores comenzaron utilizando el término de metamemoria. Posteriormente, John Flavell lo sustituye por el de metacognición, para referirse al “conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionado con ellos”. Este

autor señala dos características propias de la metacognición, el conocimiento del conocimiento y el control de los procesos cognitivos; ambos permiten a la metacognición alcanzar su fin: “hacer más adaptativa la conducta del individuo a los requerimientos del medio”.

El conocimiento del propio conocimiento o conocimiento metacognitivo incluye, por una parte, el conocimiento que se posee acerca de características personales, como las capacidades, las habilidades y las experiencias propias. Por otra parte, el conocimiento sobre la naturaleza y características de la tarea, y, por último, el conocimiento de las estrategias que pueden utilizarse para abordar la tarea. En otra dimensión se encuentra el papel ejecutivo de la metacognición, es decir, el control del conocimiento. El estudiante competente emprende los procesos de control que se dirigen a la organización y planificación de la actividad cognitiva hacia una meta; además de regular, dirigir y supervisar el transcurso de la actividad cognitiva y, por último, evaluar el seguimiento y los resultados obtenidos en función de la meta establecida (Pozo, 2006).

Brown (1987) señaló una naturaleza diferente en las dos dimensiones de la metacognición. Por una parte, el conocimiento metacognitivo es de naturaleza declarativa, el ‘saber qué’ sobre la propia actividad cognitiva, es explícito y explicable, se desarrolla con la edad y la experiencia, y es relativamente estable. Y, por otra parte, el control metacognitivo es procedimental y se concreta en el ‘saber cómo’ controlar la actividad cognitiva. Posee un carácter más implícito e inestable que el conocimiento metacognitivo. Es más difícil de explicar, menos dependiente de la edad y más dependiente del contexto y la tarea. Ambas dimensiones están estrechamente relacionadas entre sí, especialmente en estudiantes de mayor edad. Sin embargo, y

posiblemente debido a su diferente naturaleza, no siempre se encontró una alta relación entre los componentes de la metacognición. Por tanto, que los aprendices posean un conocimiento metacognitivo no garantiza que éstos controlen su actividad cognitiva.

La investigación de la metacognición se utilizó principalmente la metodología cuantitativa, la entrevista estructurada se destina sobre todo al estudio con estudiantes de menor edad, mientras que los cuestionarios e inventarios se emplean más con adolescentes y adultos. Entre estos estudios deben destacarse aquéllos que se interesaron por las características y mejoras de la metacognición de los universitarios. Algunas de estas investigaciones reflejaron que los estudiantes acuden a la universidad con escaso conocimiento metacognitivo, tanto de estrategias de aprendizaje, como de tareas y sobretodo del conocimiento de sí mismos como estudiantes. Aunque no se haya encontrado una alta relación entre el conocimiento y el control metacognitivo, se aconseja una enseñanza explícita del conocimiento metacognitivo en las etapas educativas previas a la universidad, porque favorece el aprendizaje autorregulado.

El estudio de la metacognición en Educación Superior se convirtió en un pilar básico para el desarrollo de la perspectiva del aprendizaje autorregulado. Esta perspectiva comenzó siendo una implicación educativa o manifestación de la metacognición relacionada principalmente con el control metacognitivo. Actualmente, el aprendizaje autorregulado es el marco de estudio desde el que se realiza un gran número de investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje en las universidades. Esta nueva perspectiva ha reemplazado al procesamiento de la información, incluyendo la metacognición como un componente más del aprendizaje autorregulado y subsanando algunas de las críticas dirigidas al procesamiento de la información.

4.6. El aprendizaje autorregulado.

El estudio del aprendizaje como proceso activo del estudiante desafió las prácticas educativas tradicionales. Durante décadas, diferentes perspectivas y modelos teóricos han investigado este aprendizaje emergente al que denominan con diferentes términos: aprendizaje autónomo, autodirigido, independiente o autoaprendizaje. Desde hace décadas, los psicólogos educativos ponen el énfasis tanto en el ámbito cognitivo (los procesos, estrategias cognitivas y mecanismos metacognitivos). Las investigaciones y las prácticas educativas se acercan y desarrollan en pro de un aprendizaje autorregulado, buscando con ello responder a uno de los pilares básicos de la educación: aprender a aprender.

El auge del aprendizaje autorregulado, desde una perspectiva cognitivo- social, comenzó con la publicación de Zimmerman (1998), titulada "*Self- Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*". Este libro se ha convertido en una obra de referencia para los trabajos realizados en el campo del aprendizaje autorregulado. La obra proporciona una definición aceptada por un gran grupo de autores. El aprendizaje autorregulado es el proceso en el que los estudiantes se implican metacognitiva, motivacional y conductualmente en su propio aprendizaje. Se trata de un proceso autodirectivo que permite a los estudiantes transformar sus capacidades mentales y sus habilidades académicas.

La competencia autorreguladora no sólo afecta al ámbito académico. La generalización de los mecanismos de autorregulación puede extenderse a otras áreas/ámbitos. Zimmerman (2002) estableció un modelo explicativo del proceso de autorregulación que surge de sus hallazgos: (a) las dimensiones de la autorregulación y

su transferencia a tipos de aprendizaje y (b) la evidencia sobre las fases de adquisición de la competencia autorreguladora. El modelo propuesto se compone de tres momentos inmersos en un movimiento cíclico. Los procesos y creencias que el estudiante posee antes del aprendizaje (momento de anticipación o preparación) determinan los procesos utilizados durante el aprendizaje (momento de ejecución) y éstos provocan la reflexión sobre las fases previas (momento de auto-reflexión).

En cada momento, se incluyen subprocesos derivados de las dimensiones de la autorregulación. En el primer momento, se incluyen el análisis de la tarea (establecimiento de objetivos, planificación estratégica) y la auto-observación (autoeficacia, expectativas de resultados, valor intrínseco, orientación a objetivos de aprendizaje). El momento de ejecución se desarrolla con los subprocesos de autocontrol (imaginación, autoinstrucción, atención, estrategias de tarea) y subprocesos de auto-observación (auto-registro, auto-experimentación). Por último, en el momento de autorreflexión, los estudiantes practican el auto-juicio (auto-evaluación, atribución causal) y la auto-reacción que puede ser de autosatisfacción/afecto y adaptativa/defensiva.

Desde una perspectiva más cognitiva, se señala tres grandes componentes del aprendizaje autorregulado expresados en término de estrategias. El primer bloque de estrategias se destina al control y dirección de la actividad mental y se denomina estrategias metacognitivas. Incluye el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) y el control de los procesos cognitivos (planificación, regulación y evaluación). El segundo bloque incluye las estrategias cognitivas que se relacionan con los procesos de atención, comprensión, elaboración y recuperación. Por último, las estrategias de

apoyo componen el tercer bloque y se destinan a apoyar el procesamiento (motivación, afecto y actitudes).

4.7. la Fenomenografía.

Trata de conocer cómo la persona interpreta la realidad que vive. En educación, el interés se encuentra en el análisis del aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, y no desde el punto de vista de los investigadores. La fenomenografía, a diferencia del procesamiento de la información, no se interesa por el estudio de los procesos cognitivos y sus características, sino por el estudio de los modos en que los estudiantes experimentan e interpretan su aprendizaje. Por ejemplo, la pregunta ¿qué procesos están implicados en la lectura comprensiva de un texto? sería típica de investigadores del procesamiento de la información, mientras que en el caso de la fenomenografía la pregunta sería ¿cómo perciben los estudiantes la comprensión de un texto? De igual modo, la fenomenografía también se diferencia de la corriente de la metacognición porque no estudia el conocimiento de los procesos cognitivos, ni la influencia de este conocimiento en el aprendizaje, sino que su objeto de estudio se centra en el “significado del aprendizaje para los estudiantes, cómo es experimentado, interpretado o conceptualizado por éstos”.

En definitiva, se trata del modo en que los agentes (profesores, estudiantes...) interpretan y analizan sus procesos de aprendizaje y enseñanza. Las características de la fenomenografía provocaron que se denominara a éste enfoque con el apelativo de ‘segundo orden’ para diferenciarla de aquella otra perspectiva que estudia la realidad en sí, denominada de ‘primer orden’.

La investigación de la corriente fenomenográfica está incluida en el paradigma cualitativo. Este tipo de investigación adopta un modelo desde dentro y mantiene que las personas experimentan los fenómenos de aprendizaje de modo cualitativamente diferente. Estas investigaciones dirigen sus análisis a la descripción y categorización de esa variación entre profesores y estudiantes de las etapas educativas. La información suele recogerse a través de entrevistas semiestructuradas con preguntas suficientemente abiertas. Las preguntas permiten al entrevistado describir y exponer las dimensiones y aspectos del aprendizaje. Un ejemplo de éstas se relaciona con el 'qué es o significa aprender' y el 'cómo se aprende'. Las respuestas de los entrevistados (interpretaciones de la realidad) y la relación lógica que puede establecerse entre ellas se utilizan para establecer categorías que constituyen los principales resultados de la investigación fenomenográfica. De este tipo de investigación surgen varios temas de estudio entre los que destacan, tanto las concepciones de aprendizaje (qué es aprender) y enseñanza (qué es enseñar); como los enfoques de aprendizaje (cómo se aprende) y enseñanza (cómo se enseña).

El estudio de las concepciones de la enseñanza universitaria se ha desarrollado desde hace poco más de una década. Las concepciones son entendidas como construcciones personales basadas en el conocimiento y la experiencia, tienden a ser relativamente estables y a influir en el pensamiento y el comportamiento. "Se refieren al modo en que los docentes comprenden la enseñanza". De su estudio se desprenden cinco concepciones, la enseñanza como: (a) información impartida, (b) conocimiento estructurado, (c) interacción entre profesor- estudiantes o dirección del aprendizaje

activo, (d) facilitadora de la comprensión y (e) provocación del cambio conceptual y del desarrollo intelectual.

Después una revisión de trece estudios sobre concepciones de enseñanza, Kember (1997) agrupa en tres orientaciones de enseñanza. La ‘enseñanza orientada al contenido y centrada en el profesor’; y la ‘enseñanza orientada al aprendizaje y centrada en el estudiante’. La tercera de las concepciones, “enseñanza como dirección del aprendizaje activo”, se considera un nexo entre las dos orientaciones.

5.8.- Modelos cognitivos del proceso enseñanza/aprendizaje.

Son varios los modelos que han surgido desde las diferentes perspectivas de estudio del aprendizaje. Los enfoques de aprendizaje sólo son significativos en el contexto, considerando una relación entre las intenciones del estudiante y el contexto de enseñanza/aprendizaje, por una parte, y con los resultados del aprendizaje, por otra. Esta nueva propuesta incluyó variables íntimamente relacionadas con el proceso de aprendizaje, sin embargo, este factor aún no se refleja en la denominación del *modelo 3P (Presagio, Proceso y Producto)*.

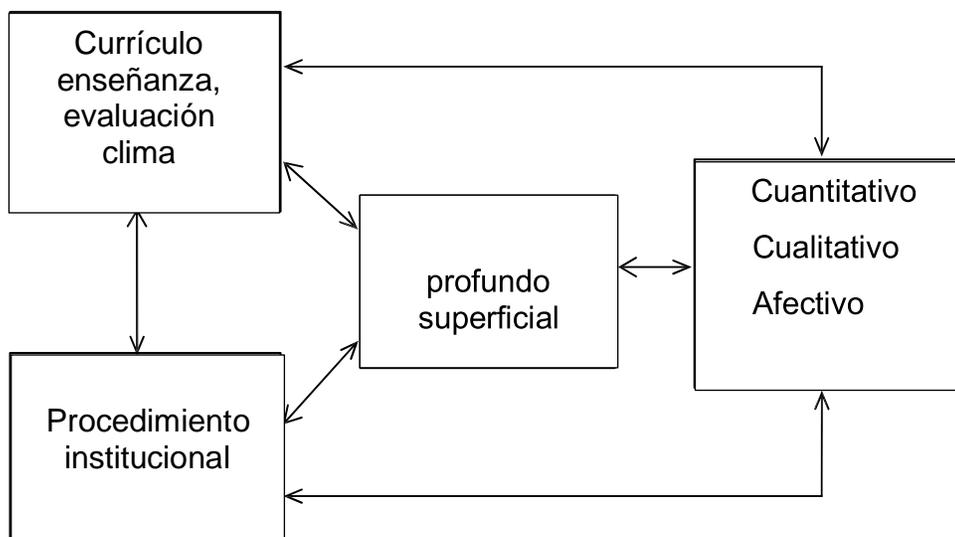
En el momento *presagio* se incluyen varios factores agrupados en dos categorías: 1) *Factores del estudiante*: incluye las características del alumnado que accede a la universidad. Las características se diferencian según el grado de modificación por la acción de la enseñanza. 1.1) Resistentes: agrupa factores difíciles de cambiar a través de la enseñanza, como, por ejemplo, la capacidad intelectual o el estilo cognitivo. 1.2) Flexibles: contiene factores relativamente modificables por la acción del docente, entre los que se incluyen el conocimiento previo, la motivación o las orientaciones al aprendizaje (entendidas como predisposiciones). 2) *Factores de la enseñanza*: las metas

y objetivos curriculares, el tipo de actividades de enseñanza/aprendizaje, las características de las tareas de evaluación, la pericia o habilidad del profesorado, el clima de la clase y otras características de la institución.

PRESAGIO**PROCESO****PRODUCTO**

Figura 6: Factores de enseñanza.

A: Factores Estudiante: capacidades y estilos, conocimiento previo motivación, orientación al aprendizaje.

B: Contexto enseñanza**C: Actividades de aprendizaje****D: Resultado del aprendizaje**

Los factores del momento *presagio* interactúan entre sí y, a su vez, influyen en el momento *proceso* para determinar las actividades de enseñanza/aprendizaje inmediatas. Es decir, las características del contexto de enseñanza y la interpretación individual que hace el alumnado provocan la actividad metacognitiva en el aprendizaje y las actividades de enseñanza/aprendizaje.

El momento *producto* está influido tanto por los factores del presagio como del proceso. La influencia de los factores del presagio sobre los del producto era más débil que la establecida entre proceso y producto. Por último, los resultados obtenidos del aprendizaje pueden ser descritos cuantitativa, cualitativa o afectivamente.

El modelo 3P de enseñanza/aprendizaje incluye variables que los autores demandaron en otros modelos. Entre éstas pueden citarse la influencia del contexto, la interrelación de los momentos, la inclusión de la motivación o la intención como componente del enfoque. No obstante, las investigaciones más recientes muestran otras variables que influyen en el proceso enseñanza/aprendizaje. Algunos autores señalan la influencia de la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza tanto en el presagio, como también durante el proceso y en el producto. Del mismo modo, otros autores sugieren un valor regulador de la enseñanza y el aprendizaje más explícito en modelos de este tipo (Vermunt, 1998). Atendiendo a las demandas de las últimas investigaciones, se pretende completar el modelo Biggs (2001) con el modelo DIDEPRO.

Desde una perspectiva integradora de los procesos de enseñanza/aprendizaje y con una fuerte influencia del aprendizaje autorregulado, han propuesto un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje, denominado DIDEPRO (acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto). Las fases del modelo corresponden a las establecidas por Zimmerman (2002; p.67) en el aprendizaje autorregulado: fase preparatoria o diseño, fase de ejecución o desarrollo y fase de reflexión o producto. El modelo conceptual surge de diferentes supuestos teóricos que se han basado en la evidencia empírica de los estudios desarrollados en etapas no universitarias:

1. Cualquier proceso psicológico o psicopedagógico puede subdividirse en tres momentos: antes, durante y después. De modo que, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, pueden ser objeto de estudio bajo esta premisa.
2. Podemos considerar que los procesos son regulables en sí mismos o externamente, desde el momento en que el sujeto ejecutor, o un agente externo, ejecutan decisiones o acciones para configurarlo.
3. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son paralelos y deben ser interactivos para que se ejecuten correctamente en situaciones formales (presenciales y no presenciales). Por ello, es pertinente utilizar la construcción “proceso de enseñanza/aprendizaje” para los procesos psicológicos y pedagógicos que se producen en situaciones educativas intencionales.
4. Como consecuencia de lo anterior, el estudio de la dinámica del aula, sólo puede comprenderse desde la evaluación del proceso de la enseñanza y del aprendizaje en interacción.
5. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son modificables y, por tanto, enseñables.
6. El conocimiento preciso de los procesos de aprendizaje ejecutados y la percepción sobre los mismos por los aprendices son esenciales para poder reajustar el proceso en todas sus dimensiones.
7. Los resultados académicos dependerán de la conjunción de elementos procedentes del diseño y del desarrollo de enseñanza-aprendizaje.

Figura 12. Concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (De la Fuente, Justicia et al., 2006, p.221)

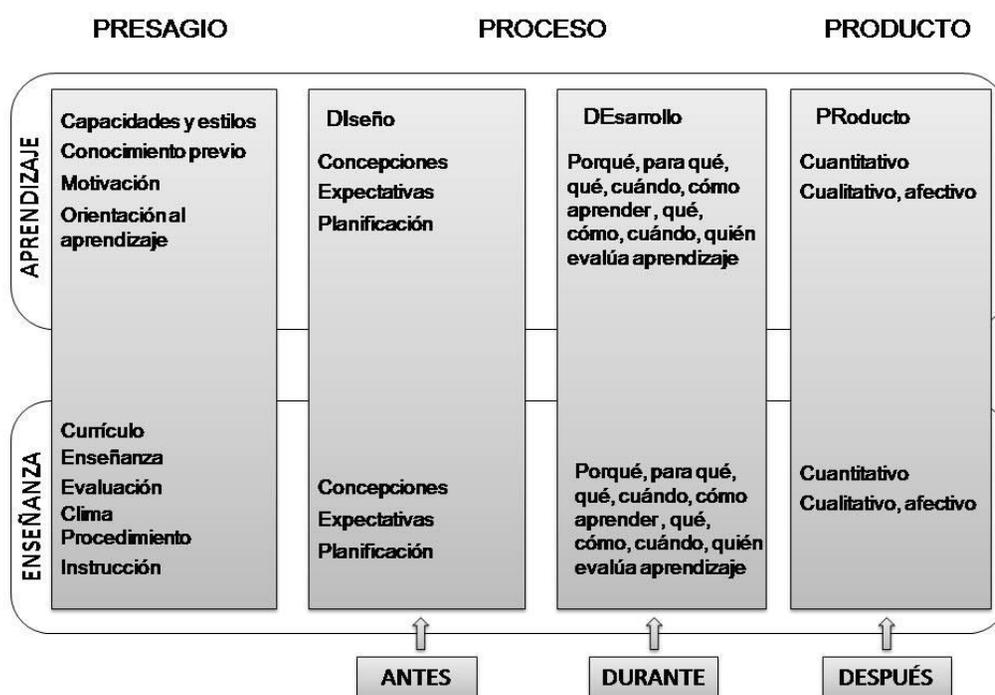
TRADICIONAL	REGULADORA
-------------	------------

DISEÑO:	Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Porqué	E/A Concepción de enseñanza	Concepción de aprendizaje
Para qué	E/A Producir buena enseñanza	Producir buen aprendizaje
Qué	E/A Contenidos factuales	Contenidos procede, factuales, actitud.
Cómo	E/A Metodología de enseñanza	Metodología de aprendizaje
Cuando	E/A Presencial	Combinada
Evaluación	E/A Aprendizaje-producto	Aprendizaje de proceso y producto
DESARROLLO:	Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Inicio	E/A Prepara la enseñanza	Prepara para el aprendizaje
Durante	E/A Ejecuta tareas de enseñanza	Ejecuta tareas ayuda al apr. autorreg.
Al finalizar	E/A Evalúa el aprendizaje-producto	Evalúa el proceso y producto de E/A
PRODUCTO:	Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Satisfacción	E/A Satisfacción con la enseñanza	Satisfacción con aprendizaje y enseñanza
Evaluación	E/A Evaluación del producto de Apr.	Evaluación de proceso y de producto E/A

La propuesta del modelo DIDEPRO estableció que “la autorregulación del aprendizaje debe estar conectada inevitablemente con la regulación de la enseñanza y toda intervención debe diseñarse desde esta relación mutua”. Esta situación se materializó en una concepción alternativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La nueva concepción, reguladora de la enseñanza y el aprendizaje se diferencia de la concepción tradicional de dichos procesos. La regulación que se propone no se ajusta a la concepción tradicional de una regulación exclusiva de la enseñanza. No se relaciona con un tipo de regulación externa al estudiante que conlleva en muchos casos la

formación de aprendices poco autorreguladores. La regulación del modelo DIDEPRO se refiere a una regulación creadora de situaciones educativas potenciales del aprendizaje. Se propone una regulación del aprendizaje y una facilitación de la autorregulación.

Figura 7: Modelo DIDEPRO.



5. MARCO JURÍDICO

5.1. Estructura normativa.

5.1.1 Constitución Política del Estado Plurinacional.

Aprobada en el referéndum del 25 de enero 2009, respecto a la educación superior, señala que se desarrollan en procesos de formación profesional, generación y divulgación de conocimientos, los mismos que deben estar orientados al desarrollo de la

sociedad, tomando en cuenta no solo los conocimientos científicos del mundo, sino también los saberes colectivos de los pueblos indígenas originarios campesinos. Por primera vez en la historia del país, constitucionaliza la misión de la educación superior; señala que está dirigida a la formación integral de recursos humanos, con alta calificación y competencia profesional, a desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y del entorno social, a promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística, participar junto al pueblo en todos los procesos de liberación, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

Como emergencia del desarrollo académico institucional, se impuso la idea de “otros tipos” de universidades que, en los hechos así ha sucedido desde el 20 de diciembre de 2012, reconociendo cuatro tipos de universidades bolivianas (públicas, privadas, indígenas y policial/militar).

La norma Fundamental obliga a las universidades a desarrollar programas de interculturalidad, constituir centros de formación técnica y capacitación cultural, programas de recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las lenguas de las naciones y pueblos indígenas, originario campesino.

5.1.2 La nueva ley educativa N°070 Siñani/Pérez.

Promulgada en diciembre de 2010, aboga la ley N°1565 de Reforma Educativa de 1994, es decir, sustituye el Sistema Educativo Nacional de la República Boliviana por el Sistema Educativo del Estado Plurinacional. Este nuevo cuerpo legal prevé que el Sistema Educativo Plurinacional comprende: i) subsistema de educación regular, ii)

subsistema de educación alternativa y especial, iii) subsistema de educación superior de formación profesional bajo la siguiente estructura:

- Formación de maestras y maestros (no universitaria);
- Formación técnica y tecnológica (no universitaria);
- Formación artística (no universitaria);
- Formación universitaria.

Los fundamentos del currículo universitario no emergen de la teoría, sino se basan en la realidad boliviana; entre ellos el fundamento político e ideológico, es descolonizador, el fundamento filosófico, propone el vivir bien; el fundamento sociológico, la condición plural; el fundamento epistemológico, la pluralidad cultural; y el fundamento psicopedagógico, aprendizaje comunitario, tomando en cuenta cuatro momentos metodológicos: práctica, teoría, valoración y producto. La educación es intercultural, intracultural, plurilingüe y descolonizador para fijar nuevas prácticas educativas, aplicando en forma transversal en todas las instituciones educativas.

Las cuatro dimensiones de: ser, saber, hacer y decidir se han convertido en los fundamentos prácticos del nuevo modelo educativo que deja de lado al estudiante formado en la pedagogía tradicional conductista.

El nuevo modelo educativo “*socio-comunitario productivo*” se incorpora al Estado Plurinacional bajo la siguiente concepción: Aprender y Enseñar Produciendo, Investigando, Trabajando y Transformando desde una visión social, comunitaria y política. Este nuevo paradigma propone una educación que articula la práctica con la teoría y una permanente capacitación de maestros y educandos.

5.2 Congreso Nacional de Universidades Públicas.

Frente a este escenario educativo, las Universidades Públicas Autónomas en Bolivia encargadas de la educación superior universitaria, mediante el XI Congreso Nacional de Universidades Públicas Autónomas del año 2009 aprobó los elementos y referentes básicos del nuevo “Modelo Académico de la Universidad boliviana” y, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, a través de su Secretaría Académica Nacional, el año 2010 lo puso en vigencia.

Este modelo parte del enunciado de la misión y visión de las universidades públicas autónomas y se define como: “una representación ideal de referencia que se concreta en una estructura sistémica de funcionamiento que emana de los principios, fines y objetivos que ordena, regula e integra las funciones sustantivas de la Universidad Boliviana para la formulación integral de profesionales en cumplimiento del encargo social, para contribuir al desarrollo del Estado Plurinacional. Se sustenta en diferentes fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos. Particularmente, los fundamentos sociales-políticos-económicos disponen que la Universidad Boliviana debe responder académicamente a la realidad multiétnica, pluricultural y plurinacional del país, y sobre ellos construye la estructura académica de la Universidad Boliviana:

- ✓ Organizada e integrada en áreas de conocimiento flexible y desconcentrada.
- ✓ Incorporación de créditos académicos y desarrollo integral en las dimensiones del saber ser, saber hacer y saber convivir, es decir, desarrollo equilibrado de las competencias cognitivas procedimentales y actitudinales.
- ✓ Gestión planificada y evaluada.
- ✓ Investigación científica como eje de la formación profesional.

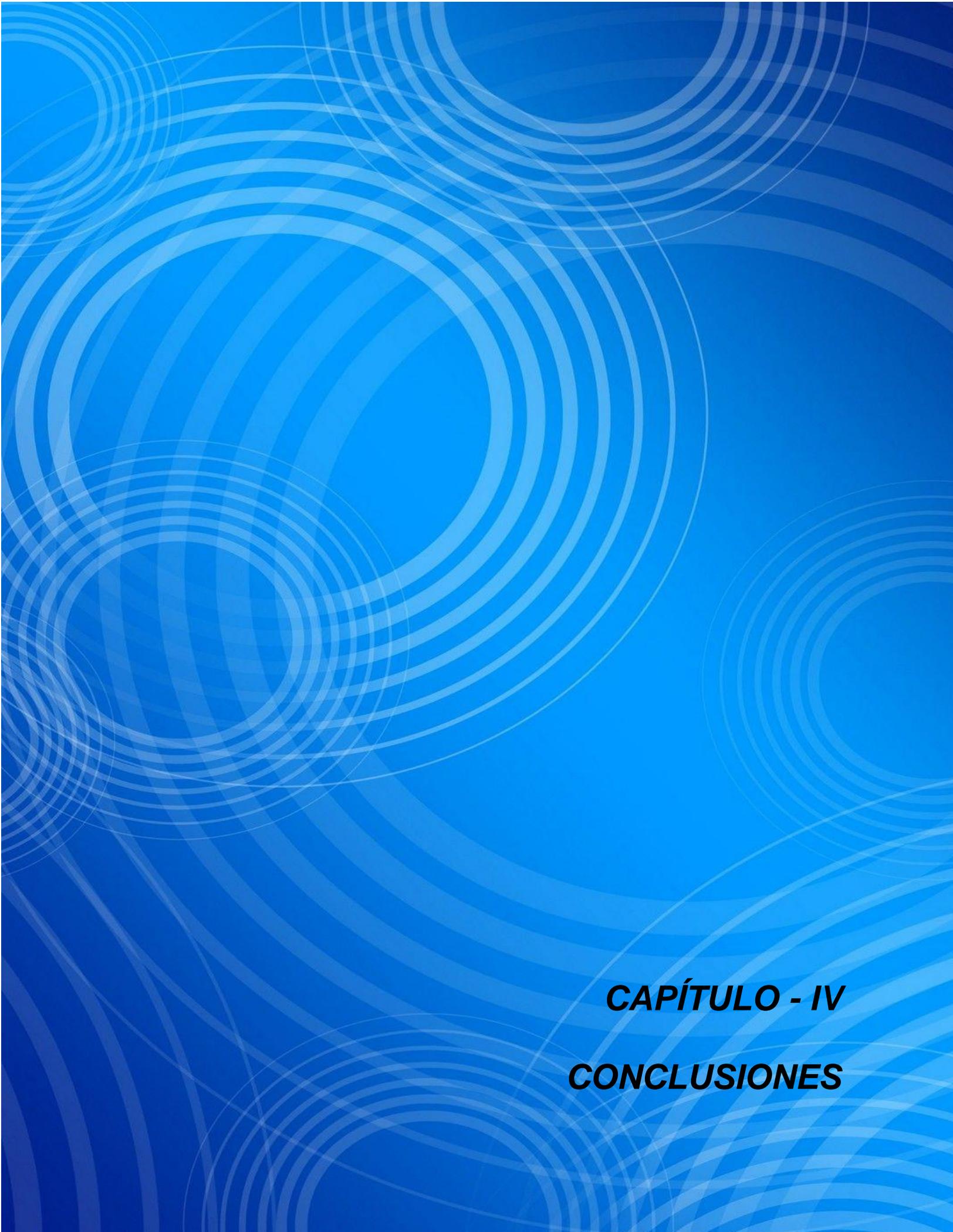
- ✓ Interculturalidad como paradigma académico del diseño curricular. Interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.
- ✓ Transitabilidad académica. El postgrado se constituye en la continuación del pregrado o grado; el diseño curricular y los procesos académicos universitarios se interrelacionan con los niveles inferiores de formación con el propósito de preparar las competencias de los niveles superiores.
- ✓ Incorporación de saberes ancestrales en los planes de estudio junto a los conocimientos científicos y tecnológicos universales.
- ✓ Formación científica y tecnológica.
- ✓ Integración de los procesos académicos.
- ✓ Perfiles profesionales con pertinencia científica, social y cultural.

En consecuencia, todo el Sistema Universitario boliviano, inicia el proceso de cambio paradigmático en la enseñanza-aprendizaje con un elemento adicional, la incorporación en las mallas curriculares de todas las carreras del elemento intercultural.

5.3 Normas educativas específicas del PDNO.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, mediante el Honorable Consejo Facultativo aprobó políticas de adecuación al nuevo modelo académico; sus dos carreras redactaron nuevos Planes Estratégicos Institucionales (PEIs) y reformularon sus mallas curriculares; en el proceso de innovación curricular sustituyeron la enseñanza y aprendizaje basada en objetivos y adoptaron el enfoque por competencias, sin embargo, soslayaron incorporar el elemento intercultural. Para justificar este extremo, las ex autoridades sorprendieron a la comunidad universitaria manifestando que la Facultad, desde el año 2001, ya cuenta con un

Programa denominado “Técnico Universitario Superior en Derechos de las Naciones Originarias-PDNO” (acreditado internacionalmente), en el que se incorporan saberes ancestrales en sus planes de estudio junto a los conocimientos científicos y tecnológicos universales; es decir, que desconocieron flagrantemente las recomendaciones del nuevo modelo educativo universitario y perpetuaron planes y programas de educación en ambas carreras cuyos contenidos mínimos son de carácter homogéneo, reflejando así la clara intención de seguir construyendo un Estado monocultural y descargaron toda la responsabilidad intercultural sobre el PDNO que forma parte del subsistema de educación superior de formación profesional universitaria, sin proveer una norma específica para el desarrollo de sus funciones.



CAPÍTULO - IV
CONCLUSIONES

CAPÍTULO - IV

CONCLUSIONES

I. El cambio acelerado del saber, es causa de la complejidad: el conocimiento es cada vez más complejo y nos cuesta articular la lógica posmoderna porque equiparamos complejidad y complicación. La clásica división entre asignaturas o saberes parece obsoleta en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morín (2001), superar la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Se hace cada vez más necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta atrapada en redes y NTICs con riesgo de brecha digital, sociedad globalizada, pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar, pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo.

II. Es indudable que los individuos necesitamos un amplio rango de competencias a fin de encarar los desafíos del mundo globalizado y que la universidad del siglo XXI debe migrar de un modelo pedagógico unidireccional centrado en la figura del docente cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite a los universitarios el desarrollo de diferentes competencias cognitivas y sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los problemas propios de la posmodernidad. En ese contexto, las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de las universidades, toda vez que en nuestro subsistema de educación superior se admiten institutos que también forman profesionales. La competencia, es más que el dominio de conocimientos y habilidades; incluye el *saber*

ser, esto es, la capacidad para satisfacer demandas complejas, movilizandolos recursos psicosociales. No existen competencias sin conocimientos, los saberes son esenciales y aquellos no se desarrollan en el vacío, por ello, toda competencia implica movilización de saberes. Si alguien posee conocimientos sobre un asunto, pero es incapaz de usarlos, se dice que es incompetente. Por el contrario, alguien si lo es cuando aprende a hacer algo y, además, es consciente de porqué y para qué lo hace y puede comunicarlo de modo efectivo. Entonces, una persona competente es alguien que identifica varias opciones para responder y, además, sabe elegir el esquema de actuación correcto para resolver de forma efectiva y oportuna la situación compleja que se le presenta, sea en su vida personal, social o profesional. Esta respuesta no puede ser simple ni mecánica o rutinaria, necesariamente tendrá que ser compleja, holística e integral como lo son los problemas de la vida real. Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes; el resultado es algo más complejo y diverso porque el concepto de competencia conlleva: *saber, saber hacer y saber ser*.

III. La efervescencia de las reformas en la educación superior ha promovido foros académicos nacionales e internacionales en todos los escenarios académicos de la región Latinoamericana y el mundo en la que dos corrientes con enfoques diferentes destacan: (1) La propuesta del suizo Perrenoud (2010): amplia, comprensiva y orientada por una perspectiva socio-constructivista. Su mirada crítica, nos alerta a tomar con reservas el tema, al tiempo que nos recuerda que hoy, el único sentido de ser de la universidad es preparar para la vida y que asistimos a ella para egresar menos desprotegidos al momento de enfrentar los problemas de nuestra existencia, es decir, el

enfoque por competencias nos obliga a interesarnos por la vida futura de aquellos que no llevarán a cabo estudios superiores y, a prepararlos para lo que verdaderamente les espera. En ese orden, en el desarrollo de competencias, el formador debe estar junto al estudiante, acompañándolo como un asesor y estimulándolo a reflexionar, en lugar de volcarse solo en los conocimientos que deberán ser asimilados. (2) En contraposición, la perspectiva del colombiano Tobón (2007): estrecha y limitada, como si existiera un traslape entre las competencias del ámbito de la formación profesional universitaria y las competencias en la educación básica formal. Su postura es ambigua respecto a la relación entre el enfoque de las competencias y el modelo pedagógico. “...*el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos*” (Tobón, 2007, p.6). Consideramos, al menos dudoso, que desde un modelo pedagógico tradicional (unidireccional y cerrado) el enfoque de competencias con base en una perspectiva *conductista* pueda implementarse en la educación universitaria.

IV. Sin duda la Formación Basada en Competencias (FBC) tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior, en particular en aquellas carreras y programas que enfatizan lo procedimental. Podemos afirmar que la utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo que facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, porque tanto empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución

formadora garante de aquello. Por otra parte, la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, porque al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de competencias exigidas a un profesional con experiencia. De igual manera, en un mundo globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes, profesionales y técnicos en el ejercicio transfronterizo de la profesión.

Frente a ésta opción se constata que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una reluctancia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos requirente para el docente.

V. En este escenario, la propuesta *evaluadora* debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha monopolizado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los *productos* del aprendizaje descuidando los *procesos*; por atender primordialmente contenidos de corte cognitivo, centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos de evaluación como las pruebas escritas. Una evaluación de estas características resulta contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del universitario con su propio aprendizaje, en virtud a que nadie puede adquirir competencias por otro. Si esta afirmación es válida para cualquier tipo de aprendizaje, todavía es más acuciante para el caso de las competencias, porque solo mediante su actuación “en contexto” el

sujeto puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas. Entonces, se trata de una *evaluación formativa*, centrada tanto en *procesos* como en *productos*, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, así como otras modalidades como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En definitiva, debe ser una evaluación continua, integral y humana, que reconoce y confía en la capacidad del universitario para aprender y, además, comunica esta confianza en la interacción cotidiana.

VI. Adicionalmente, los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, muchas veces desincentiva su utilización. Otra dificultad encontrada se da en la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales, tales como: liderazgo, comunicación efectiva, emprendimiento y en la formación en aspectos actitudinales o valóricos, tales como: responsabilidad profesional, tolerancia, respeto, etc. Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de la Universidad para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación real de los conocimientos de su especialidad durante los estudios. La Facultad, en general, no posee las capacidades institucionales para innovar en la forma radical que implica la formación de competencias, toda vez que, para la implementación de un modelo curricular de este tipo con el enfoque del aseguramiento de la calidad, es necesaria una reorientación de los procesos administrativos docentes,

mayor capacidad de los académicos y la creación de unidades técnicas de apoyo en aspectos muy especializados.

La FBC implica grandes desafíos para la educación superior, requiere que se trabaje en estrecho contacto con el mundo laboral, incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso. Esto es una práctica poco habitual en entidades de educación superior que, por lo general, son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos. También plantea un desafío importante para la universidad en relación a la evaluación de los aprendizajes, ya que se deben definir con precisión las capacidades de egreso, se debe evaluar sobre la base de logro o dominio y no en relación a los promedios de rendimiento, como se hace en la mayoría de las instituciones de educación superior. Además, el docente se debe hacer responsable de que alcancen las competencias del perfil de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial.

Los desafíos señalados plantean un conjunto de exigencias desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad. Entre ellas que exista:

- Consistencia entre perfil de egreso y los objetivos sociales de la carrera,
- Consistencia entre currículo y el logro del perfil de egreso,
- Contar con los medios económicos y administrativos para realizar la docencia por competencias,
- Disponer de formas de evaluación curricular preestablecidas para verificar el logro de las competencias.

De igual forma para el desarrollo del enfoque, se pueden plantear ciertos criterios para el diseño tales como:

- Cumplir con las orientaciones del aseguramiento de la calidad,
- Considerar la factibilidad de su aplicación,
- Tener la flexibilidad suficiente para ser aplicable a la carrera y programa DNO en sus diversos grados o niveles,

Dada esta realidad, existe conciencia universitaria que el diseño curricular efectivamente orientado al logro de perfiles de egreso por competencias es, en general, un desafío pendiente.

Tanto en Europa como en Oceanía, existe un desarrollo bastante avanzado en relación al currículo basado en competencias, ello se refleja en los programas de movilidad estudiantil y en las opciones para trabajar en condiciones similares en cualquiera de los países con los cuales existen convenios de libre comercio o con los cuales se han constituido en comunidad de países. Para que esto funcione se requiere que exista una certificación de títulos de modo que se garantice un desempeño profesional aceptable.

VII. El enfoque *intercultural* en la evaluación de aprendizajes en términos de competencia ha reorientado nuestra investigación en un sentido diferente, toda vez que se presume una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados y los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el mundo real y, ese mundo hoy es intra/intercultural, aunque varios sectores de la sociedad aún pretenden soslayar e inclusive invisibilizar.

Nadie teoriza, aprende o enseña desde un escenario híbrido, imparcial, nuestras teorías y pedagogías están marcadas por nuestra posición social, económica e ideológica y que

en esa medida es importante explicitarlo como un primer paso para generar investigación y prácticas pedagógicas descolonizadas, pero además reflexionar sobre la epistemología – pedagogía que en algunos casos es racista y en otros sexista que continuamos reproduciendo y, no subestimar saberes y conocimientos que siempre estuvieron ahí; los usos y costumbres con los que los jóvenes universitarios llegan al contacto cotidiano. Es central preguntarse por la universidad occidentalizada y las prácticas educativas que aprendemos en ella, por los privilegios de un canon que no incluye en muchos casos a los afros o indígenas y considera superiores ciertas producciones académicas que no articulan con otras experiencias sociales y educativas de otras poblaciones del mundo. Es importante entender además la complejidad y diversidad del mundo, de la experiencia social y educativa misma y propiciar que esta diversidad epistémica y social sea parte central de nuestras prácticas y reconocer los exterminios que han constituido la epistemología y la pedagogía moderna, cuando desde la escuela se desconoce el saber de los pueblos ancestrales y se obliga a niños y niñas afros e indígenas a despojarse de sus visiones propias del mundo, para adquirir la lengua e ideologías occidentales sin indagarles sobre sus intereses, deseos y posibilidades. Igualmente prioritario es visibilizar las ausencias, los ocultamientos y los efectos de la historia que nos precede, la aniquilación de pueblos, de pensamientos y memorias que se han generado y las categorías coloniales que se nos han impuesto, en aras de poder propiciar transformaciones esenciales al interior de los procesos educativos, pero también fuera de ellos, en los escenarios cotidianos en los que habitamos con otros y otras. Sin duda que las pedagogías decoloniales como la interculturalidad aportan al diálogo y a los cambios necesarios en nuestra sociedad, por lo que es necesario fortalecerlas e

interpretarlas, porque siguen faltando escenarios, subjetividades y cuerpos por ser tocados, transformaciones evidentemente por generar. Así, el elemento fundamental que se extraña en la literatura pedagógica, en los seminarios y foros es: la *interculturalidad*, curiosamente soslayada casi por la mayoría de los eruditos en materia educativa. La interculturalidad emerge como una alternativa al multiculturalismo y busca propiciar el desarrollo de metodologías y epistemologías diferentes. Mientras el *multiculturalismo* apareció ligado a la perspectiva dominante del neoliberalismo, la *interculturalidad* irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por los grupos oprimidos.

La interculturalidad, desde el escenario educativo es vista como opción política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, constituye una alternativa a los enfoques homogeneizantes (...) y pretende la transformación de las relaciones entre las sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertenencia y de relevancia cultural; es considerada además como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se basa en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferentes como recursos que socialicen a la transformación sustancial de la práctica pedagógica “(López, 1997: 19)

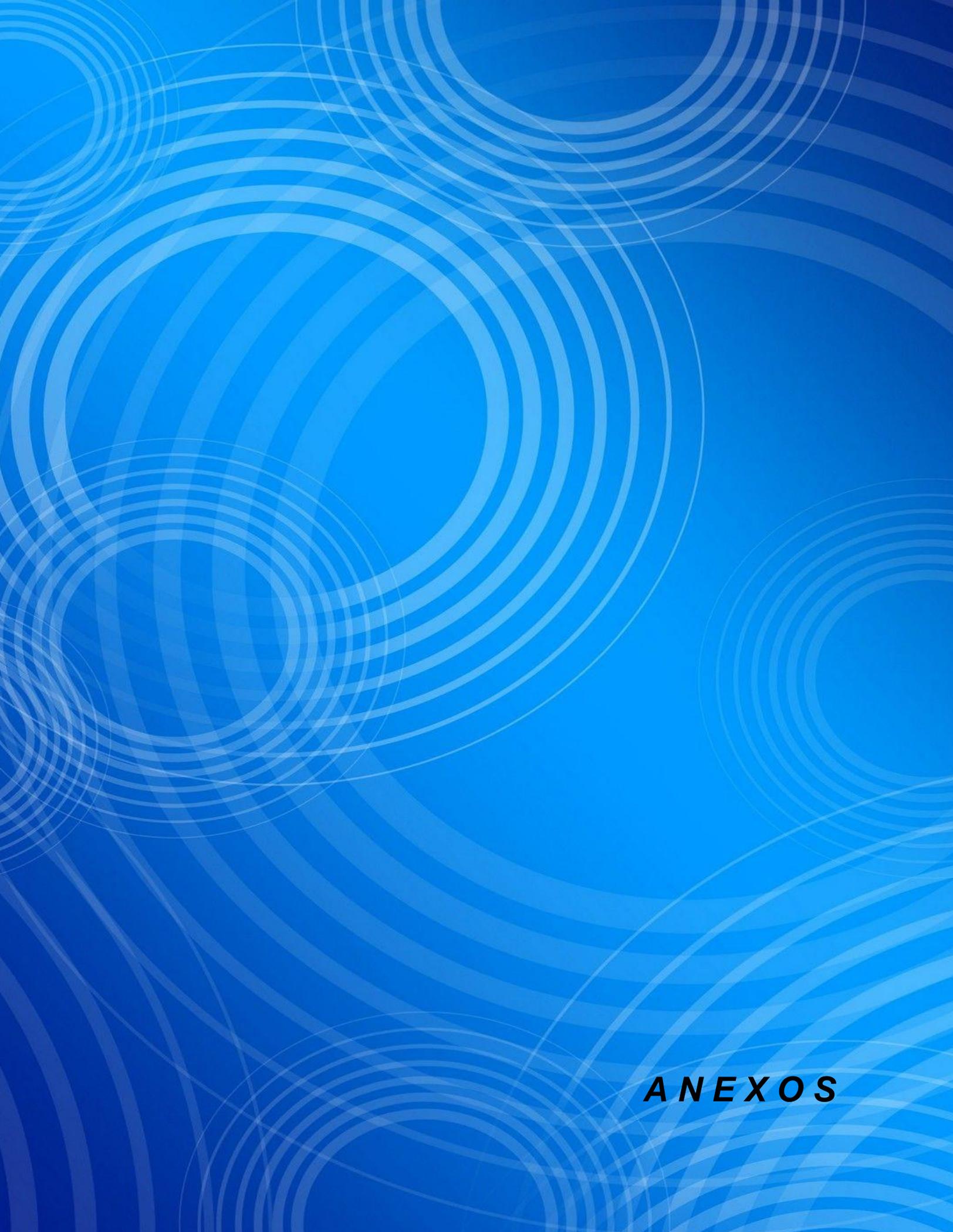
En forma particular, a pesar de que la incorporación de la mirada intercultural en la Educación Superior es una tendencia compartida en países de América Latina, el sentido que está detrás de esta denominación y sus prácticas varían de sobremanera, toda vez que las relaciones interculturales que existieron siempre, pero caracterizadas por la construcción de procesos de dominación e imposición de un modelo de vida para todos los colectivos humanos; uno de los principales retos de la interculturalidad en educación es el de asumir una visión conflictiva y decolonial que le permitirá lograr transformaciones a la ideología hegemónica. Es un camino largo y sinuoso y aunque existen intentos para lograrlo a nivel de la educación superior mediante la implementación de propuestas interculturales, queda mucho por avanzar.

En nuestro Estado Plurinacional, al igual que en Ecuador, se reproducen las experiencias de inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en instituciones educativas superiores convencionales, lo que implica que aún no se han producido cambios en su estructura organizativa, ni en los conocimientos predominantes contenidos en los currículos universitarios. Así, de manera general este tipo de experiencias parte de una noción de interculturalidad *apolítica y armónica* donde la sola inclusión de estudiantes antes relegados de la educación superior pareciera ser su meta. No obstante, al ver de manera más cercana las experiencias, resulta que aunque apunten exclusivamente a la profesionalización de estudiantes indígenas y afros, la labor posterior de esos profesionales puede abonar a la construcción de una *interculturalidad crítica*, como es el caso de los egresados de la maestría de la FLACSO ó a la reproducción de la *interculturalidad funcional*, como es el caso de la mayoría de los egresados de la USFQ en el Ecuador.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-FDCP de la UMSA, se cuenta con el programa Derechos de las Naciones Originarias-DNO que actualmente ha perdido el norte en su misión y visión, en virtud a que solo con revisar la malla curricular y el contenido de cada asignatura, se infiere que reproducen procesos de enseñanza aprendizaje del derecho positivo en lugar de los usos y costumbres con directrices y prácticas eurocéntricas.

No existe una institución educativa de educación superior que entre sus ofertas académicas esté la licenciatura o el posgrado de pueblos y naciones originarias y afros. En Ecuador, la propuesta educativa desde una visión conflictiva y decolonial de lo intercultural, ha visto truncado su camino debido a la preeminencia de un modelo occidental de la idea de universidad y de la noción de calidad educativa, pero también por las *diferencias al interior de las organizaciones indígenas*. En éste sentido, pareciera ser que las posibilidades de construcción de experiencias de educación superior que aborden lo intercultural desde una mirada crítica pasan por resolver primero las discrepancias internas de las organizaciones indígenas para tener solidez organizativa que permita sostener este tipo de experiencias, cuenten o no con el reconocimiento de validez de estudios por parte del Gobierno.

El horizonte al que apunta la mirada de la *interculturalidad crítica* es uno en el que se potencializan otras formas de relacionarnos, donde lo que importa es el sujeto colectivo presente en todos los pueblos y naciones, a diferencia del individualismo entronizado por la modernidad occidental.

The background is a vibrant blue gradient, transitioning from a lighter shade at the top to a darker shade at the bottom. It is overlaid with a complex pattern of concentric circles and overlapping lines in various shades of blue, creating a sense of depth and movement. The circles are of different sizes and are scattered across the page, with some overlapping each other. The lines are thin and curved, following the paths of the circles.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO - 1

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA UNIVERSITARIA.

Las características personales y contextuales determinan las expectativas, motivaciones y percepciones que los estudiantes activan sobre la evaluación y en función de ellas pueden actuar de modos diferentes. Los estudiantes competentes establecen metas, planifican el aprendizaje, organizan el contexto y utilizan unas estrategias cognitivas y metacognitivas dirigidas a resultados afectivos, cuantitativos y cualitativos del aprendizaje. En cambio, otros estudiantes se muestran menos competentes para ordenar sus expectativas.

En el actual sistema educativo superior, las *competencias* se convierten en la piedra angular. El plan curricular se formula y explicita en competencias genéricas o transversales y en competencias específicas, en función a tres componentes fundamentales: diseño, desarrollo y producto (DIDEPRO) los que permiten analizar las percepciones y evaluaciones desde la mirada estudiantil sobre el proceso de enseñanza. En general, nos orientamos principalmente a las estrategias y los modos de estudiar que los universitarios utilizan en el proceso enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- **DISEÑO.**

La estrategia, metodologías y modalidades. Las expectativas que tienen los estudiantes universitarios sobre la enseñanza en particular, adquiere mayor importancia al momento de rediseñar planes y programas a partir de sus preferencias, porque proporcionan información valiosa a las instituciones de Educación Superior por dos razones. Por una

parte, al comienzo los estudiantes pueden tener expectativas poco realistas sobre cómo será la enseñanza, lo que provocaría la necesidad de reordenar las expectativas hacia planteamientos más realistas y coherentes con la enseñanza superior. Por otra parte, el conocimiento de estas expectativas facilita que el docente adopte una enseñanza más gratificante y eficaz para sus estudiantes. Con estos objetivos, se analizan diferentes expectativas. Cuando los estudiantes comienzan un curso o asignatura poseen una experiencia que les permite hacer conjeturas sobre cómo se desarrollará. Un estudiante espera encontrarse con un determinado método de enseñanza, como puede ser la clase magistral, esto corresponde a las denominadas expectativas previstas (esperado). El método esperado puede ser o no del agrado del estudiante, a saber, el estudiante puede aceptar o rechazar la clase magistral, en este caso se habla de expectativas ideales (deseado) y no ideales (rechazado), respectivamente. Si coincide que el estudiante espera y desea el método que el docente utiliza, como por ejemplo la clase magistral, ello facilitará el desarrollo de una enseñanza/aprendizaje más satisfactoria y agradable. Pero, en casos en que no coincidan, el estudiante demuestra resistencia ante el método no esperado o rechazado y la enseñanza menos gratificante probablemente influya en el interés, dedicación y rendimiento del estudiante.

Por otra parte, también se trabaja con las expectativas normativas. Estas se refieren al grado de efectividad que los estudiantes perciben de la enseñanza, los métodos de evaluación más efectivos y las cualidades de un buen docente. Cada estudiante puede valorar unos métodos de evaluación como más efectivos que otros y considerar que unas cualidades del docente son más características de un buen docente que otras.

Para analizar las expectativas previstas, ideales y no ideales se aportan nueve métodos de enseñanza: la clase magistral, la lección interactiva, la enseñanza centrada en el alumnado, la exposición de alumnos, la enseñanza basada en el trabajo en grupo, la tutorización, la dinámica de grupo, el trabajo personal y las dramatizaciones.

Clase magistral.

El profesor ofrece una exposición preparada de antemano. Los alumnos escuchan y toman apuntes, o bien reciben los apuntes.

Lección interactiva.

El profesor ofrece una exposición preparada de antemano. Los alumnos escuchan y toman apuntes, o bien reciben una serie de apuntes. Se invita a responder a preguntas.

Enseñanza centrada en el alumno.

Se puede proponer que los alumnos realicen ejercicios para comprobar su progreso.

Exposición de los alumnos.

El profesor tiene la exposición preparada, pero prefiere conducirse a través de las respuestas de los alumnos a las preguntas, que es como realmente se establece comunicación. Se anima a los alumnos a pensar y participar, y no se propicia la toma de apuntes masiva.

Enseñanza basada en trabajo en grupo.

Los alumnos preparan cada uno un tema establecido y lo exponen a sus compañeros bajo la dirección del profesor.

Tutorización,

El profesor prepara una serie de ejercicios o actividades con los que pretende la consecución de los objetivos de las sesiones por parte de los alumnos. Hay muy poca enseñanza “formal”.

Dinámica de grupos.

Los alumnos preparan un trabajo previo, que es analizado y considerado en pequeños grupos establecidos.

Trabajo personal.

El profesor prepara una serie de ejercicios (torbellino de ideas, debates,) o actividades (prácticas, trabajos de biblioteca,) con los que se pretende facilitar a los alumnos la obtención de los objetivos de las sesiones. Hay enseñanza “no formal”. Todo el aprendizaje se hace a través de actividades.

Dramatizaciones.

Se da a los alumnos una lista de lecturas, ejercicios y actividades y se deja que hagan progresos. Se pide a los alumnos que representen una situación o encuentro, que es observada por los restantes alumnos y luego se analiza.

Los estudiantes con concepciones reproductivas del aprendizaje prefirieron una enseñanza más orientada o centrada en el profesor. Por el contrario, los que mostraron concepciones más significativas del aprendizaje prefirieron una enseñanza más flexible o centrada en el universitario. En forma general, los estudiantes del programa DNO prefirieron más al docente que presentó el material de modo claro, interesante y organizado. En cambio, el docente menos preferido fue el promotor del aprendizaje autorregulado. Por otra, el análisis de regresión múltiple señaló que los estudiantes con

una alta orientación de metas extrínseca y poco pensamiento crítico preferían docentes que presentaban el material de modo claro e interesante. Los estudiantes con nivel alto de ansiedad, elevada búsqueda de ayuda y poco pensamiento crítico prefirieron docentes facilitadores de comprensión.

- *Autoeficacia y confianza académica*. El estudio de la autoeficacia surge durante la década de los 70 en la perspectiva cognitiva, concretamente en la Teoría Cognitivo Social. En 1977 Albert Bandura delimitó el estudio de las creencias sobre la eficacia personal y propuso la *teoría de la autoeficacia*, como un factor que influye en el funcionamiento humano a través de los procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos. Define la autoeficacia como las “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros o resultados”. No se trata de una mera reflexión sobre la capacidad en determinados dominios, sino de los juicios de valor que las personas tienen sobre su capacidad ante la ejecución de una tarea. Estas creencias de autoeficacia poseen un carácter mediador entre los logros o experiencias anteriores y las ejecuciones posteriores, constituyendo el mejor predictor del rendimiento que la capacidad real. La autoeficacia, como creencia cognitiva, se construye a partir de la información que aportan cuatro fuentes:

a) *Experiencia de éxito*: referente a la propia experiencia y logros en la ejecución. Se trata de los resultados que la persona consiguió en acciones anteriores y constituyen la principal fuente de información de la autoeficacia. Cuando las acciones o tareas tuvieron éxito provocan un aumento de la autoeficacia, pero la autoeficacia disminuye por el fracaso en situaciones anteriores, sobre todo si el fracaso es repetido.

b) **Experiencia vicaria:** observar los resultados de otras personas que ejecutan la acción o tarea es también una fuente de información para la autoeficacia, especialmente cuando el observador no conoce sus capacidades o posee poca experiencia en la tarea. Esta fuente de información también está determinada por la percepción del observador sobre la similitud entre sus capacidades y las del modelo.

c) **Persuasión verbal:** esta fuente de información es más común en la autoeficacia de personas que ya tienen un nivel elevado de experiencia. Se trata de personas que sólo necesitan un poco más de confianza para realizar un esfuerzo extra y lograr el éxito. La influencia de esta fuente depende de la credibilidad que el persuadido le otorga al persuasor.

d) **Reacciones emocionales y somáticas:** son varios los indicadores de activación, tales como el cansancio, dolores, fatiga. Las personas interpretan la alta activación como respuesta a su baja capacidad. A su vez, esta interpretación disminuye la autoeficacia y aumenta la activación posterior.

La autoeficacia ha sido aplicada en diferentes disciplinas psicológicas, por ejemplo, el laboral y el académico. En la psicología educativa, donde se focaliza este trabajo, se investiga la eficacia que los estudiantes perciben para sus habilidades cognitivas o para la mejora durante el curso académico. Estas creencias de autoeficacia se incluyen en el campo de la motivación académica. Las investigaciones sobre la autoeficacia académica han proporcionado resultados y conclusiones que deben considerarse al analizar el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier etapa educativa. La evidencia empírica demuestra que la autoeficacia afecta directamente a la toma de decisiones. Los estudiantes tienden a elegir las tareas en las que se perciben capaces de completar con

éxito y rechazar las que no le transmiten confianza de éxito. La autoeficacia también influye en el esfuerzo y la persistencia dedicada a la consecución de una tarea. Un caso habitual puede ser el estudiante eficaz para superar exámenes, que dedica más esfuerzo y empeño en la memorización de los temas y persiste más ante los obstáculos que los estudiantes que no se perciben capaces. Además, los estudiantes auto eficaces en las pruebas escritas pueden dedicar más esfuerzo a éstas que a otras tareas como las exposiciones, en las que se perciben menos eficaces. Por otra parte, las investigaciones concluyen que la autoeficacia se asocia en muchos casos con el rendimiento académico y otros tipos de motivación académica.

Las relaciones entre la eficacia y la motivación surgen de su naturaleza cognitiva. La mayoría de la motivación humana se genera cognitivamente. Las personas se motivan a sí mismas y dirigen sus acciones gracias a su capacidad de anticipación. Elaboran creencias sobre lo que pueden hacer y anticipan los resultados probables. Existen diferentes teorías motivacionales que se relacionan con la autoeficacia. En la teoría del valor de la expectación, la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de acción producirá ciertos resultados y por el valor concedido a dichos resultados. En cambio, en la autoeficacia, las personas actúan con base en sus creencias sobre lo que son capaces de hacer y los posibles resultados de la ejecución, sin atender al valor de los resultados.

En educación, la autoeficacia académica se refiere a la creencia del estudiante sobre su capacidad para superar una tarea, como puede ser escribir un texto. Y, el autoconcepto es la descripción y evaluación del estudiante sobre su capacidad para escribir (autoimagen) y el valor que le otorga a su competencia (autoestima).

La confianza en la conducta académica se delimitó como la creencia del universitario en su desempeño académico durante los estudios (tarea, asignatura, curso). Admite las diferencias según la cultura y también indica diferencias según el contexto. Para los investigadores de la confianza académica, las características del contexto educativo confieren unas particularidades a la confianza que difieren de otros ámbitos educativos. El estudio de la confianza académica destaca la importancia que el componente social ha experimentado últimamente en el aprendizaje.

Los hallazgos de las investigaciones señalaron que el grado de confianza académica de los estudiantes predice una determinada motivación, una mayor o menor capacidad de afrontamiento y búsqueda de ayuda y un mejor o peor rendimiento. Puede preverse que otras variables como la autorregulación personal, la autorregulación del aprendizaje o la satisfacción se relacionarán con la confianza académica de modo similar a como lo hacen con la autoeficacia.

- **DESARROLLO.**

Este apartado se concentra en las percepciones de los universitarios sobre el proceso de enseñanza. Después de realizar un análisis de las investigaciones sobre este tópico, se establecen tres categorías interactivas.

1. Evaluación de la calidad de la enseñanza: su objetivo es evaluar las características del docente y su enseñanza.
2. Investigaciones que pretenden analizar las percepciones que los estudiantes tienen de una buena o pobre enseñanza y/o del buen profesor.
3. Y las dirigidas a estudiar las relaciones entre dichas percepciones y otras variables implicadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- Los estudiantes con creencias activas valoran menos una organización, la claridad de la estructura, especificación de los objetivos, ritmo, claridad de la comunicación, trabajo y nivel de dificultad. En cambio, valoran más la enseñanza que estimula el interés por la asignatura, promueve la interacción en la clase, utiliza enfoques y métodos de enseñanza variados, y es entusiasta.

En cuanto a la metodología, se utiliza una metodología cuantitativa a través de una estrategia de recogida de datos transversal por encuestas.

En nuestra investigación se utiliza sólo la versión del estudiante, ya que el objeto de estudio se centra en la perspectiva de éste en tres dimensiones: i) Comportamiento general del profesor: incluye características de una actuación de supervisión y control del docente en los tres momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje. ii) Estrategias de enseñanza evaluadora: incluye diversas estrategias de evaluación en las que participan tanto estudiantes como profesores. iii) Actividades de regulación del aprendizaje: las características de la enseñanza son facilitadoras del aprendizaje autónomo; se incluyen aspectos de los tres momentos en una enseñanza centrada en el estudiante y su aprendizaje.

- [Enfoques de aprendizaje.](#)

Motivación profunda: el interés o motivación es intrínseco a la tarea, el alumnado con esta motivación intenta conocer el significado y los principios de la materia sin considerar el esfuerzo que requiere. Busca satisfacer la curiosidad por la materia. Encuentra interesante lo que aprende para su desarrollo personal.

Motivación superficial: la motivación es extrínseca al propósito de la tarea. El alumnado intenta aprender para evitar el fracaso con el menor esfuerzo posible. El estudiante pretende aprender evitando dos sucesos negativos: trabajar demasiado duro o fracasar.

Estrategia profunda: estrategias necesarias para lograr la comprensión de la tarea y su significado (leer en profundidad, reflexionar, usar analogías, metáforas, ampliar el material de estudio, relacionar con la experiencia y con otras materias de estudio).

Estrategia superficial: estrategias para el aprendizaje consistentes en la reproducción del material mediante la repetición. El estudiante se centra en hechos, datos y contenidos sueltos de información, manteniendo aislado el contenido aprendido. Estrategias centradas en dar respuesta a las exigencias planteadas por la evaluación.

En general, los hallazgos aportan evidencia empírica para predecir que los universitarios con enfoque profundo se caracterizan por unas estrategias autorreguladoras, en cambio, los estudiantes que aprenden superficialmente muestran una ausencia de autorregulación y una mayor utilización de regulación externa.

▪ *Autorregulación del aprendizaje*. El aprendizaje autorregulado en la Educación Superior es posterior al resto de etapas educativas; se caracterizan por utilizar modelos teóricos y metodológicos creados en otros países, que surgen principalmente de la perspectiva socio-cognitiva.

1) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de metas personales (*metacognición*).

2) Conocen y saben emplear una serie de *estrategias cognitivas* (de repetición, organización y elaboración), que les ayudan a atender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.

- 3) Presentan un conjunto de creencias *motivacionales y emociones* adaptativas: un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p.ej., placer, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación concreta de aprendizaje.
- 4) *Planifican y controlan* el tiempo y el esfuerzo a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como elegir el lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica de profesores y compañeros cuando tienen dificultades.
- 5) Si el contexto lo permite, muestran mayores intentos por *participar en el control y regulación* de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej., saber cómo serán evaluados, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
- 6) Son capaces de poner en marcha una serie de *estrategias volitivas*, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener la concentración, el esfuerzo y la motivación durante la realización de las tareas académicas.

Se puede concluir que los enfoques de aprendizaje se encuentran determinados por la percepción del contexto. Los estudiantes con una buena percepción (facilitadora del aprendizaje) o experiencia del proceso de enseñanza aprenden más profundamente que los estudiantes con mala percepción o experiencia de dicho contexto. En concreto, las conclusiones mostraron que el enfoque profundo se relaciona más con habilidades genéricas de buena enseñanza y con facilitar el pensamiento independiente.

PRODUCTO.

Todo proceso de enseñanza/aprendizaje se encamina a un determinado producto; se desarrolla con base en objetivos y fines que pretenden que el estudiante aprenda una determinada materia. El producto del proceso enseñanza/aprendizaje se denomina tradicionalmente *rendimiento académico*. En el último tiempo, ha tomado mayor relevancia el interés de las universidades por la calidad de sus servicios, convirtiendo al rendimiento académico del estudiante en un factor clave de la calidad de la Educación Superior.

Las múltiples vertientes desde las que se puede abordar el concepto de rendimiento académico ha sido un obstáculo para determinar una definición consensuada, precisamente por su naturaleza multidimensional. Con objeto de hacer más operativo el concepto de rendimiento académico en Educación Superior, tomando como ejemplo el programa DNO, se puede establecer dos categorías de rendimiento: “inmediato y diferido” o “interno y externo”. El rendimiento académico inmediato se refiere a los resultados del estudiante en una asignatura, curso, ciclo y/o titulación. En cambio, el diferido es el grado de aplicación, en el mundo laboral, que el estudiante graduado consigue de su formación universitaria.

Las características de nuestra investigación dirigen la atención hacia el rendimiento académico *inmediato*. En la investigación de este tipo de rendimiento se abren dos vertientes, *interrelacionados* y *convergentes*, hacia la mejora de la formación de los estudiantes y en forma accesoria a la calidad de las universidades. Por una parte, las vertientes que se han interesado principalmente por la calidad de la enseñanza universitaria y analizan las tasas de éxito, fracaso y abandono de las asignaturas, titulaciones y/o universidades. Este tipo de rendimiento es denominado “regularidad

académica o rendimiento académico en sentido amplio”. Por otra parte, se encuentran las vertientes que pretenden determinar variables que predicen el rendimiento académico inmediato y diseñar modelos que incluyan estas variables. En esta vertiente, se utilizan las *calificaciones* para hacer operativo el rendimiento denominado “rendimiento académico en sentido estricto” también lo define como “el producto inmediato individual”.

En las últimas décadas, la predicción del rendimiento académico (inmediato en sentido estricto o individual) ha sido un tema de investigación de la Psicología Educativa. Se analizaron variables en la predicción del rendimiento en Educación Superior y sus conclusiones son la base de los modelos explicativos del proceso enseñanza/aprendizaje y del rendimiento académico en estudios universitarios.

El producto del proceso de enseñanza/aprendizaje es el tercer y último momento del modelo DIDEPRO; en él se integran los resultados de la enseñanza y del aprendizaje, sin embargo, éste a su vez tiene sustento en el MODELO 3P de Biggs (2001) aplicado al proceso de enseñanza:

“Los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje”. El rendimiento académico es “la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los contenidos asignados”. En general, se puede entender como el grado en que los estudiantes logran los objetivos propuestos en el programa educativo, ayudados o no por el proceso de enseñanza.

Las investigaciones del rendimiento académico han utilizado, en gran medida, un rendimiento académico de tipo global. Se ha tomado la calificación o nota global de la

asignatura, curso o titulación como única medida para hacer operativo el rendimiento académico. Entre estas investigaciones, la mayoría de las calificaciones proceden de las pruebas finales de evaluación (exámenes o pruebas objetivas) y de las calificaciones del docente. Esta tendencia a reducir los resultados del aprendizaje a una única calificación se ha convertido en una de las mayores críticas a las investigaciones sobre el rendimiento académico, en virtud a que los resultados del aprendizaje se hayan obtenido de modo sesgado en la mayoría de los casos.

Biggs (1999; 2001) propone una alternativa para solucionar la reducción del rendimiento académico a la calificación de los exámenes. Este autor describe el producto de enseñanza/aprendizaje a través de varios resultados que se clasifican según su naturaleza: cuantitativa, cualitativa y afectiva. El rendimiento cuantitativo es aquel que refleja la productividad del estudiante en el aprendizaje de hechos y habilidades. Por otra parte, el rendimiento cualitativo se refiere a la calidad del aprendizaje y se refleja en la estructura interna, profundidad y transferencia de los aprendizajes. Este rendimiento ha sido analizado principalmente con la Taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) que mide los niveles de complejidad estructural de las respuestas. Por último, la naturaleza afectiva del rendimiento hace referencia a los resultados motivacionales que se desprenden del rendimiento cuantitativo y cualitativo. Y se refleja principalmente en la satisfacción del estudiante con el proceso de aprendizaje.

Rendimiento Cuantitativo. - Las investigaciones educativas utilizan más el rendimiento de naturaleza cuantitativa que el cualitativo y afectivo. La mayor facilidad para obtener un rendimiento cuantitativo basado en las calificaciones de exámenes induce a los

investigadores a utilizar estos resultados. No obstante, si se acepta el rendimiento académico como el grado de consecución de los objetivos educativos, entonces los resultados del aprendizaje deben reflejar el grado en que los estudiantes logran los contenidos de la materia y construir sus competencias.

Los hallazgos de Anderson (1983) sobre los diferentes tipos de memoria (declarativa, procesal y de trabajo) y la “Taxonomía de objetivos educativos” han influido en los programas docentes de todas las etapas educativas. En los últimos años, discípulos de Bloom han revisado y actualizado la taxonomía de 1956. La taxonomía revisada distingue entre el ‘saber qué’ o contenido del pensamiento y el ‘saber cómo’ o procedimientos utilizados en la resolución de problemas. Las implicaciones de estos estudios en el ámbito educativo se reflejan en la clasificación de los contenidos de aprendizaje ya utilizados, desde hace décadas, en etapas no universitarias.

Actualmente, en el contexto universitario y tras la reforma educativa el proceso de enseñanza/aprendizaje debe proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias para provocar el cambio en tres áreas: conceptual, procedimental y actitudinal. La reforma educativa de la Educación Superior conlleva un cambio en la concepción de la programación docente. Se establecen diferentes componentes de las competencias personales y profesionales que inciden en los objetivos, contenidos y competencias que pretende alcanzar la enseñanza universitaria: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Los contenidos conceptuales hacen referencia a los conocimientos teóricos de la materia de estudio. En este caso, las competencias que se relacionan con los contenidos conceptuales son aquéllas que posibilitan la adquisición y comprensión de los

conocimientos de hechos, acciones, secuencias. En cuanto a los contenidos procedimentales, las habilidades y destrezas componen esta dimensión. Se trata de los contenidos sobre el entrenamiento en procedimientos relacionados con la materia, por tanto, las competencias procedimentales son aquellas capacidades necesarias para organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar los conocimientos aprendidos. Por último, el conocimiento actitudinal concierne a las actitudes y valores del estudiante tanto durante el proceso de enseñanza/aprendizaje como en su participación en el mundo laboral.

Rendimiento cualitativo. - La calidad de los procesos de aprendizaje pretende ser reflejo del grado de comprensión que el estudiante alcanza de la materia de estudio. Se evalúa mediante niveles de complejidad estructural de las respuestas de los estudiantes. Biggs y Collis (1982) proponen una taxonomía que permite adaptar cuestiones para la evaluación del aprendizaje en cinco niveles de complejidad.

Se analizaron los resultados de diferentes áreas académicas y mostraron que el avance de los estudiantes en el aprendizaje atraviesa fases comunes de complejidad creciente. Las conclusiones indican que el avance en el aprendizaje se desarrolla desde una fase de naturaleza más cuantitativa (aumento de detalles en el aprendizaje) a otra más cualitativa (inclusión de los detalles en una estructura coherente).

Rendimiento afectivo. - La tercera dimensión de los resultados de aprendizaje es el rendimiento afectivo (Biggs, 2001). La satisfacción con el proceso de enseñanza/aprendizaje y con el resultado obtenido se utiliza en mayor medida como rendimiento afectivo. No obstante, las expectativas de éxito y la confianza tanto en sus

quehaceres académicos ulteriores, como en su desempeño laboral son también un rendimiento afectivo del proceso experimentado.

Las acciones administrativas por la calidad de la enseñanza universitaria han impulsado la investigación sobre la satisfacción académica, en particular y el rendimiento afectivo, en general. La satisfacción académica concierne tanto al rendimiento en una asignatura, curso o titulación, como a las características del proceso de enseñanza. En ambos casos, una acepción simplista de la satisfacción se refiere al grado de cumplimiento de las expectativas del estudiante sobre el proceso de enseñanza o el rendimiento.

PROPUESTA DE EVALUACION EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.

El tema es complejo en virtud a que el concepto de cultura (vinculado a la educación) no es uniforme y porque conlleva un conjunto de posiciones de pensamiento. Así en nuestra Constitución, se infiere por cultura a los modos de vivir o modos de ser de cada una de las nacionalidades existentes al interior de nuestro territorio. Una cultura se desarrolla al interior de los grupos a los que las personas reconocen su pertinencia por sus afinidades, sean ideológicas, de clase, credo, origen territorial, origen étnico, edad, sexo, etc. En ellos se generan y comparten modos de ser y hasta un lenguaje propio y, la relación entre diferentes culturas que coexisten en un mismo territorio induce a la complejidad. Cuanto más estratificado socialmente sea el país, esa relación tenderá a ser no sólo compleja, sino conflictiva. Es necesario reconocer y asumir el conflicto cuando se presente, pues éste implica contacto con el otro, condición básica para la construcción de una identidad, sea personal o cultural, social. Por esta razón, si pensamos en la gestación de una identidad nacional, debemos admitir que el conflicto entre los ciudadanos de un país puede ser el germen de un entendimiento. El diálogo, por difícil que sea, es mejor que la incomunicación. El volver la espalda al otro, por ser diferente y desigual, conlleva desarticulación, imposibilidad de entendimiento, de lograr acuerdos, consensos de compartir historia. Reconocer relaciones conflictivas conlleva el deseo incluso ocultó o tardío en manifestarse de solucionar el conflicto.

Ahora bien, de facto es posible calificar la relación entre culturas distintas como una "relación intercultural". Sin embargo, cuando se escucha hablar de una "educación superior intercultural", es probable que resulte difícil saber exactamente qué significa la

expresión, a qué tipo de educación se refiere. Más aún, sí surge la pregunta ¿qué es interculturalidad? Se intuye que hay algo más en ella que una mera relación entre culturas; el término se refiere a una noción cuyo contenido semántico requiere ser explicitado. La comprensión de la abstracta interculturalidad lleva emplear el calificativo intercultural con mayor precisión, buscando que se ajuste a la definición del concepto que lo subyace.

Modelo de educación superior intercultural. - La Interculturalidad en nuestra región y fundamentalmente en nuestro territorio, responde a los requerimientos que nacen del contexto entre dos o más culturas diferentes, para lograr un bien común potenciando al ser humano que se desarrolla en ese contexto. “Entonces se plantea como un medio que permite interacciones entre culturas, donde se abren espacios de respeto y valoración entre ellas” (Albo: 2002: 12).

La universidad convencional es importante en la medida en que se plantea la existencia de un conocimiento universal en el que se movilizan diversos procedimientos acordes y leales con el método científico. En esta tendencia todo tipo de conocimiento que no se base en el método de la observación, la experimentación y la constatación de hipótesis no sólo será considerado ilegítimo por la comunidad científica, sino incluso se constituirá como una parcela u objeto de investigación. De ahí que la universidad es una institución que selecciona y clasifica los conocimientos. “Los saberes y conocimientos que han nacido en la vida cotidiana de grupos no occidentales, como los indígenas, han sido discriminados, negados y silenciados en la medida en que no satisfacían los requerimientos del método científico, único considerado universal” (Gonzales, 2007: 307).

La generación de la Universidad Intercultural, con pertinencia a las culturas indígenas originarias debe hacer visible las distintas formas de conocimiento y saberes propios de las culturas ancestrales. Esta propuesta permite proyectar la importancia del conocimiento científico en la comunidad Universitaria, para que valore y revitalice sus propias formas de conocimiento y producción de saberes inspirados en los valores culturales. La Universidad Intercultural es plausible si se consideran como plataformas de reflexión para la construcción de una epistemología que incorpore distintos procedimientos intelectuales.

Históricamente la Educación Superior ha sido utilizada como instrumento de aculturación, generando un Estado de precariedad cultural y el consecuente subdesarrollo de las capacidades de inserción social y económica de este segmento de la población boliviana. Lo que evidentemente se transforma en una limitante para el desarrollo sociocultural y productivo del país. Para revertir esta situación es necesario plantear propuestas educativas curriculares de carácter intercultural de la sociedad boliviana. Dichas propuestas deben estar acorde a las realidades locales, socioculturales y lingüísticas; pero también de acuerdo a las exigencias de los cambios socioculturales; en este sentido la Universidad Intercultural debe fomentar el sentido de compromiso del profesional con la sociedad a la que pertenece.

Es deber del Estado y la sociedad boliviana asumir un compromiso moral y social, de implementar un modelo educativo donde tengan cabida los saberes, conocimientos y la ética de las sociedades indígenas en la formación de profesionales. Para que lo anterior sea posible y obtener los resultados esperados se necesita desenmascarar estructuras, comprender los contextos y las realidades subjetivas, y por sobre todo hacer un enorme

esfuerzo destinado a formar una concepción más abierta y amplia del mundo que dé cabida plena a la valoración de lo diferente, de lo diverso; de modo que se genere un espacio efectivo de participación del otro concebido como diferente.

A) Complementariedad de opuestos: Es un concepto multifacético y polisemántico dentro del idioma aymará que define y norma dos situaciones opuestas y contradictorias, para llegar al consenso buscan un estado de des individualización, donde los individuos o las acciones se despojan de su ego para poder asimilar la posición del otro y buscar a través del complemento el consenso. Este proceso no se lo puede llevar a cabo de forma pragmática y racional, para llegar a ese estado de consenso se requiere de toda una hermenéutica ritual que pasa por el acullico de coca, la ch'alla y otros elementos rituales previos al encuentro para búsqueda de una solución consensuada.

B) Reciprocidad: La cultura aymará basado en la prestación de servicios que uno recibe del otro cuando necesita y dará a su turno, cuando el otro precise. Es importante que esa prestación sea motivada por el interés de quién lo necesite, por lo tanto, la persona que da, no puede exigir una contrapartida en el momento que el otro está en situación de necesidad. Lo importante es que no se intercambia sino se da.

C) Cooperación mutua: En la cultura aymará, está arraigada la concepción del “estar” como un proceso dinámico de la vida en busca del bien común y del Suma Qamaña. Este valor fundamental en la lógica indígena denota la comprensión del todo en un contexto de totalidad. Un buen ejemplo al respecto es el concepto expresado en la palabra castellana de “estar”. El “estar” es la descripción de una situación real en el presente progresivo, es decir e la vida misma, es una cualidad en un proceso de cambio que se genera constantemente a medida que una acción se realice.

Del conocimiento y de la fuerza vital, provienen las relaciones entre la comunidad humana, la naturaleza y el cosmos a través de los ancestros que garantizan el bienestar de “Toda la Comunidad” solamente a través de la “Cooperación Mutua”, es en este momento en que se incluye el concepto de totalidad para el Suma Qamaña.

D) Solidaridad: Se entiende éste valor como el camino y el horizonte de la comunidad, es la vida en plenitud, implica primero saber vivir y luego convivir, se aleja del concepto occidental de la solidaridad como obligación; por el contrario la solidaridad aymará permite la armonía y el equilibrio da origen al concepto del ayni que apoyado también en la complementariedad es la conciencia de que todo vive, todo está conectado, interrelacionado, es interdependiente y está integrado; “por lo tanto se debe vivir para todos en todo momento, eso es la solidaridad” (Huanacuni, 2010c: 10)

La propuesta del presente Modelo de Educación Superior Intercultural articula los anteriores valores y saberes aymarás, en la representación de la Chalana o Cruz Andina como símbolo milenario originario de la cultura aymará. Es necesario recordar que la Chakana es una cruz cuadrada y escalonada de doce puntas.

El símbolo en sí es una referencia al Sol y la Cruz del Sur, aunque su forma sugiere una pirámide con escaleras a los cuatro costados y centro circular, poseería también un significado más elevado, en el sentido de señalar la unión entre lo bajo y lo alto, la tierra y el sol, el hombre y lo superior. Chakana pues, se comprende ya no sólo como un concepto arquitectónico o geométrico, sino que toma el significado de “escalera hacia lo más elevado”. Según Fernando Huanacuni, la Chakana en la cosmovisión aymará es la concepción del mundo que tienen los pueblos; mediante esta visión del universo que les rodea los pueblos perciben e interpretan su entorno natural y cultural.

PROPUESTA.

REGLAMENTO ESPECIFICO DE EVALUACION CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA DERECHOS DE LAS NACIONES ORIGINARIAS DE LA

CAPITULO I

DE LA EVALUACION

Artículo 1.- La evaluación de los estudiantes universitarios del Programa Derechos de las Naciones Originarias (PDNO) dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas – UMSA, es un proceso de recolección de información que permite medir el rendimiento progresivo y final de los planes globales de cada asignatura (taller, seminario) y que conduce a la toma de decisiones pedagógicas.

Artículo 2.- La evaluación de los universitarios en los distintos niveles académicos del PDNO será:

- a) Diagnóstica al inicio de cada período;
- b) Sistemática;
- c) Continua, formativa, progresiva y planificada;
- d) Sumativa;
- e) Autoevaluativa.

Artículo 3.- El carácter diagnóstico de la evaluación, tiene como propósito comprobar hasta qué punto fueron cumplidos los objetivos de niveles anteriores; y sirven de prerrequisitos para el proceso de enseñanza/aprendizaje, que se va a desarrollar en determinado nivel. Esta evaluación no será motivo de ponderación, sino de orientación de todo proceso a desarrollar. Será una evaluación inicial, que permite detectar aptitudes de los estudiantes, nivel de conocimientos y nivel de motivación.

Artículo 4.- El carácter sistemático de la evaluación, se fundamenta en el uso de instrumentos técnicos pedagógicos, centrados en el estudiante universitario como elemento esencial del proceso educativo. Deberá ser planificado y definido en forma anticipada para cada asignatura en su forma y frecuencia.

Artículo 5.- El carácter continuo y formativo de la evaluación, servirá para controlar y fomentar el rendimiento progresivo del estudiante universitario. Se funda principalmente en las actividades de autoevaluación y la observación constante del desempeño.

Artículo 6.- El carácter sumativo de la evaluación, servirá para asignar una calificación final al estudiante universitario por su rendimiento en cada asignatura. Se fundamentará principalmente en los resultados obtenidos a través de distintos instrumentos, de acuerdo con las modalidades establecidas por la Dirección del PDNO.

Artículo 7.- El carácter autoevaluativo, consiste en la asesoría al universitario para que él mismo valore su aprendizaje y lo autorregule, teniendo como base los componentes de la competencia.

CAPITULO II

DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION

Artículo 8.- Los procedimientos para evaluar el rendimiento universitario serán: participación, proyectos, prácticas, tareas, autoevaluación, investigaciones, demostraciones, pruebas presenciales y virtuales, escritas y orales.

Artículo 9.- El plan global de acuerdo a cada asignatura, deberá presentar con precisión el tipo, cantidad y valor de los diferentes procedimientos de evaluación a utilizar, que deberá estar en concordancia con los planes académicos del programa y ser puestos en conocimiento de los universitarios, la primera semana de clases.

Artículo 10.- Cuando un universitario necesite aclarar o profundizar la justificación de una respuesta a una evaluación, podrá solicitar la asesoría correspondiente del responsable de la asignatura.

Artículo 11.- Se define como participación, a la actividad que desarrolla el universitario en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Artículo 12.- Se define como tareas, al conjunto de trabajos prácticos, ejercicios, cuestionarios asignados específicamente en la planificación global de los procesos educativos de cada asignatura que el universitario debe realizar para entregar en los plazos establecidos.

Artículo 13.- El número de tareas que el universitario deberá presentar estará sujeto a las características de cada asignatura y metodología prevista en la planificación global correspondiente. Las tareas servirán esencialmente para obtener información sobre el avance del aprendizaje mediante ponderación del Docente sobre la calidad de los trabajos y las orientaciones que correspondan. Podrá también asignárseles un valor dentro la calificación final siempre que se encuentre definido en el respectivo plan global.

Artículo 14.- Se define como proyecto, a un trabajo escrito, individual o colectivo que deberá ser constantemente supervisado por el Docente de la asignatura. A este tipo de trabajos se asignará un porcentaje establecido previamente en el plan global.

Artículo 15.- Se define como investigación, al trabajo sistemático y científico que deberán realizar los universitarios, bajo la supervisión y asesoría constante del Docente Facilitador sobre un tema determinado y conforme a un esquema pertinente. La asignación de esos trabajos, que podrán ser documentales, de campo o experimentales deberán estar establecidos en el plan global.

Artículo 16.- Se define como interacción social/extensión universitaria, a la actividad que permite la transferencia recíproca de conocimientos, entre la Universidad, el PDNO y la

base social. Dicha actividad se desarrolla en estrecha relación con la investigación y la enseñanza/aprendizaje y, el valor de todas será establecido de acuerdo a los planes globales de cada asignatura.

Artículo 17.- Se define como pruebas presenciales, a aquellas actividades comprendidas dentro del proceso de evaluación, en las cuales el universitario responderá individualmente a un instrumento de medición del aprendizaje, en forma presencial o virtual.

Artículo 18.- Las pruebas presenciales, se realizarán utilizando instrumentos de medición que cumplan las siguientes condiciones:

- ✓ Que sean válidas, es decir, que midan el objeto del proceso enseñanza/aprendizaje.
- ✓ Que sean confiables, esto es, que los resultados obtenidos sean constantes ante situaciones similares.
- ✓ Que sean pertinentes, en cuanto a su correspondencia con los objetivos de la asignatura.

Artículo 19.- Las pruebas presenciales, serán de dos tipos: Ordinarias y Extraordinarias. Las ordinarias son aquellas que cada unidad académica señala para evaluar el rendimiento de los aprendizajes. Estas pruebas a su vez podrán ser parciales, para medir períodos intermedios y finales, cuando se apliquen instrumentos de medición a la conclusión de un determinado proceso enseñanza/aprendizaje.

Artículo 20.- La presentación a las pruebas ordinarias, será obligatoria para el universitario, debiendo éste asistir al lugar, hora y fecha de realización que se indique en el cronograma fijado por la unidad académica cuando es presencial y la indicación de la plataforma cuando es virtual.

Artículo 21.- Las pruebas escritas, se recibirá pasando lista a todos los universitarios, asimismo se verificará la entrega física o virtual del examen con el fin de evitar el extravío o la falta de recepción.

Artículo 22.- Las pruebas presenciales, deberán ser formuladas de tal manera que su duración y resolución sean proporcionales a la complejidad de la asignatura. En ningún caso, dos o mas pruebas del mismo nivel coincidirán en el mismo día y estarán sujetas a programación académica bajo responsabilidad de la Dirección del PDNO.

Artículo 23.- Las pruebas corregidas por el Docente y solucionario respectivo, serán presentadas a los Universitarios en un plazo no mayor de diez (10) días calendario de realizada la prueba, informando a los mismos sobre los resultados alcanzados en la evaluación.

Artículo 24.- Dentro de las pruebas extraordinarias, se consideran las de segundo turno, las anticipadas y las postergadas.

Las de segundo turno, son las pruebas a las que tienen derecho los Universitarios de acuerdo a Reglamento Específico del PDNO y se rendirán cinco (5) días después de la totalidad de las pruebas finales de primera instancia y otras pruebas sujetas a reglamentación.

La nota de aprobación será de 51 (cincuenta y un) puntos, no pudiendo asignarse puntajes mayores; cualquier evaluación inferior dará lugar a la reprobación de la asignatura, manteniendo la nota original con la que ingresó al segundo turno.

Artículo 25.- Para tener derecho a pruebas anticipadas o retrasadas, el Universitario o su apoderado deberá presentar la solicitud y justificación escrita al Director del PDNO con un mínimo de tres (tres) días hábiles de anticipación.

CAPITULO III

DE LA APROBACION

Artículo 26.- Las calificaciones numéricas se otorgarán en una escala de 1 (uno) a 100 (cien) puntos y las conceptuales otorgarán “aprobado” ó “reprobado”.

Artículo 27.- La nota mínima de aprobación en las evaluaciones numéricas será de 51 (cincuenta y un) puntos. Se obtendrá mediante promedio ponderado de las calificaciones obtenidas por el Universitario en los trabajos asignados en las pruebas parciales y en la prueba final. El valor porcentual de los diferentes trabajos y pruebas será definido y comunicado oficialmente a través de especificaciones en el plan global del PDNO, al inicio de cada periodo académico correspondiente.

Artículo 28.- En las calificaciones conceptuales, el requisito de vencimiento de una asignatura, será la obtención del concepto “aprobado” como resultante del vencimiento satisfactorio de los diferentes trabajos y pruebas.

CAPITULO IV

DE LA MODIFICACION DE CALIFICACIONES

Artículo 29.- Si un Universitario considere estar perjudicado en su evaluación parcial o final, podrá solicitar al Docente la revisión de la misma. De haber negativa del Docente, el Universitario tiene el derecho a solicitar revisión al Director del PDNO, sin que ello constituya motivo de sanción alguna para éste. La solicitud deberá efectuarse dentro de los cinco (5) días hábiles de ser públicas las evaluaciones, vencido este término, precluye el derecho.

Artículo 30.- Los casos en los cuales el Docente podrá modificar calificaciones son los siguientes:

- a) Omisión o error involuntario en la calificación o transcripción.

- b) Extravío del examen.
- c) Duplicidad del nombre del Universitario.
- d) Error en la ponderación de notas parciales o finales.

Artículo 31.- Se dará curso a la solicitud de modificación de evaluaciones, previa revisión de antecedentes y pruebas por las autoridades del PDNO. El resultado se lo hará conocer en un plazo no mayor a dos (2) días hábiles.

Artículo 32.- La Dirección del PDNO, con el resultado de la revisión, autorizará al Docente la corrección de la evaluación en la planilla ó acta de calificaciones.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CAMPO (OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE)

OBSERVACION	DESCRIPCION
1. ¿Quién está en el grupo?	¿Cuántas personas, cuáles son sus identidades y origen cultural?
2. ¿Qué está ocurriendo? • ¿Qué conductas son repetitivas y cuáles son propias de una de la cultura aymará, quechua, otro? • ¿Cómo reaccionan y se comportan las personas entre sí, dependiendo de su origen cultural? Entre personas del mismo origen • ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones?	¿Qué están haciendo las personas del grupo? ¿Cómo se organiza, explican y justifican sus conductas? ¿Cómo se relacionan las personas entre sí, dependiendo de su origen cultural? ¿Qué status y roles son evidentes? ¿Qué lenguaje utilizan para la comunicación verbal y no verbal? ¿Qué creencias culturales se desprenden de las conversaciones?

<p>3. ¿Dónde se lleva a cabo la escena del grupo?</p>	<p>¿Características físicas del contexto?</p> <p>¿Qué recursos naturales y tecnológicos son usados?</p> <p>¿Cómo usan y distribuyen el espacio?</p>
<p>4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo?</p>	<p>• ¿Qué tan frecuentes y por cuánto tiempo se reúne el grupo?</p>
<p>5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados?</p>	<p>¿Qué reglas, normas y moral gobierna la organización en el espacio en que interactúa?</p>
<p>6. ¿Por qué el grupo funciona de esta manera?</p>	<p>¿Qué símbolos, tradiciones, valores y cosmovisión se encuentran dentro del grupo?</p>

PAUTA DE ENTREVISTA

Las siguientes preguntas se han elaborado para conocer la perspectiva y concepción sobre la Educación Superior Intercultural.

PREGUNTAS DE 1 A 4 PARA ESTUDIANTES

1. Identificación Personal

- SexoEdad Nivel Académico
CarreraOrigen

2. ¿Qué entiende por Educación Superior Intercultural?

3. ¿Conoce Usted lo que indica la actual Constitución Política del Estado sobre la educación superior?

4. ¿Cree que actualmente es importante incidir en el currículo universitario con la temática de la interculturalidad para alcanzar una formación profesional integral?

5. ¿Cómo se aborda en la UMSA los saberes y valores originarios (cosmovisión indígena) en el proceso de formación profesional?

A PARTIR DE LA PREGUNTA 5 SOLO ES PARA DOCENTES Y

AUTORIDADES ACADÉMICAS UNIVERSITARIAS

¿Cuánto tiempo lleve como docente/autoridad académica en la UMSA

6. ¿De qué manera aborda el tema de la interculturalidad en el aula?

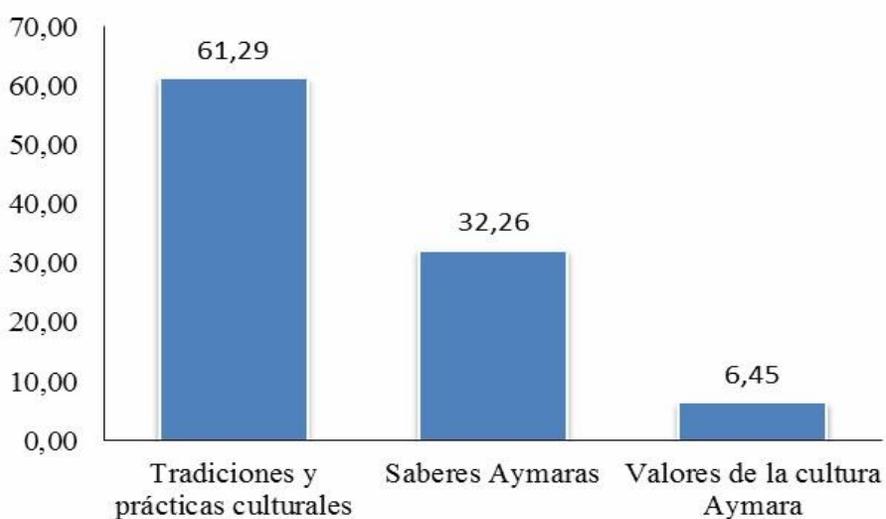
7. ¿Es necesario incorporar saberes originarios como valores representativos en la formación profesional?

TABLA 1: LA INTERCULTURALIDAD EN AULA

Pregunta: ¿De qué manera aborda como docente el tema de la interculturalidad en el aula?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Tradiciones y prácticas culturales	19	61,29
Saberes indígenas/ afro	10	32,26
Valores de la cultura	2	6,45
Total	31	100

Gráfico:



FUENTE: Elaboración Propia.

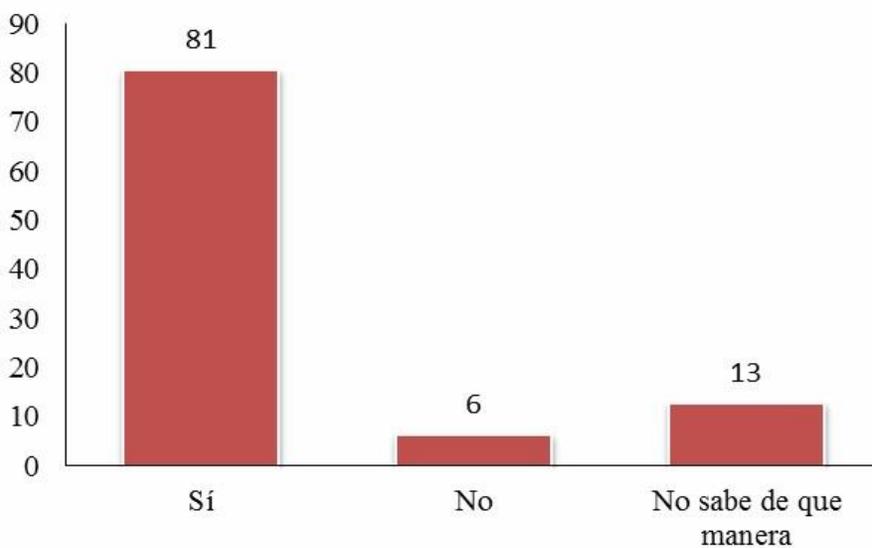
La mejor forma de abordar y poner en práctica la interculturalidad en aula o en proceso de formación de los estudiantes es a través de las tradiciones y prácticas culturales propias de los pueblos originarios. Ejm. el apthapi, el ixwa (consejos) y el qhachwa (cantos), la wajta y la ch'alla.

TABLA 2: LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Pregunta: ¿Es necesario incluir la interculturalidad en la formación académica (currículo universitario)?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	25	81
No	2	6
No sabe la manera	4	13
Total	31	100

Gráfico:



FUENTE: Elaboración Propia

Desde la perspectiva universitaria, señalan que la interculturalidad es incorporada por imposición Constitucional en el nivel de Educación Superior; sin embargo, afirman que está débilmente desarrollada en el currículo de la formación profesional. Muchos estudiantes originarios no valoran como riqueza cultural los saberes y valores indígenas, pese a provenir de familias de origen indígena; discriminan y se autodesclasas por el factor económico; de este modo se establece una relación directa y proporcional entre pobreza y culturas indígena originarias.

Los estereotipos racistas y discriminadores formados históricamente, muestran a los indígenas de éste país como bárbaros, ignorantes y flojos; lo que lleva a la negación de su identidad y al deseo de transformarse en “bolivianos” con las prácticas de culturas que llegan por medio de la globalización en el internet y los medios de comunicación.

En el discurso de los docentes entrevistados, se puede detectar, que el tema de la interculturalidad y la diversidad cultural aparecen como un problema complejo, difícil de abordar, y que requiere una formación complementaria. Si bien la actual Constitución y la nueva Ley Educativa en Bolivia favorecen una Educación Superior Intercultural, esto en la vida cotidiana universitaria es simplemente un enunciado formal. Los docentes afirman que el caso de los pueblos indígena originarios de Bolivia, es muy interesante, ya que muchos de ellos estaban desaparecidos; con el actual gobierno y el marco legal vigente en el país es como si hubieran vuelto a renacer y reclamar sus derechos y reivindicaciones como naciones originarias. Uno de esos derechos es el de ser reconocidos y respetados en sus saberes y valores ancestrales; es decir que se tome en cuenta sus valores, conocimientos y lengua en el proceso de enseñanza.

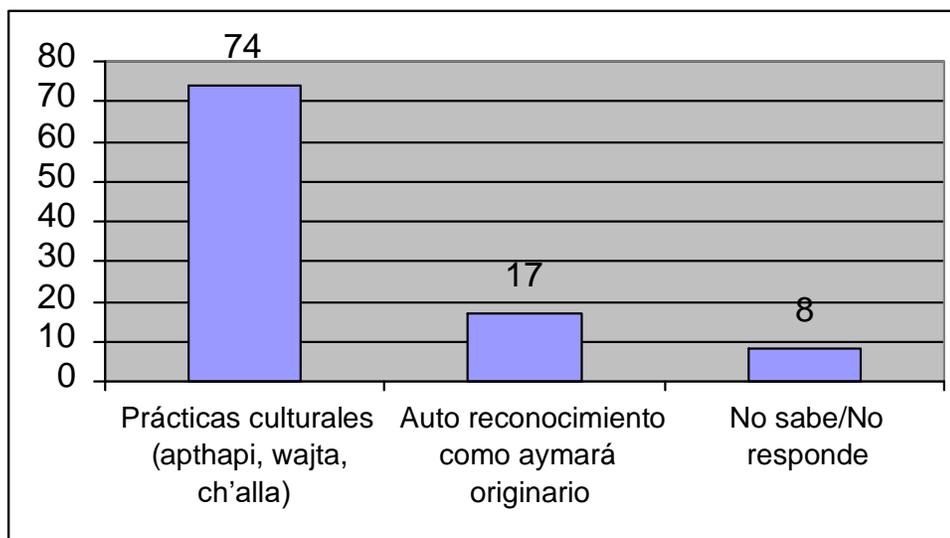
Para el estamento universitario entrevistado, cuando hacen referencia a la interculturalidad, se refieren al relacionamiento con su entorno en el que se relaciona con otras culturas con infinidad de manifestaciones y saberes, que le permitirá ampliar su conocimiento. Los estudiantes entrevistados, demuestran su pertinencia a través de su comportamiento, de sus características propias como idioma e indumentaria. Esta percepción se respalda en la siguiente tabla.

TABLA 3: COSMOVISIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Pregunta: ¿Cómo se aborda en el PDNO la cosmovisión, saberes y valores indígenas en el proceso de formación profesional?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Prácticas culturales (apthapi, wajta, ch'alla)	52	74
Auto reconocimiento como originario	12	17
No sabe/No responde	6	8
Total		70
		100

Gráfico:



FUENTE: Elaboración Propia

En la consulta realizada a los estudiantes del PDNO al momento del trabajo de campo para la presente investigación, se muestra claramente que para la mayoría de ellos la cosmovisión aymará se circunscribe a las prácticas culturales habituales en aniversarios de carrera, carnavales o los primeros días de agosto en que se rinde tributo a la pachamama, sin embargo, ninguno de los universitarios consultados hace referencia a la cosmovisión aymará, sus valores y saberes ancestrales.

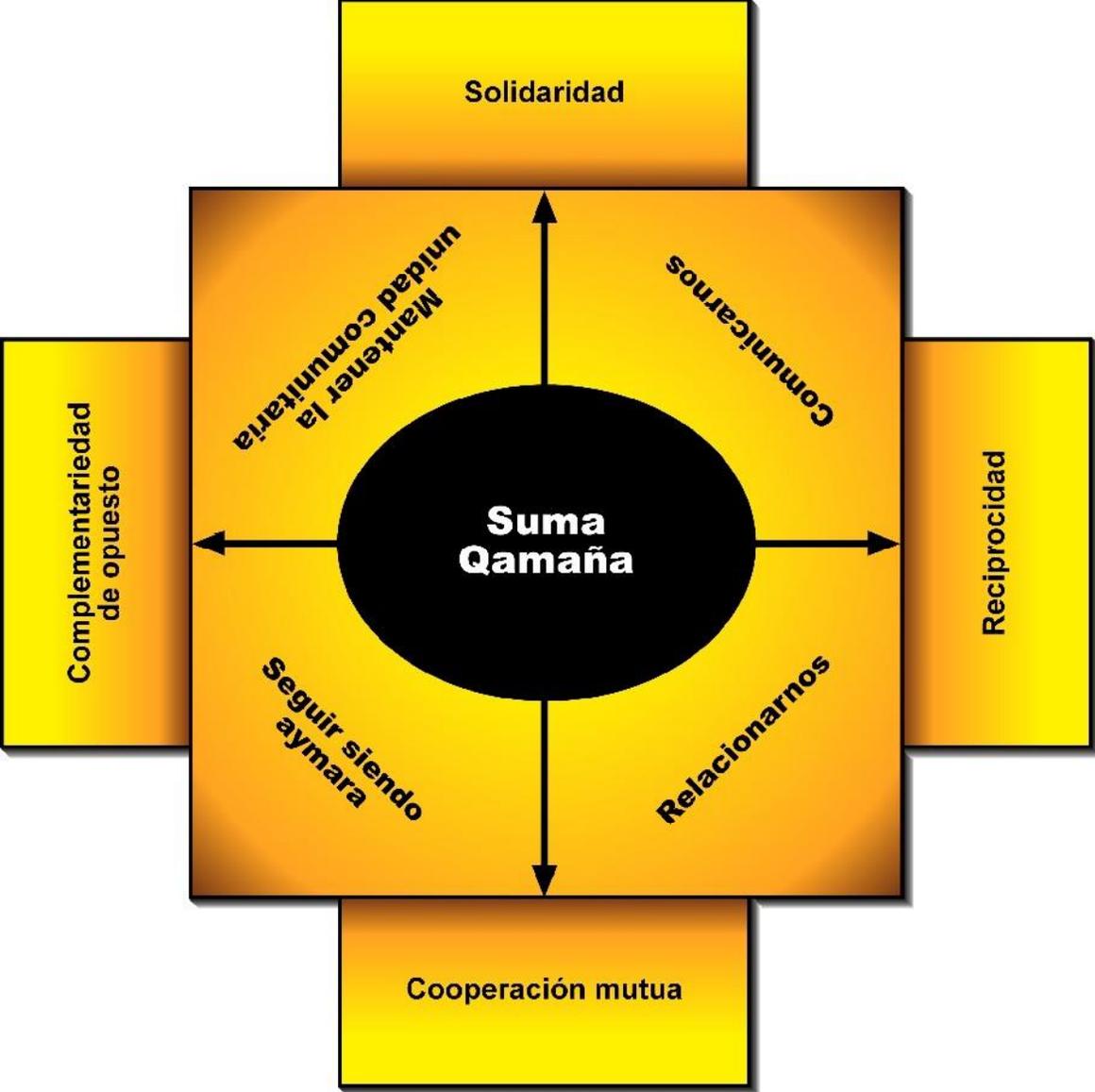
Por otra parte, es oportuno indicar que los universitarios consultados consideran necesario incidir en el currículo incluyendo la temática de la interculturalidad y los aportes de la cultura aymará, para lograr la formación profesional integral, considerando que esta temática ha adquirido gran importancia en el último tiempo. De esta forma los estudiantes del PDNO consultados para la presente investigación conocen parcialmente los valores aymarás que les permitan ampliar el horizonte de conocimientos, desarrollar la sensibilidad y la capacidad de apreciación; favoreciendo la comunicación de las propias vivencias y la socialización, desarrollando la percepción y la profundización de juicios en el plano ético y moral. Los estudiantes seleccionados de manera intencional, autoidentificados como aymaras originarios desconocen la esencia filosófica de su cultura y su cosmovisión; se evidencia esa limitación y pérdida de identidad cultural de los estudiantes cuando llegan a la universidad, por lo que es necesario incluir de manera transversal en el currículo universitario esos valores de las culturas indígena originarias (cf. CEPAL, 2005).

Las competencias culturales involucran el manejo de códigos de comportamientos que facilitan la comprensión y respeto en el proceso de relaciones interculturales, aportando a la generación de mayores grados de autonomía frente a las culturas en interacción.

En el contexto globalizador de la sociedad humana actual resulta de gran valor contar con personas capaces de movilizarse en ambas culturas, aportando al dialogo, la comprensión y la identidad.

Lo establecido en la actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, respecto a la Educación Superior Intercultural, desde la perspectiva decolonial no se debe entender como una educación dirigida exclusivamente a las poblaciones indígenas empobrecidas y de sectores rurales.

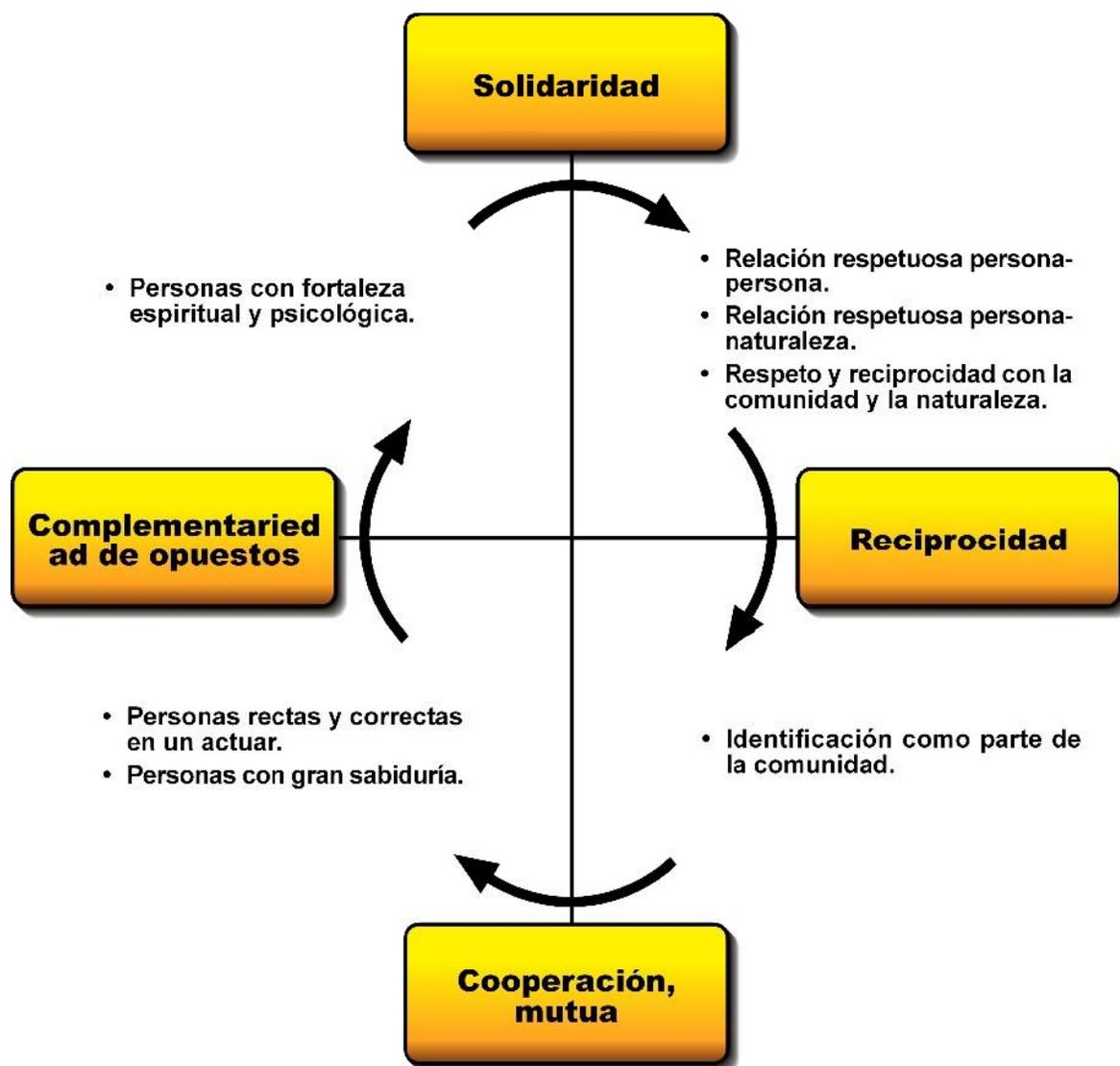
FIGURA 8.- MODELO DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL



FUENTE: Elaboración Propia

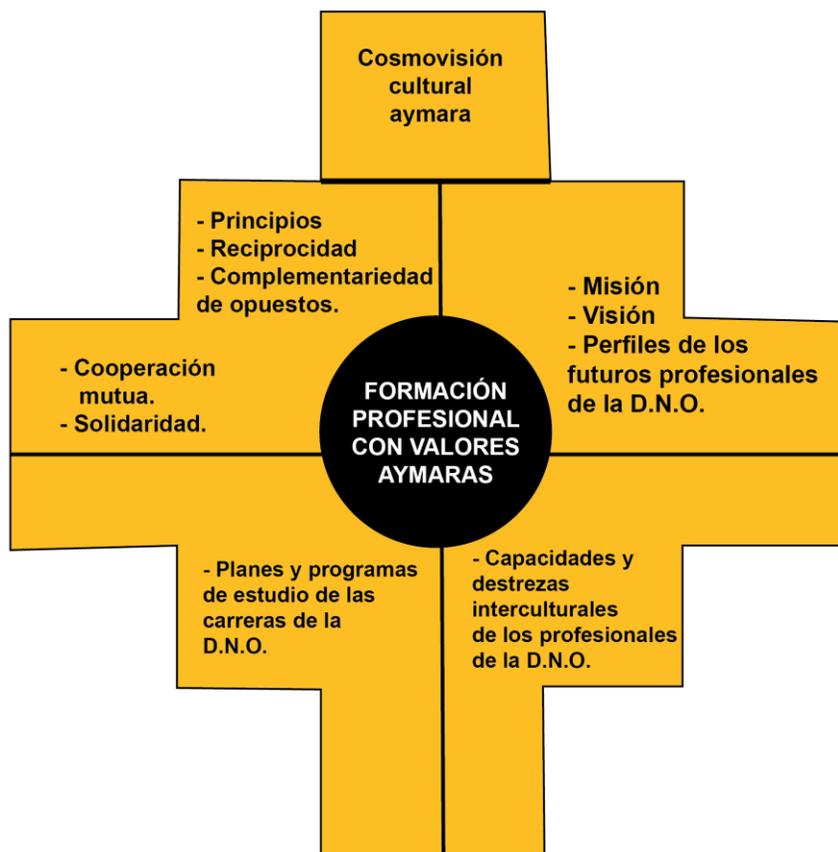
FIGURA 9.- DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEL MODELO DE

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL



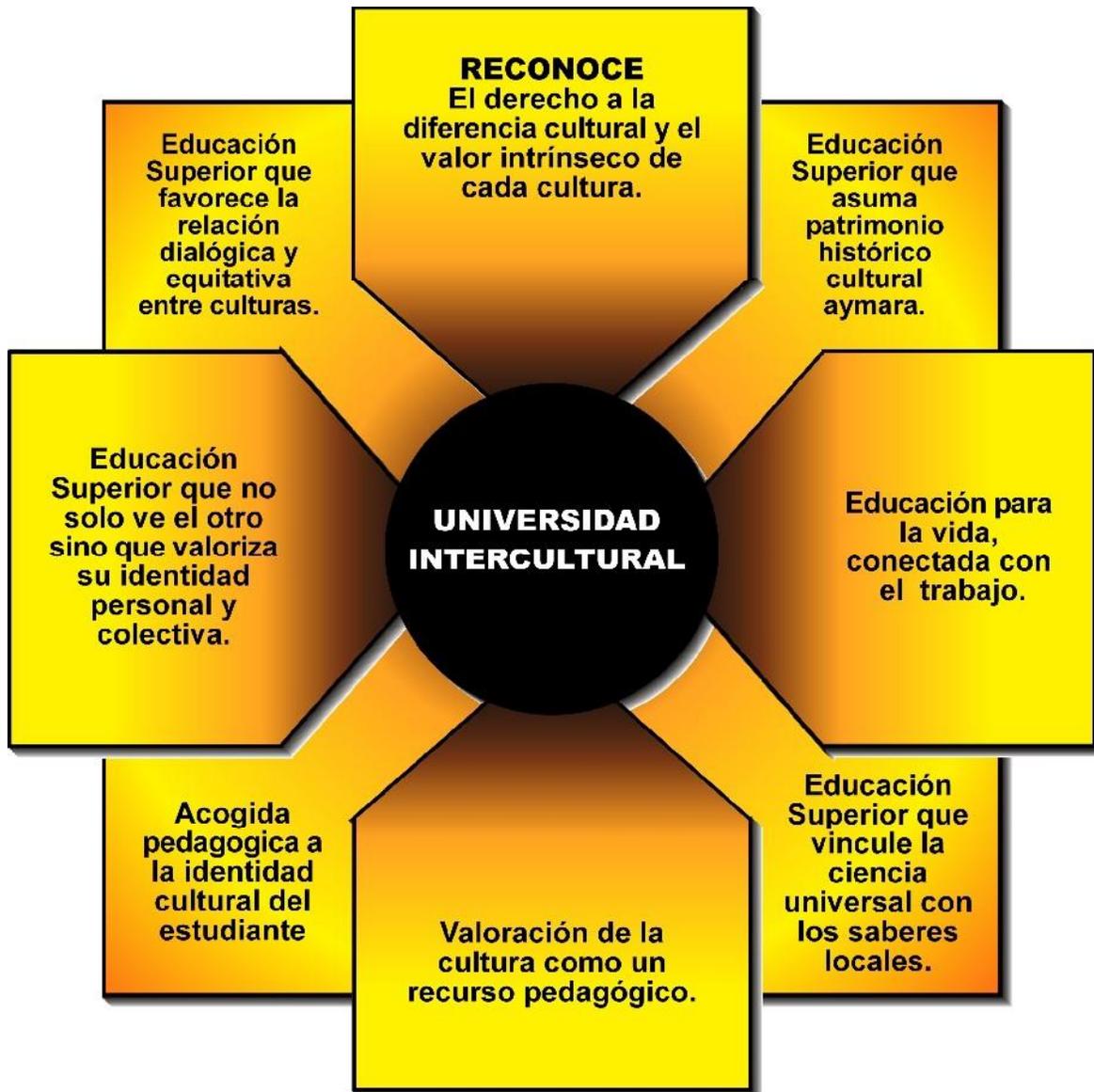
FUENTE: Elaboración Propia

**FIGURA 10.- CONSIDERACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL**



FUENTE: Elaboración Propia

FIGURA 11.- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL



FUENTE: Elaboración Propia

Los docentes desempeñan en las aulas universitarias un elemento indispensable en la ejecución de un Modelo de Educación Superior Intercultural, el cual en el proceso

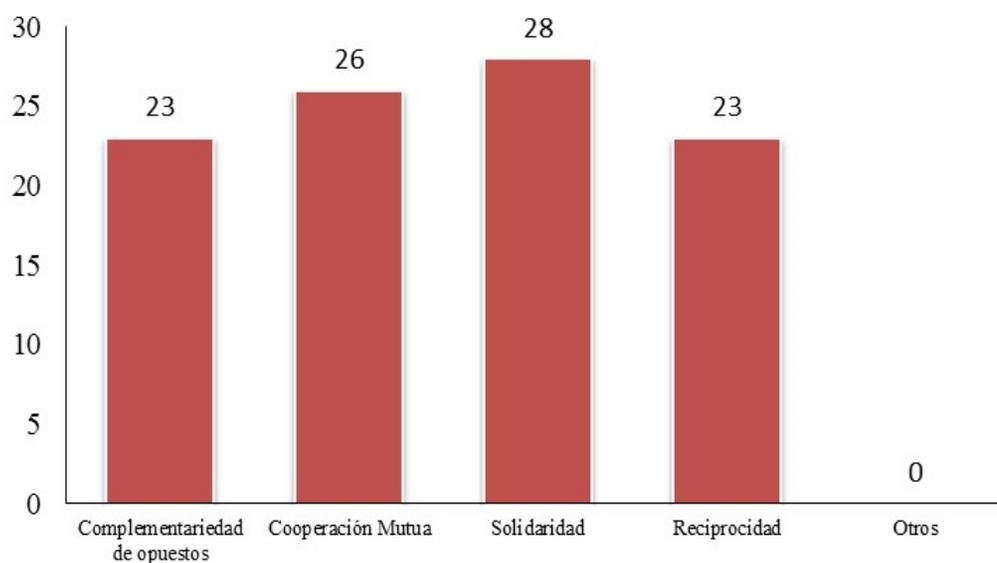
pedagógico – didáctico deberá implementarse no sólo en áreas rurales, sino también en sectores urbanos en donde se den relaciones entre culturas. La Interculturalidad deberá extenderse a ámbitos no sólo de formación profesional para que así no sean experiencias aisladas dentro de la sociedad.

TABLA DE VALORES 1. EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PDNO.

Pregunta: ¿Qué valores originarios deben incluirse en el currículo de formación técnico superior en los estudiantes?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Complementariedad de opuestos	7	23
Cooperación Mutua	8	26
Solidaridad	9	28
Reciprocidad	7	23
Otros	0	0
Total	31	100

Gráfico:PDNO: ¿Qué valores originarios deben incluirse en el currículo de formación técnico superior en los estudiantes?



FUENTE: Elaboración propia.

FIGURA 12. SÍNTESIS DE LOS VALORES Y SABERES AYMARÁS QUE DEBEN ESTAR PRESENTES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

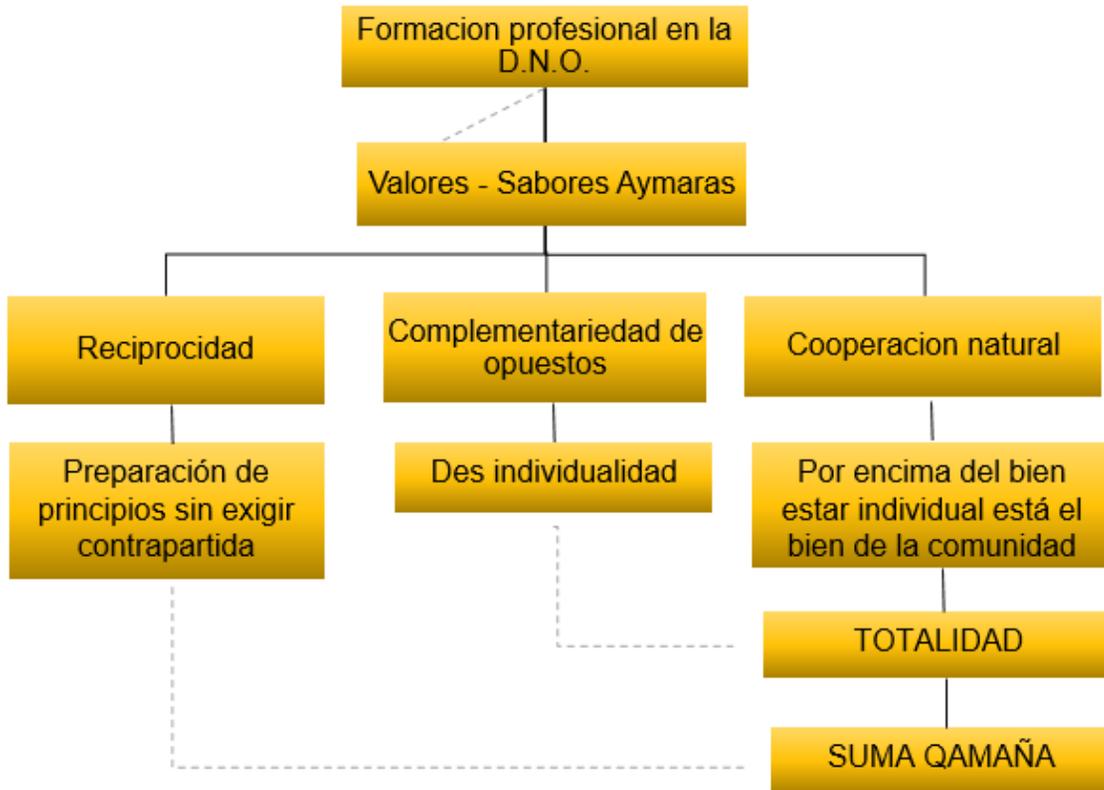
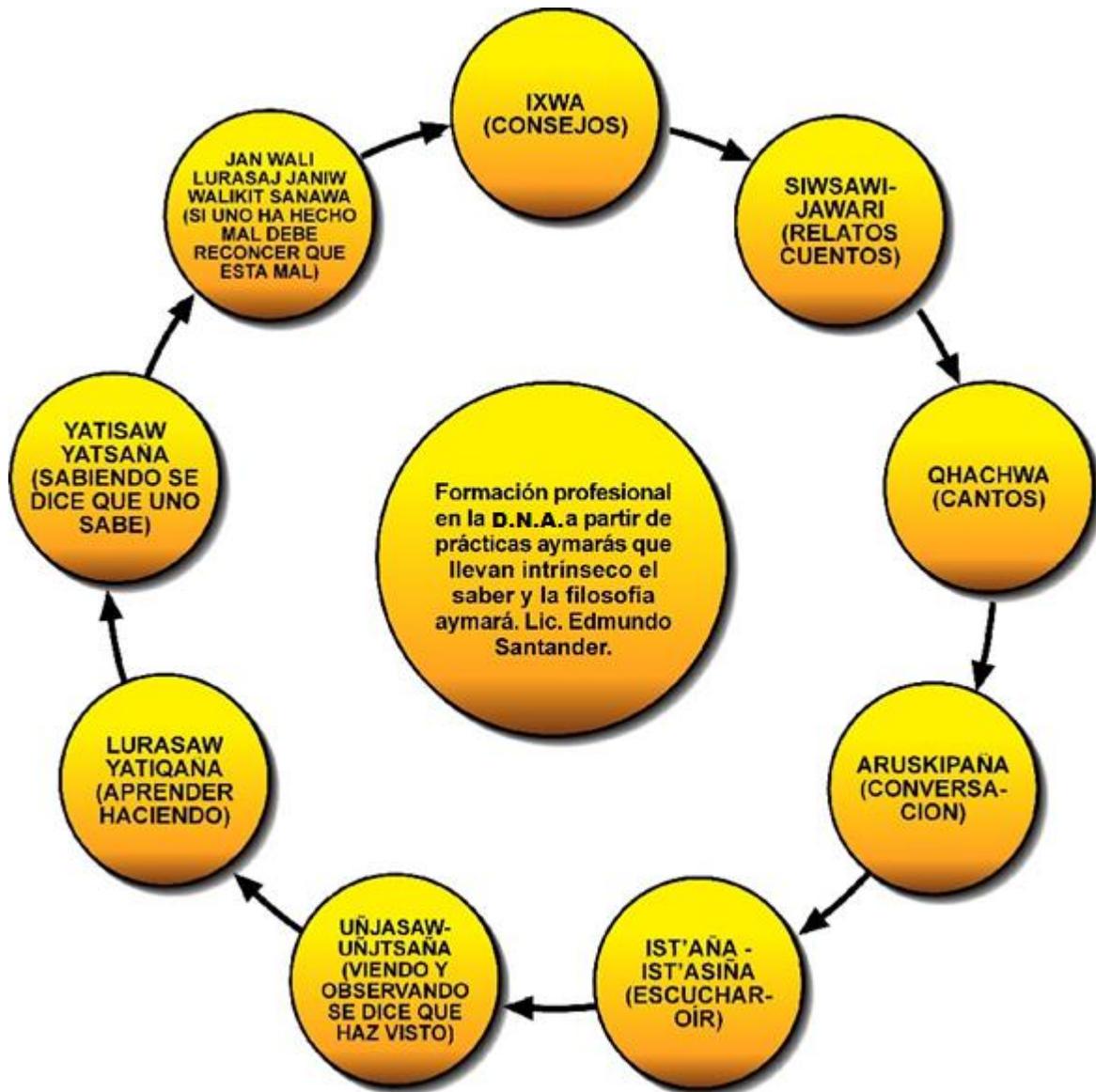


FIGURA 13. EDUCACIÓN SUPERIOR ORIGINARIA: CÍCLICA Y COMPLEMENTARIA.



Inca Waskar Choquehuanca (20 de marzo de 2018) docente de la maestría, quien al ser consultado sobre los valores que deben incorporarse en la formación profesional de los

universitarios señala “que ha podido encontrar en esta milenaria cultura valores muy profundos que tienen que ver con la vida y el actuar humano, que son la base de los saberes y de la cosmovisión aymará; por lo que en la educación superior si se aplicaran estos valores, las conductas individualistas terminarían. Se debe rescatar fundamentalmente los valores de solidaridad y cooperación mutua.

Martin “Illapa” Callisaya docente coordinador de la maestría, sostiene que existe una relación con la naturaleza y lo espiritual fuertemente vinculados, que intervienen en el proceso de formación profesional, y que a la vez permite la transmisión del patrimonio cultural y la formación de personas en la dimensión individual y social, en base al conocimiento tradicional. La formación de profesionales en el PDNO debe ser entendida como un proceso continuo, permanente y holístico, en el que deben incluirse la base del saber indígena originario que está en los valores de ésta cultura como la solidaridad, reciprocidad, complementariedad de opuestos y cooperación mutua. Para el entrevistado la reciprocidad entendida como la prestación de servicios en turnos es importante porque la formación profesional no es más que un servicio a la sociedad.

De lo manifestado se puede deducir que dentro de la cosmovisión indígena la formación estaba a cargo de las personas adultas (abuelo, abuela, papa, mama, tíos, tías, etc.), pero también personas mayores no necesariamente familiares; históricamente el abuelo paterno tenía una gran responsabilidad, en la actualidad la realizan los padres, especialmente la madre transformándose en una de las principales fuentes de transmisión y conservación de la cultura e idioma. También cabe señalar que hoy en día en algunos casos no se está transmitiendo, estos conocimientos por diferentes razones: uno de ellos es el contacto con la sociedad globalizada, la incorporación del joven

estudiante a la Universidad, influencia de los medios de comunicación a las familias originarias, entre otros. Esto ha llevado a un proceso de culturización, y por lo mismo una desvalorización del conocimiento ancestral por parte de las instituciones educativas, especialmente la Universidad, haciendo necesario revalorizar e incorporar los saberes y valores indígenas como aspectos relevantes y que permitan el desarrollo de ambas concepciones de mundo para un verdadero dialogo cultural y la construcción de nuevos conocimientos. Dentro de este proceso de formación con valores indígenas se pueden utilizar diferentes prácticas culturales.

The bottom half of the page features a decorative background of concentric, overlapping circles in various shades of blue, creating a dynamic, wave-like pattern.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- MORIN, Edgar. (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO – Francia.
- DIETERICH, Heinz. (1996) “Nueva guía para la investigación científica” Edit. Planeta Mexicana, 10ma. Impresión.
- SCAVINO, Dardo. (2007) “La filosofía actual. Pensar sin certezas”. 2da. Edic., Edit. PAIDÓS – SAICF.
- LATOUR, Bruno. (2012) “Cogitamus: seis cartas sobre las humanidades científicas” Edit. PAIDÓS, Bs.As.
- TOBON, Sergio. (2010) “Aprendizaje y Evaluación de competencias”. 1ra.Ed. Pearson Education, Mexico.
- PERRENOUD, Philippe. (2004), “Diez nuevas competencias para enseñar” Suiza, Biblioteca de Aula/196. Ed. Paris.
- WALSH, Katherine. (2021), UASB, Aula intercultural. “Interculturalidad y decolonialidad” sede Ecuador, Estudios de la diáspora Afro-Andina.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (2012) “Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Bolivia”. Fundación: Rosa Luxemburg/Abya Yala.
- FREIRE, Paulo. “Pedagogía del oprimido” Montevideo, Ed.Tierra Nueva, 1970.

- Constitución Política del Ecuador (2008). Asamblea Nacional Constituyente. Montecristi, Ecuador.
- Mignolo W. (2008) "La opción decolonial"- Revista *Ietra*, N°1. Universidad de Granada.
- HABERMAS, Jürgen. (1988) "La lógica de las ciencias sociales" Ed.TECNOS S.A.
- VYGOTSKY, Lev. (1999) "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación" REDIE, Universidad Autónoma de Baja California, México D.F.
- ALBO, Xavier. (2002) "Educando en la Diferencia". Edit. Endobol. La Paz, Bolivia.
- BESALÚ, José. (2009) "Del Currículo Universitario Tradicional al Currículo Intercultural". Primera Edición, UNAM, México.
- Proyecto UNESCO/Países Bajos 519/Cos/10 (SIMED), San José. Bolivia (2003 – 2005).
- COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL); Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Chile: NN.UU. 2005.
- DE LA ORDEN HOZ, Arturo. (2007) "Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su Evaluación". Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 3. Número 1-2.
- DIETZ, Xavier. (2008) "Educación Superior entre los pueblos indígenas". Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. Primera Edición.

- FOUCAULT, Michel. (2006) "Filosofía Intercultural". Editora Occidente. Primera Edición.
- GIMENO, J. (1992) Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. Cuadernos de Pedagogía, N° 209.
- GONZALES, Felipe. (2007) La Universidad Intercultural del siglo XXI. Universidad Autónoma del Estado de México.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. (2006) Metodología de la Investigación. Quinta Edición Interamericana Editores.
- HUANACUNI, Fernando. (2009) "La lógica aymara del Vivir Bien". Escuela de Gestión Pública Plurinacional. La Paz.
- MAFFETT, Paula. (2008) "Interculturalidad y Educación Superior". Primera Edición.
- MATO, Daniel. (2007) "Interculturalidad y Educación Superior". Universidad Central Colombia.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). (1998) Preámbulo. En: *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París.
- UNESCO. (2008) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.
- YAMPARA, Simón. (2008) "Indígena y Educación Superior" (Marka Jaqinakan Qamawipana, Jacha Yatiqañanaka). Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorias? La Paz-Bolivia.