

Sobre la formación de competencias en el sociólogo

On the sociologist's formation of competences

Víctor Manuel Gómez*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Resumen

En este artículo se plantea la necesidad de formar en competencias generales y profesionales a los futuros sociólogos, dado que su desempeño profesional se realiza en un contexto difícil, en el que no existen “puestos de trabajo” específicos para ellos y en el que deben competir con egresados de otras ciencias sociales. Además, las oportunidades existentes se dan en muy diversos contextos laborales e institucionales, relacionadas con temáticas y problemas bien distintos. Por tanto, se requiere un alto grado de creatividad y adaptabilidad en los egresados para saber aprovechar las oportunidades y abrir o generar nuevas posibilidades mediante su capacidad propositiva.

La formación de estas competencias requiere un contexto educativo en el que se privilegie el *aprendizaje* autónomo sobre la enseñanza centrada en el profesor. Esto, a su vez, requiere condiciones de flexibilidad curricular; modalidades de aprendizaje alternativas a los cursos y asignaturas; aprendizaje por proyectos y problemas; sistemas de promoción y estímulo al mérito y la creatividad, y nuevos criterios y modalidades de evaluación.

Palabras clave: formación en sociología, competencias, ambiente de aprendizaje, sociólogos.

Abstract

This paper argues that the education of young sociologists requires a strong focus on the development of general and applied professional competencies, given that there are no specific jobs for sociologists in the labor market and that the available opportunities are intensely contested by graduates of other areas of social sciences. Furthermore, the existing opportunities are distributed in a wide-ranging diversity of institutional and labour contexts and dealing with very different themes and problems. Therefore, a great deal of creativity and adaptability is required from graduates in order to seize the opportunities and open up new possibilities of work through creative proposals.

The formation of these competencies requires an educational context that privileges the autonomous learning capabilities of students over the professor-focused traditions of teaching. This in turn demands curricular flexibility, validation of learning opportunities

Artículo de investigación científica.

Recibido: marzo 2 del 2010. Aprobado: abril 18 del 2010.

* Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. victormago@gmail.com

different from traditional courses, problem and project-based learning, systems of stimulus and promotion and encouragement of merit and creativity, and new criteria and modalities of evaluation of the learning process.

Key words: formation in sociology, competencies, learning environment, sociologists.

Enseñar exime de la obligación de aprender.

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

1. Temas de debate sobre la formación del sociólogo

Como toda disciplina o corpus heredado de conocimientos afines, la sociología está conformada por un amplio conjunto de “contenidos”, o conocimientos representados en autores, teorías, estudios, perspectivas, metodologías... Conjunto que conforma una herencia, una tradición, un corpus que aglutina, une, provee identidad y delimita con otras disciplinas. Este corpus debe ser reproducido (enseñado) en la formación de los jóvenes que aspiran a ser sociólogos, lo que asegura la reproducción intergeneracional de la disciplina, aunque esta reproducción ya no se realiza a través de la formación de pregrado, como sucedía hace diez o veinte años. Cada carrera, programa o posgrado cumple (o debe cumplir) esta necesaria función de reproducción de la disciplina, y también podríamos añadir, la función de su cualificación y mejoramiento.

Pero en el diseño curricular de programas de formación no hay consensos sobre cuáles de esas diversas herencias de autores, temas, perspectivas deben constituir la formación del futuro sociólogo, ni cuál es su peso relativo en el programa. Tampoco existen modelos o experiencias curriculares que puedan ser calificadas como “mejores prácticas”, por su valor universalista. Éstos son algunos de los principales temas de debate y disenso sobre la formación del futuro sociólogo:

a) El nivel de formación, si en pregrado o en posgrado. Y en este nivel, la importancia creciente de estudios de doctorado para acceder a las posiciones académicas y de investigación en la disciplina.

b) Si el perfil de formación debe ser más teórico o más metodológico, o si más orientado a la carrera académica o al ejercicio profesional. O si debe estar basado en teorías generales o en temas y problemas centrales de la sociedad.

c) El papel de determinados autores o teorías o problemas sociológicos en la formación. Si ésta debe estar basada en el estudio de autores clásicos o contemporáneos, y sus respectivas intensidades en el programa.

d) Si debe centrarse en contenidos o en formación de competencias. Y dentro de éstas, si se privilegian las generales (conceptualización, investigación, capacidad de aprendizaje continuo, entre otras) o las profesionales, y éstas últimas, ¿cuáles serían?; ¿cuáles las más importantes?; ¿cuáles las de mayor efecto en el desempeño ocupacional del egresado? ¿Y cómo se define y mide ese desempeño?

e) Otro importante tema, presente en los anteriores, es el grado de monodisciplinariedad o interdisciplinariedad en la formación. Y esta decisión depende, a su vez, del énfasis o perfil académico, o profesional, del programa de formación.

Un primer “campo” de debate y discusión se refiere al nivel en que debe ubicarse la formación del sociólogo: si en pregrado o en posgrado. En muchos países, la formación de pregrado (o primer ciclo, como en el actual espacio europeo de educación superior, o el Bachelor of Arts —B. A.— en Estados Unidos, Canadá, entre otros) es muy general e interdisciplinaria, y no pretende una formación del sociólogo, ni para el trabajo académico ni para el trabajo profesional. Mucho menos pretende ser el ámbito o espacio de reproducción y cualificación de la disciplina. Por lo cual, la cualificación/formación del sociólogo académico y profesional es tarea del posgrado (maestría y doctorado), para quienes se dedican a la academia y a la función de renovación y actualización de la disciplina.

Algo similar sucede en las universidades colombianas, pues el acceso al trabajo académico de investigación (la base de la renovación en la disciplina) está restringido a candidatos con maestría y, cada vez más, con doctorado, independientemente de su formación de pregrado. Es creciente el número de investigadores en sociología provenientes de diversos pregrados: filosofía, antropología, historia, psicología, pregrados norteamericanos, estudios generales en ciencias sociales, estudios sociales de la ciencia y la tecnología, etc. De tal manera que la formación de pregrado en sociología ya no es condición necesaria ni suficiente para el acceso a los ámbitos académicos de renovación y cualificación de la disciplina, a los que sólo un reducido porcentaje de cada cohorte de estudiantes quiere y puede acceder. La mayoría aspira a una formación profesional que le permita su inserción laboral. Pero esta aspiración o necesidad no es tenida en cuenta en programas de formación que todavía pretenden reproducir la disciplina en el pregrado monodisciplinario y con fuerte énfasis teórico.

2. La devaluación de la formación monodisciplinaria de pregrado

Sin embargo, la formación de pregrado en sociología no es un tipo de formación que tenga una demanda laboral específica en el mercado de trabajo extrauniversitario. No solamente no hay demandas ni “puestos” de trabajo específicos para egresados de pregrado en sociología, sino que las pocas oportunidades de trabajo son igualmente competidas por egresados de otras disciplinas afines, o percibidas como tal, como la antropología, las ciencias políticas, el trabajo social, la licenciatura en sociales... Es decir, hay un alto grado de sustituibilidad laboral entre egresados de pregrados afines. Por otra parte, la mayoría de los egresados de pregrado no trabajan en temas específicamente sociológicos, sino en torno a una gran diversidad de problemas, programas, etc., de

carácter interdisciplinario y complejo, pues provienen del mundo real y no de la artificialidad del mundo académico.

Además, a corto y mediano plazo, estos egresados requerirán especializaciones y posgrados formales, en diversos campos del conocimiento, como condición de actualización y promoción ocupacional. El valor ocupacional de un pregrado es hoy en día mucho menor que hace diez años (medido en términos de primeros ingresos) y su duración es también mucho menor. Este fenómeno de “devaluación” del pregrado puede verse claramente en los datos de ingresos y empleabilidad de pregrados y posgrados en diversas carreras del Observatorio Laboral de la Educación Superior (véase la página web del Observatorio en www.graduadoscolombia.edu.co).

Por otra parte, se presenta una fuerte tendencia al mayor cambio de ocupaciones, oficios y trayectorias profesionales a lo largo de la vida laboral, estimulado por la diversidad de oportunidades de educación y recalificación continuas, y por la emergencia de nuevas ocupaciones, profesiones y especializaciones. Los itinerarios ocupacionales y educativos son cada vez más cambiantes y variados. Hay un alto grado de imprevisibilidad e indeterminación en la evolución del mercado de trabajo, de ocupaciones y profesiones.

Estos nuevos fenómenos en el mundo del trabajo cuestionan los criterios curriculares basados en perfiles o desempeños ocupacionales específicos. Plantean, además, la necesidad de nuevos criterios que conduzcan a revalorar el papel y la importancia curricular de la formación de competencias generales aun en los programas de estudio más especializados. Éstos deben incluir, cada vez más, la formación de competencias para el aprendizaje y recalificación continuos, y para la adaptación a condiciones y exigencias cambiantes e imprevisibles.

Lo anterior genera un gran interrogante: ¿cuál es, entonces, la pertinencia actual de la formación monodisciplinaria de pregrado (o primer nivel o ciclo) en sociología? Por supuesto, es una pregunta extensiva a la historia y la antropología, entre otras disciplinas. Si este tipo y nivel de formación ya no son necesarias ni suficientes para el acceso al nivel académico y a la función de investigación, y tampoco tienen demanda laboral, ¿cuál es, entonces, la pertinencia y la necesidad de mantener esta tradición (¿inercial?) de formación monodisciplinaria? ¿Cuáles son los factores sociales e institucionales internos que sustentan esta tradición? ¿intereses creados?, ¿conservadurismo y resistencia al cambio?, ¿ausencia o debilidad de liderazgo institucional en la innovación curricular? (Peterson, 2007; Rhoades, 2007).

Estos interrogantes pueden orientar varios estudios en sociología de la formación de sociólogos, en particular, sobre el proceso social de toma de decisiones. Mientras tanto, quedan pendientes los principales interrogantes: ¿cómo debe ser la formación del sociólogo?, ¿en pregrado o en posgrado? En el caso del pregrado, ¿cómo debería ser esa formación?, ¿como formación general e interdisciplinaria en ciencias

sociales?, ¿con énfasis en la formación de competencias generales y profesionales o aplicadas?

A pesar de la importancia del tema referido al nivel de formación del sociólogo, pregrado o posgrado, y sus implicaciones sobre la reconceptualización del nivel de pregrado en cuanto primero de varios ciclos o niveles de formación continua, este asunto no será analizado en este texto y queda sugerido para discusiones posteriores.

3. Las competencias en la formación universitaria

Aquí se trata de analizar las implicaciones curriculares y pedagógicas de la introducción del concepto de competencias en la formación universitaria en general y en la formación de sociólogos en particular.

Una introducción obligada al tema es el reciente estudio Tuning América Latina (2007) sobre formación de competencias en la educación superior. Este estudio se deriva del proyecto original europeo, Tuning, cuyo objetivo ha sido analizar las competencias requeridas en el desempeño ocupacional de egresados de más de treinta áreas de formación y correlacionarlas con las competencias señaladas por académicos y egresados (González y Wagenaar, 2006). Como su nombre lo indica, el proyecto Tuning busca afinar, armonizar, acordar los diversos sistemas de formación europeos, en referencia a las principales competencias (generales y profesionales) que son, o deberían ser, el producto o resultado de la formación. De esta manera, se espera lograr mayor compatibilidad y comparabilidad entre los diversos sistemas europeos de educación superior, en congruencia con los objetivos del Acuerdo de Bolonia.

En el proyecto Tuning América Latina, iniciado en el 2004, participaron 190 universidades en 19 países de la región. Fueron analizadas las competencias generales y profesionales de ocho áreas de formación (arquitectura, derecho, geología, física, química, ingenierías, medicina y formación de docentes). Se recibieron 22.609 respuestas a encuestas dirigidas a académicos, egresados, estudiantes y empleadores.

Las principales competencias postuladas por los cuatro grupos de participantes fueron agrupadas en las siguientes cuatro categorías: las relacionadas con el proceso de aprendizaje, las relacionadas con valores sociales, las relacionadas con el contexto tecnológico e internacional, y las relacionadas con las habilidades interpersonales.

Factor 1. Proceso de aprendizaje:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de aprender y actualizarse;
- conocimientos sobre al área de estudios y la profesión;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad de investigación;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información;

- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Factor 2. Valores sociales:

- compromiso con su medio sociocultural;
- valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad;
- responsabilidad social y compromiso ciudadano;
- compromiso con la preservación del medio ambiente;
- compromiso ético.

Factor 3. Contexto tecnológico e internacional:

- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidad para trabajar en contextos internacionales;
- habilidades en el uso de las tecnologías de la información.

Factor 4. Habilidades interpersonales:

- capacidad de tomar decisiones;
- habilidades interpersonales;
- capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes;
- capacidad de trabajo en equipo;
- capacidad para organizar y planificar el tiempo;
- capacidad para actuar en nuevas situaciones.

Para el proyecto Tuning, el concepto de *competencia* representa una combinación dinámica y compleja de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Es una combinación de atributos de *conocer y comprender* (lo básico de la disciplina o profesión); de *saber cómo actuar* (se refiere tanto a lo metodológico y aplicado —saber hacer— como a la adaptabilidad a un contexto cambiante) y de *saber cómo ser* (valores, habilidades interpersonales).

Conviene aquí una breve reflexión sobre los diversos tipos de competencias: generales, profesionales y prácticas u operativas (véase Gómez, 2007). No hay nada en común, por ejemplo, entre una competencia práctica, operativa e instrumental, propia de una capacitación o formación técnica o laboral específica, y competencias referidas a niveles cognitivos mucho más complejos y multidimensionales como las competencias analíticas, las de investigación, conceptualización y síntesis, las comunicativas y, en general, las comúnmente denominadas competencias de análisis simbólico, equivalentes, en otros autores, al pensamiento complejo (Reich, 1993). Éstas, a su vez, están estrechamente relacionadas con la “inteligencia” y la dotación de capital cultural del individuo.

Con relación a las competencias prácticas e instrumentales, su formación o capacitación se realiza comúnmente a través de la práctica, el ensayo y error, la repetición, la mimesis, etc., y se evalúa a través de métodos o instrumentos objetivos precisos (tests convergentes) que miden, por ejemplo, si determinadas tareas o movimientos o rutinas (en

la mecánica, la ebanistería, la panadería, la construcción, etc.) han sido correctamente repetidas —es decir, aprendidas— por el aprendiz. En este caso, la evaluación es una medición precisa y objetiva de conductas y logros claramente observables que demuestran una competencia práctica, instrumental. Éste es el tipo de competencia a la que tradicionalmente se ha aplicado el término de *competencia*: la capacidad demostrada de desempeño eficiente en determinados roles y tareas, claramente definidos, estructurados, observados y medidos.

Este tipo de formación instruccional, altamente estructurada y organizada, y dividida en módulos o unidades secuenciales de contenidos, con mediciones específicas y objetivas de logros de contenidos, ha sido denominada “formación por competencias” (*competency-based training*), pues se supone que cada módulo o unidad de contenidos representa o constituye una o varias competencias, y que su desempeño o manifestación de las competencias se realiza a través de las pruebas o tests de evaluación. También se supone que es posible formar en determinada competencia compleja a partir de una secuencia acumulativa de competencias de menor nivel, por lo cual muchos programas de formación se dividen y subdividen en módulos de competencias específicas (Voorhees, 2001).

Esta modalidad instruccional es común en programas de aprendizaje virtual y se aplica en áreas técnicas, tecnológicas y administrativas. La competencia que así se forma es un saber hacer específico, limitado a un contexto técnico o administrativo determinado. Pero cuando el objeto de aprendizaje se torna más complejo y multidimensional, y requiere mayores niveles cognitivos y de organización, investigación, conceptualización y relacionamiento entre fenómenos, en esa medida el término *competencia* asume mayor complejidad, pues en el ejercicio, demostración o puesta en escena de dichas competencias intervienen tanto insumos y factores propios de la experiencia educativa (contenidos, pedagogía, etc.) como aquéllos derivados del capital cultural, la herencia y el medio familiar y social del estudiante. En muchos casos, incluso es mayor la influencia de factores extraescolares (capital cultural heredado y adquirido) que los propiamente escolares, tema éste ampliamente estudiado en la sociología de la educación (Swartz, 1997).

A mayor complejidad en el objeto de aprendizaje, mayor dificultad para identificar y definir la competencia, ya que ella se convierte en un constructo cada vez más general, más complejo y más conformado por un conjunto amplio y diverso de conocimientos, saberes, aptitudes, intereses y disposiciones, cuyo entramado forma y conforma la competencia e idoneidad profesional e intelectual del sujeto. Esta competencia, además, no es medible, evaluable ni verificable a través de pruebas artificiales de “papel y lápiz” (como el Examen de Estado, las pruebas censales y el Ecaes), aplicadas a estudiantes individuales, aislados del contexto social e interactivo propio de su desempeño profesional o de su vida cotidiana, que es el escenario en el que se demuestra, se pone en escena la competencia.

En un reciente estudio realizado en la Universidad Nacional de Colombia sobre las competencias investigativas y pedagógicas requeridas por los docentes de una rama de la medicina (Correa, 2007), se evidenció que, a mayor nivel intelectual, analítico y de abstracción requerido en esas supuestas competencias, mayor es el peso de conocimientos, saberes disciplinarios, formación práctica en laboratorio, tradiciones intelectuales e institucionales, actitudes y disposiciones, de tal manera que las buscadas “competencias” se diluían en ese constructo mayor, complejo y multidimensional. Dicho constructo o complejo de saberes disciplinarios, tradiciones académicas, aptitudes y prácticas no puede ser definido ni formalizado como “competencia” ni ser evaluado y medido a través de tests artificiales como los Ecaes¹.

Por otra parte, la competencia en el desempeño de determinados roles profesionales depende, en gran medida, de requisitos intrínsecos a cada rol y de atributos de la personalidad, como la inteligencia emocional y social, la capacidad de liderazgo, la empatía, y otras dimensiones subjetivas, en cuya formación es tan importante la influencia familiar y del grupo social como la calidad de la experiencia educativa.

Estos problemas en el uso del término *competencias* en educación no significan, sin embargo, que no sea de la mayor importancia la formación de estudiantes, ciudadanos y profesionales altamente *competentes* en la sociedad y en el trabajo. En la actual “sociedad del conocimiento”, de la ciencia y la tecnología, de la innovación y la creatividad, es necesario que los sistemas educativos, de ciencia y tecnología, y el sector productivo diseñen estrategias de promoción, estímulo y distinción a la competencia e idoneidad (entendidas como logros, creatividad, desempeño, solución de problemas, proactividad, etc.) tanto en profesionales y en científicos como en el conjunto de la fuerza laboral. A mayor desarrollo de las capacidades creativas de los individuos (en las artes, la literatura, la ciencia, la tecnología, la cirugía, el diseño, la gestión, etc.), mayor capital humano, mayor PIB per cápita, mayor riqueza, mayor desarrollo (Raven y Stephenson, 2001).

Otra importante consecuencia de la aceleración del progreso científico y tecnológico es la disminución del énfasis en programas de educación terciaria sobre el aprendizaje de hechos e información básica en sí. Aumenta la importancia de lo que se puede llamar conocimientos metodológicos y habilidades, es decir, la habilidad de aprender en una forma autónoma. Hoy día, en muchas disciplinas, los conocimientos factuales que son enseñados en el primer año de estudios son ya obsoletos antes de la graduación. El proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar, lograr accesibilidad y poder aplicar los conocimientos para resolver problemas. En este nuevo paradigma es más importante aprender a aprender, aprender a transformar información a nuevos

1. Un análisis evaluativo de los Ecaes puede verse en Díaz et ál. (2006) y en Gómez (2005).

conocimientos, y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones, que memorizar información específica. Se le otorga primacía a la búsqueda de información, análisis, la capacidad de razonar y de resolver problemas. Además, aptitudes como aprender a trabajar en equipo, enseñar a colegas, creatividad, ser hábil y poder adaptarse a cambios se encuentran entre las habilidades valoradas por los empresarios en una economía basada en conocimientos. (Salmi, 2001, pp. 51-52)

4. ¿Cómo se forman y desarrollan esas competencias o capacidades?

Existen diversas modalidades y combinaciones de insumos curriculares, pedagógicos e institucionales: formación por proyectos y por problemas, experimentación, trabajo libre en laboratorios y talleres, educación articulada a la solución de problemas locales, integración de disciplinas (como ciencias naturales y sociales), en lugar de la formación monodisciplinaria, nuevos criterios y formas de evaluación de logros colectivos y de la creatividad, en lugar de la actual evaluación convergente e individual, etc.

Retomando las veintisiete competencias identificadas en el proyecto Tuning América Latina, es posible seleccionar las doce siguientes como las más importantes en la formación en cualquier disciplina o profesión, por su efecto positivo sobre el futuro desempeño ocupacional del egresado.

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de aprender y actualizarse;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad de investigación;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información;
- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;
- habilidades en el uso de las tecnologías de la información;
- capacidad de trabajo en equipo, y
- capacidad para organizar y planificar el tiempo.

A estas competencias se les pueden añadir otras de índole profesional, propias de las ciencias sociales:

- La capacidad de analizar y sistematizar la información cuantitativa y cualitativa, lo que implica el dominio de las principales metodologías de investigación y métodos de procesamiento de información. En general, éste es el objetivo esperado de los cursos de Metodología de Investigación, comunes en la formación de sociólogos.

- La capacidad de formulación de propuestas y proyectos de investigación, asesorías, consultorías y solución de problemas, la cual es básica e indispensable en cualquier ámbito académico o profesional de

desempeño del egresado. Esta competencia es, además, la más importante en la generación de oportunidades de trabajo en las ciencias sociales.

¿Aprendizaje o enseñanza?

En un programa de formación comprometido con facilitar el desarrollo de estas competencias debe primar el principio pedagógico de que su principal propósito es promover y facilitar el *aprendizaje* del estudiante y su autonomía y creatividad, en lugar de la tradicional *enseñanza* al estudiante, en la que se tiende a considerarlo como “receptor” de una secuencia de cursos y asignaturas, al final de los cuales se supone que ha recibido el conocimiento disciplinario prescrito por el programa, y puede ser “graduado” y aceptado en la disciplina o profesión. En el modelo de *enseñanza*, el actor principal y dominante es el docente y el programa de su asignatura, y el estudiante es el receptor pasivo de la secuencia de cursos del programa.

En el 2003, la Dirección Nacional de Programas Curriculares de la Universidad Nacional de Colombia realizó un estudio sobre la situación curricular y pedagógica de los programas de pregrado, basado en los informes de autoevaluación de cada carrera y facultad. Entre los principales problemas se señalaba la

Escasa —o nula— formación y capacitación para la docencia, lo que redundaba en prácticas pedagógicas de sometimiento del estudiante a roles pasivos en el aprendizaje, al privilegio de la relación oral-frontal del profesor “dictando” clase y a evaluaciones de memorización y repetición. En comparación con otras universidades —públicas y privadas— en las que se enfatiza el aprendizaje activo y creativo, y la evaluación divergente y creativa, y se requiere capacitación para la docencia como condición para la promoción en el escalafón, el atraso pedagógico en la UN es enorme.

Esta situación es reforzada por el hecho de que, en la UN, da exactamente lo mismo ser buen docente, mal docente o pésimo docente, pues la función docente es neutra en el Decreto 1279, de puntaje y remuneración del docente. El aumento del puntaje —y de la remuneración— se logra no por la calidad de la docencia sino por la publicación en revistas indexadas. Todo el sistema institucional de recompensas, distinción y estatus favorece y estimula al que publica y no al que enseña bien. El rol del “maestro”, y su importancia central en la formación de los jóvenes, ha sido subvalorado a favor del nuevo imaginario del “profesor-investigador”. Sin reformas de fondo al 1279 no es posible esperar una revaloración de la función docente en la UN [véase Gómez y Celis, 2007]. Lo cual afecta negativamente la calidad de la experiencia educativa de los jóvenes en la UN. [...] los actuales sistemas de evaluación de la docencia carecen por completo de validez y de aceptación en el cuerpo profesoral, además de no tener implicaciones laborales ni salariales. (DNPC-UN, 2003)

Por otra parte, la calidad y diversidad de la experiencia formativa del estudiante está restringida y limitada por el perfil de formación y experiencias del cuerpo docente. Otros temas y problemas de la sociología ajenos al perfil del cuerpo docente difícilmente son elaborados y desarrollados. El “curso” o asignatura es la modalidad dominante de enseñanza y, en muchos programas, la única válida. La programación anual consiste simplemente en ofrecer lo programado y organizar las nuevas ofertas de cursos por parte de los docentes. Esta limitación también fue señalada en el estudio de la DNPC:

Oferta curricular restringida por el perfil e intereses de los profesores. El modelo educativo en la Universidad está basado primordialmente en las posibilidades —y limitaciones— de la oferta. Sólo se ofrecen oportunidades de enseñanza-aprendizaje sustentadas en las disponibilidades, intereses y competencias de los profesores de turno. No existen criterios ni mecanismos que potencien y fomenten las posibilidades de aprendizaje generadas por estudiantes y basadas en sus intereses; como proyectos de estudio individual o grupal, con acompañamiento o tutoría de un profesor. Este modelo de oferta limita significativamente las nuevas posibilidades de aprendizaje generadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esta limitación es particularmente evidente en la oferta de cursos de contexto, electivos y de profundización. (DNPC-UN, 2003)

En un programa basado en el principio de *aprendizaje* autónomo y creativo del estudiante se hacen necesarias las siguientes condiciones:

- a) flexibilidad curricular;
- b) aprendizaje por proyectos y problemas;
- c) reconocimiento y distinción al mérito y la creatividad, y
- d) nuevos criterios y modalidades de evaluación.

A. Flexibilidad curricular

Este concepto implica tres dimensiones estrechamente relacionadas (véase Díaz, 2002):

1. Que un porcentaje significativo de los cursos o créditos del programa sea electivo, con la finalidad de que cada estudiante pueda definir y optar por su propio perfil de formación según sus intereses².

2. Que el estudiante efectivamente encuentre una amplia y diversa oferta de cursos y oportunidades de aprendizaje, como condición para el logro

2. En la reforma académica de la rectoría de Mockus (1991-1993) se proponía que el núcleo básico y obligatorio (*core*) de programas curriculares no superara el 40% de las asignaturas, lo que le permitiría a cada disciplina y profesión diversificar y enriquecer sus ofertas de formación, y fortalecer áreas profesionales, de profundización temática y de contextualización. Esta nueva diversidad de ofertas ampliaría las opciones de electivas y de formación para todos los estudiantes de la universidad.

del objetivo anterior. Esto implica superar los estrechos límites del departamento, facultad e institución y tener acceso a múltiples ofertas de cursos en diferentes universidades en la ciudad. En algunas ciudades con varias universidades, los convenios interinstitucionales permiten a un estudiante tomar cursos en cinco o seis universidades del área urbana, articuladas en convenios. En algunas ciudades, como Boston, los estudiantes de estas universidades pueden escoger entre docenas de cursos en cada área del conocimiento. De esta manera, el estudiante logra mayor enriquecimiento en su perfil de formación y mayor autonomía en sus decisiones formativas.

3. Validación de modalidades alternativas de aprendizaje. Otra dimensión de la flexibilidad curricular es aceptar que el aprendizaje se puede realizar a través de diversas modalidades muy diferentes a los cursos tradicionales, como proyectos de estudio independiente (individuales o grupales) con la asesoría y seguimiento de un docente, tutorías individuales, pasantías, entre otras. Es necesario, entonces, superar la tradición del “curso” o asignatura como la única modalidad válida y reconocida de aprendizaje. La persistencia de esta tradición se deriva del modelo tradicional de que educar es “enseñar”, y que el profesor es quien enseña y evalúa lo aprendido. En otras universidades en las que se estimulan las modalidades alternativas de aprendizaje se ha evidenciado la enorme creatividad de los estudiantes, altamente motivados por su mayor autonomía en el aprendizaje.

B. Aprendizaje por proyectos y problemas

El desarrollo de las competencias de indagación e investigación es una tarea que en colegios de calidad empieza desde los primeros grados, de tal manera que sus egresados ya han avanzado significativamente en el desarrollo de estas competencias. En colegios en los que se implementa la pedagogía por proyectos, que es una aplicación del principio de la educación activa, son evidentes los logros de sus estudiantes en la solución de problemas, la experimentación, el estudio sistemático de fenómenos naturales y sociales, su competitividad en ferias y concursos de ciencia y tecnología (Expociencia, Expotécnica). En el mismo estudio ya señalado de la DNCP, otra dimensión del problema curricular y pedagógico del pregrado hacía referencia a

Estudiantes formados a partir de nuevos modelos pedagógicos en los colegios, frente a pedagogías tradicionales de la Universidad. Existen actualmente pedagogías y currículos cada vez más novedosos y flexibles en los colegios (proyectos, módulos, talleres, etc.), en los que los alumnos identifican, describen y desarrollan procesos de formación alrededor de núcleos de interés personal o grupal y en los que se transforma el estatus de poder del profesor frente al conocimiento y se fortalece cada vez más el rol del maestro como partícipe en la formación integral del estudiante. Asimismo, se ha trascendido hacia la construcción de escenarios colectivos definidos por los mismos estudiantes, que aportan al fortalecimiento de

la autonomía en la toma de decisiones, la convivencia y la responsabilidad compartida. Las nuevas pedagogías propenden, por tanto, por el reconocimiento del “otro” como interlocutor válido y por el reconocimiento de sí mismo como sujeto responsable de su propio proceso de formación. Frente a esta tendencia, al ingresar a la educación superior, los nuevos universitarios se encuentran con currículos rígidos y pedagogías que se reducen a la cátedra o a clases magistrales en las que el profesor es el poseedor del conocimiento y que no suelen favorecer la creatividad y estimular el interés por la investigación. (DNPC, 2003)

En el nivel superior, es necesario promover la identificación de temas e intereses de investigación en los estudiantes, desde el primer semestre, para que desde el principio de su experiencia formativa exploren e indaguen diversos temas y problemas de la sociología, superando así la pasividad frente a la enseñanza de cursos. Estos proyectos e iniciativas constituyen la principal motivación para el aprendizaje de la sociología y la iniciación práctica o aplicada en conceptos, teorías y métodos de investigación. Algunos de estos temas pueden convertirse posteriormente en trabajos de grado maduros o en áreas o perfiles de especialización del estudiante. Estos proyectos e iniciativas pueden ser tanto individuales como grupales, lo que fomenta las competencias interpersonales, tan indispensables en el desempeño ocupacional.

Con el fin de validar y legitimar estos proyectos e iniciativas de los estudiantes, es necesario organizar instancias de presentación, análisis, discusión y retroalimentación académica, que pueden asumir la forma de seminarios o “semilleros” de investigación, con determinado número de créditos académicos. Evidentemente, estos proyectos e iniciativas son más factibles en programas de formación de sociólogos que estén basados en los problemas de la sociedad moderna, en lugar de estarlo en autores y teorías.

Por otra parte, no es posible esperar hasta los últimos semestres para que el estudiante adquiera la competencia de formulación de una pregunta o tema de investigación y pueda elaborar su tesis o trabajo de grado. Esto sólo conduce a trabajos mediocres y a bajas tasas de graduación, las que presionan fuertemente por ser aumentadas y mejorar así los indicadores, a costa de la calidad de la formación del egresado.

Los programas curriculares tienen como objetivo no sólo el aprendizaje o adquisición de determinados conocimientos y destrezas considerados básicos o esenciales en esa área del conocimiento, sino además propiciar las condiciones y estímulos para el aprendizaje divergente, autodirigido, automotivado por parte del estudiante, aun en áreas no previstas en el programa curricular.

El énfasis se centra en el despliegue y fortalecimiento de las capacidades e intereses del estudiante como preparación (aprestamiento) para un futuro ocupacional incierto, imprevisible, cambiante, en el cual la

capacidad de aprendizaje y de recalificación continuos será más significativa que la acumulación de información y conocimientos especializados, muchos de los cuales sufren una rápida obsolescencia y son de escasa relevancia. Se privilegia el desarrollo de las potencialidades cognitivas del individuo, en lugar de su sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogeneizantes. Se promueven diversas modalidades de aprendizaje, como el dirigido por tutores, el estudio independiente, las pasantías, los viajes y las experiencias laborales conceptualizadas, los proyectos de investigación, etc. Así mismo, se estimula la utilización creativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Gómez y Celis, 2005).

C. Reconocimiento y distinción al mérito y la creatividad

Los proyectos e iniciativas de los estudiantes, propuestos desde los primeros semestres, deben ser objeto de programas de fomento y reconocimiento (distinción) al mérito y la creatividad, mediante concursos y eventos de presentación y premiación de los mejores proyectos en cada grado, lo que a su vez constituye una modalidad alternativa de evaluación. Ésta es una práctica común en numerosas universidades comprometidas con la promoción de la creatividad de los estudiantes, y es fuente de motivación para el aprendizaje y la innovación. En algunos países existen fondos e instituciones del Estado, y de sectores y empresas privadas, orientados a la promoción y distinción de logros académicos en diversas áreas del conocimiento: artes, música, literatura, robótica, arquitectura, biotecnologías, ciencias naturales, etc.

En economías basadas en logros continuos en productividad y competitividad, hay un reconocimiento creciente de la necesidad de estimular y promover la creatividad e innovación en la educación superior, y de que el mejor medio es ofrecer retos y recompensas y distinciones a estudiantes y programas, mediante su participación en concursos, competencias, licitaciones, etc., en diversas áreas del conocimiento³. Lo importante son los logros demostrados, no el cómo lo logran. El *cómo* puede variar significativamente entre instituciones y programas en razón de diferentes tradiciones institucionales; opciones curriculares y pedagógicas, y la capacidad institucional de relación proactiva con el medio.

Con el fin de estimular y promover este ‘modelo de calidad’ de la educación superior, se requiere que el Estado, en asocio con el sector privado, genere un amplio programa de concursos, licitaciones, premios, becas y distinciones, en diversos campos del conocimiento, orientado a estimular, premiar y reconocer la creatividad de los estudiantes. Este sistema de estímulos positivos tiene mayor capacidad de transformación de la calidad de la educación superior que los actuales esquemas pasivos de exámenes, acreditación y registro calificado (Gómez y Celis, 2009). Una razón poderosa es que el principal agente interesado y beneficiado es el

3. Sobre la competencia y la retribución material y simbólica (distinción) en la innovación tecnológica en educación superior, véase Zachary (2008).

estudiante mismo, que exigirá y demandará de sus instituciones las condiciones académicas que le permitan competir en el sistema de estímulos y recompensas a la calidad de la educación superior.

En Corea, Japón y Estados Unidos, por ejemplo, son muy importantes los concursos y competencias, regionales y nacionales, entre colegios y entre universidades, en determinados campos de las ingenierías y tecnologías, como la robótica, las telecomunicaciones, nuevos materiales, transporte, nuevas fuentes energéticas, biotecnologías, soluciones de determinados problemas locales o nacionales, etc. Los términos de referencia de estos concursos definen el nivel de competencia esperado. Este nivel aumenta continuamente en el tiempo de un concurso a otro, debido al mayor conocimiento y experticia acumulados. El equipo o colectivo que más se acerque al estándar o meta planteada es el más competente, el segundo es un poco menos competente en relación con el estándar o meta, y así hasta aquéllos que no cumplen las metas propuestas. Ejemplo de estándar de competencia en robótica: diseñar y operacionalizar robot con X, Y, Z características, capaz de desempeñar A, B y C tareas, en determinadas condiciones de tiempo, espacio, terreno, costos, tamaño, etc.

D. Nuevos criterios y modalidades de evaluación

Una consecuencia lógica de los conceptos anteriores es la necesidad de formular nuevos criterios y metodologías de evaluación. En lugar de pruebas convergentes —donde, en el mejor de los casos, se mide el grado de comprensión de determinado autor, concepto o teoría—, se requieren modalidades de evaluación y medición de los logros o competencias demostrados por los estudiantes: proyectos, prototipos, soluciones de problemas, ensayos creativos, experimentos, avances en los proyectos iniciados desde los primeros semestres, etc.

En estos logros de los estudiantes es posible evaluar si el proceso formativo ha sido eficaz en el desarrollo de las capacidades de conceptualización y abstracción (capacidad de análisis simbólico); de formulación de preguntas de investigación, y en su capacidad de experimentación; de sus competencias en la solución de problemas, y de creatividad en su disciplina (científica, tecnológica, artística, humanística, etc.).

El proceso de formación no requiere esquemas de homogeneización ni estandarización de prácticas pedagógicas —como sucede en el nivel superior con los criterios y procedimientos de acreditación del CNA—, sino dinámicas de promoción y estímulo a la creatividad en todas las áreas curriculares, creatividad que es la expresión real de la competencia adquirida. Y esta competencia demostrada, puesta en escena, se evalúa, se mide, se premia, se distingue. No es que haya evaluación *por* competencias sino evaluación y distinción *de* competencias demostradas, las que son complejas, interdisciplinarias y colectivas, no individuales ni monodisciplinarias ni medidas en contextos artificiales como las pruebas de papel y lápiz, que caracterizan —por su pobreza conceptual y metodológica— el campo intelectual de la medición y evaluación en Colombia.

Otras competencias, como la capacidad de comunicación en otro idioma y el manejo creativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, requieren un decidido compromiso institucional y no dependen enteramente de una carrera o unidad académica. Sin embargo, en este nivel es necesario familiarizar al estudiante con lecturas y conferencias en otros idiomas y con diversas iniciativas de búsqueda y sistematización de información, articuladas a los proyectos de los estudiantes, utilizando los recursos de acceso informático de la universidad a redes y bases bibliográficas internacionales.

Bibliografía

- Angulo, C. y Toro, J. (2001). La universidad “académicamente abierta” para la actual sociedad del conocimiento. En L. E. Orozco (comp.), *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustamante, G. (2001). Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de competencias básicas. *Pedagogía y Saberes*, 15, pp. 5-26.
- Callejas, M. M. (comp.). (2005). *Desarrollo de competencias en ciencias e ingenierías. Hacia una enseñanza problematizada*. Bogotá: Magisterio.
- Clark, B. (1983). *The higher education system*. Berkeley: Ucla Press.
- Correa, J. E. (2007). Identificación de las competencias investigativas y pedagógicas de docentes de Fisiología (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Serie Calidad de la Educación Superior 1). Bogotá: Icfes.
- Díaz, M. et ál. (2006). *Educación superior: horizontes y valoraciones. Relación PEI-ECAES*. Cali: Icfes / Universidad de San Buenaventura.
- DNPC-UN. (2003). *Problemas curriculares y pedagógicos del pregrado en la UN*. Bogotá: Dirección Nacional de Programas Curriculares, Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. M. (2005). Un examen a los Ecaes. *Alma Mater*, 3.
- Gómez, V. M. (2007). Examen crítico al término ‘competencias’ en educación y evaluación. *Educación y Cultura*, 76.
- Gómez, V. M. y Celis, J. (2005). Factores de innovación curricular en las universidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2.
- Gómez, V. M. y Celis, J. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. Efectos perversos del 1279 sobre la función docente en universidades públicas. *Nómadas*, 27, pp. 98-109.
- Gómez, V. M. y Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 32, n.º 2 (julio-diciembre).
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 2: La contribución de la universidad al proceso

- de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto (consultado el 3 de junio del 2010 en http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf).
- Gumport, P. (ed.). (2007). *Sociology of higher education. Contributions and their contexts*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Haug, R. (1999). Trends in learning structures in higher education in Europe (proyecto). Confederation of European Rectors' Conferences and the Association of European Universities (consultado el 3 de junio del 2010 en www.rks.dk/trends3.htm).
- Peterson, M. W. (2007). The study of colleges and universities as organizations. En P. Gumport (ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 147-186). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, s. d. (consultado el 3 de junio del 2010 en www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm).
- Raven, J. y Stephenson, J. (eds.). (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang.
- Reich, R. (1993). Los analistas simbólicos. En *El trabajo de las naciones* (pp. 171-238). Madrid: Vergara Editor.
- Rhoades, G. (2007). The study of the academic profession. En P. Gumport, (ed.), *Sociology of higher education. Contributions and their contexts* (pp. 114-146). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Salmi, J. (2001). La educación superior en un punto decisivo. En L. E. Orozco (comp.), *Educación superior. Desafío global y respuesta nacional*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Swartz, D. (1997). Education, culture and social inequality. En *Culture and power. The sociology of Pierre Bourdieu* (pp. 189-217). Chicago: Chicago University Press.
- Tobón, S. (2006a). *Competencias en educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2006b). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tuning América Latina (proyecto). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. 2004-2007. Informe final. Universidad de Deusto / Universidad de Groningen (consultado el 3 de junio del 2010 en www.tuning.unideusto.org/tuningal).
- Voorhees, R. (2001). Competency-based learning models: a necessary future. *New Directions for Institutional Research*, 110.
- Zachary, P. (2008, marzo 16). "The Amazing Race", as played in the lab. *The New York Times*.