

Resumen

El presente texto constituye la segunda parte del informe de investigación “Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria”, publicado en el volumen 9, No. 2-año 2006. A través de la investigación realizada se pretendió evaluar la implementación de la reforma curricular de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana, analizando diferentes variables en el área de Comunicación Pública. El trabajo se enmarca dentro del diseño conocido como investigación evaluativa, y el enfoque aplicado es el modelo de enfoque dominante, en donde se privilegió el corte cualitativo y de tipo descriptivo. En esta parte del informe se muestra el análisis de resultados, las conclusiones y las recomendaciones. El análisis se hace retomando las respuestas que cada uno de los públicos consultados dio, al ser indagado sobre las variables incluidas en el estudio. De igual manera, se hace un análisis documental, a través de un sistema de matrices, y, finalmente, se hace un cruce de la información, utilizando una tabla de triple entrada, que permite desplegar los resultados de cada una de las fuentes. La interpretación de resultados, las conclusiones y las recomendaciones se formulan a la luz del marco teórico que sustenta la investigación.

Palabras clave: investigación sobre el currículo, evaluación del currículo, política educacional, competencia profesional, evaluación de la educación (fuente: Tesoro de la Unesco).

Alcance y límites de un currículo basado en competencias

The Scope and Limitations of a Competency-based Curriculum

Alcance e limites de um currículo baseado em compências

Manuel Ignacio González-Bernal

Magíster en Educación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
Director de Estudiantes, Facultad de Comunicación Social y Periodismo, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
manuel.gonzalez@unisabana.edu.co

Abstract

This is the second part of a report on a study entitled “Competency-based Curriculum: An Experience in University Education,” published in Volume 9, No 2-Year 2006. The objective of the study was to assess curricular reform at the Universidad de La Sabana School of Communication by analyzing different variables in the area of public communication. In terms of design, it is an evaluation study based on a dominant model approach that is largely qualitative and descriptive. This part of the report offers an analysis of the results and presents the conclusions and recommendations. The analysis is based on the answers given by each of the sectors consulted, when asked about the variables included in the study. A documentary analysis was done as well, using a system of matrices. The information was compared by means of a triple-entry table that makes it possible to display the results from each source. The results were interpreted, the conclusions drawn and the recommendations made in light of the theoretical framework on which the study is based.

Key words: Curriculum research, curriculum evaluation, education policy, professional competence, educational evaluation (source: Unesco Thesaurus).

Resumo

Este texto é a segunda parte do relatório da pesquisa “Currículo baseado nas competências: uma experiência na educação universitária”, publicado no volume 9, No. 2, de 2006. Pretendeu-se avaliar a implantação da reforma curricular na Faculdade de Comunicação da Universidad de La Sabana analisando diversas variáveis na área da comunicação pública. O trabalho é encaixado na pesquisa avaliativa e o enfoque dominante, privilegiando o tipo qualitativo e descritivo. Esta parte do relatório refere-se à análise dos resultados, as conclusões e as recomendações. A análise é feita retomando as respostas dadas pelos públicos indagados sobre as variáveis incluídas no estudo. Assim mesmo, é feita uma análise documental mediante um sistema matricial; por último, cruza-se a informação usando uma tabela de tripla entrada que permite despregar os resultados de cada fonte. A interpretação de resultados, as conclusões e as recomendações é baseada no marco teórico que sustenta a pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa sobre o currículo, avaliação do currículo, política educacional, competência profissional, avaliação da educação (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

El presente reporte de investigación pretende dar a conocer las conclusiones y recomendaciones surgidas de un proceso de evaluación, que se aplicó al cambio curricular hecho en el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana.

Por su extensión, el reporte de investigación se presentó en dos artículos. En el primero se desarrolló la descripción del problema de investigación, incluyendo las preguntas y objetivos que se debían seguir, así como los beneficios y limitaciones del proyecto. También se definió el marco teórico que orienta el análisis y los antecedentes que se encontraron en el campo de investigación de las competencias profesionales. Igualmente se explicó la metodología usada, incluyendo el diseño de instrumentos, la población analizada y los procesos seguidos.

En esta segunda entrega se presenta una síntesis del contexto de la investigación, un extracto del marco teórico, que facilita el análisis de las conclusiones; se retomará brevemente el enfoque metodológico y se presentará el análisis de resultados, las conclusiones y las recomendaciones. Es importante recalcar que en la primera entrega, ya publicada, se pueden profundizar los mencionados apartados.

Debido a las limitaciones del proyecto, este se puede considerar como un estudio piloto que abre las puertas a un mayor conocimiento del funcionamiento curricular del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. Además, teniendo en cuenta la metodología empleada, se puede considerar que el estudio sirve como referente para procesos de evaluación de cambio curricular en otros contextos educativos, especialmente universitarios.

Las conclusiones de esta investigación han sido discutidas y analizadas en diferentes instancias de la Facultad y dieron lugar a decisiones curriculares implementadas en los últimos semestres.

Contexto

La Universidad de La Sabana es una institución joven, dedicada a la formación de profesionales que sirven, desde diferentes áreas del saber, a la sociedad colombiana.

De acuerdo con su proyecto educativo institucional (1995), esta es una universidad privada, inspirada en una concepción cristiana del hombre y del mundo, comprometida con la búsqueda, el descubrimiento, la comunicación y la conservación de la verdad, a través del desarrollo del saber superior.

El programa de Comunicación Social y Periodismo

El programa de Comunicación y Periodismo, de acuerdo con su proyecto educativo PEP (2002), fue creado por el Instituto Superior de Educación, INSE, e inició labores el 15 de febrero de 1972. Hoy el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de la Sabana es reconocido nacional e internacionalmente por su calidad en la formación de comunicadores y periodistas. Fue el primer programa en Colombia y el tercero en América, que contó con una acreditación internacional otorgada por la Sociedad Interamericana de Prensa, SIP, por su calidad en la formación de periodistas. Adicionalmente, en el año 2007 le fue otorgada otra acreditación por parte del Consejo Nacional de Acreditación, durante un periodo de cuatro años.

Curricularmente, en el momento en el que se realizó la investigación, la Facultad estaba estructurada en torno a tres áreas académicas: Periodismo, Medios Audiovisuales y Comunicación Pública. Hoy, dicha estructura se ha ampliado a cinco áreas debido al crecimiento que experimentó la Facultad con la apertura de un nuevo programa de pregrado; sin embargo, el texto está centrado en el escenario que tenía la Facultad hace dos años.

El área de Comunicación Pública será el objeto de evaluación de la investigación. En ella se desa-

rollan las asignaturas que actúan como base teórica y conceptual dentro del proceso de formación del profesional. Esta área es considerada como la columna vertebral de la Facultad.

Los resultados de una autoevaluación formal que realizó la Facultad en el año 2004 arrojaron que el currículo, si bien tenía grandes fortalezas, era poco flexible y no muy competitivo a nivel internacional. Esto se unió a la promulgación del decreto 2566 de 2003, por medio del cual el Ministerio de Educación Nacional determinó las condiciones mínimas de calidad de un programa de educación superior y estableció un sistema unificado de créditos y un currículo basado en competencias.

La reforma curricular

Así, a finales del 2004 los integrantes de una comisión de análisis curricular entregaron el diseño final de una reforma que reestructuraba completamente el currículo de la Facultad: plan de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje, mayor flexibilidad, etc.

Se diseñó una implementación en tres etapas, en cada una de las cuales se cambió el plan de estudios, las estrategias de enseñanza y de evaluación y se dio un papel más activo a los alumnos. En la primera mitad del 2005 la implementación cubrió a los alumnos de primero a tercer semestres; en la segunda parte del mismo año se amplió hasta sexto y a partir del 2006 se ha venido implementando gradualmente periodo por periodo hasta llegar a décimo en el 2007.

Esta implementación ha implicado un cambio profundo en todos los aspectos del funcionamiento de la Facultad: presupuesto, planta física, recursos tecnológicos, número de profesores, estrategias de enseñanza y aprendizaje, papel del alumno, etc. El cambio, más que de procedimientos, ha sido cultural.

En este contexto se presentaron dificultades, y por tratarse del primer cambio radical de la

Facultad, algunas de las soluciones se aprendieron durante el proceso y otras continúan en él. Sin embargo, algunos de los factores que en su momento resultaron urgentes de abordar, son los que dieron pie a la presente investigación.

El problema

En el contexto mencionado, el cual se amplía en el artículo “Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria”, publicado en el volumen 9, No. 2-año 2006, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta durante el cambio de un currículo tradicional a uno basado en competencias?
- ¿En el contexto de la implementación de la reforma curricular del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, los profesores del área de Comunicación Pública manejan un concepto adecuado de currículo y de competencias?
- ¿En tal contexto los profesores del área de Comunicación Pública emplean ayudas didácticas, estrategias de enseñanza y de evaluación adecuadas para que se desarrolle un currículo basado en competencias?

Frente a las anteriores preguntas el objetivo general de la investigación fue evaluar la implementación de un currículo basado en competencias en el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, con el fin de establecer las dificultades del proceso y aportar recomendaciones pertinentes.

Desde un punto de vista más general, en una época en la que el estudio de las competencias es un tema de alta vigencia, resulta conveniente desarrollar conocimientos sobre el particular, aplicados a diferentes escenarios escolares. En este caso, el desarrollo de un currículo basado en competencias para formar profesionales en el

campo de la comunicación social y el periodismo puede aportar conocimientos nuevos que ayuden a afianzar esta perspectiva desde el punto de vista práctico.

Adicionalmente, el proyecto buscó desarrollar una metodología propia para realizar acercamientos sistemáticos y confiables a la implementación de un currículo basado en competencias en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, quien en últimas es la institución más beneficiada con el desarrollo del proyecto.

El concepto de “competencia”

En el siguiente apartado se mostrarán las ideas y los autores que sirvieron como marco de referencia teórica para el desarrollo de la investigación. El texto completo se puede consultar en el artículo “Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria”, publicado en el volumen 9, No. 2-año 2006 de esta publicación.

Para abordar el tema del nacimiento del concepto, resulta muy útil el recuento realizado por Sergio Tobón (2004) en su obra “Formación Basada en Competencias”, en donde dedica un capítulo a la identificación de las fuentes históricas que dieron paso a la construcción del concepto de competencia.

Allí, el autor propone que dicho origen está en la filosofía griega, debido a la naturaleza y el método del trabajo intelectual de los pensadores de la época. El autor menciona que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados que interrogaban la realidad, el ser y el hombre de una manera articulada.

Igualmente, Tobón menciona que desde el escenario de la lingüística también se hicieron aportes trascendentales para el afianzamiento del concepto de “competencia”. Al respecto destaca la aparición

de la *Competencia lingüística* desarrollada por Noam Chomsky, la cual da cuenta de la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse.

De la competencia lingüística se pasó a la competencia comunicativa (Hymes, 1984), lo que representó el salto a un concepto más amplio, con el que se pretendía dar cuenta de la capacidad de las personas para determinar cuándo hablar y cuándo no, sobre qué, con quién y en qué forma.

Wittgenstein (1988), citado por Tobón (2004), aporta a las competencias el concepto de juegos del lenguaje, entendidos como sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es el producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida.

Por su parte, Habermas trabaja los conceptos de competencia interactiva y competencia comunicativa desde el uso del lenguaje y dentro de la perspectiva de entender-se con alguien-acerca de algo. Allí las personas se toman como hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro de esa interacción.

Entretanto y desde el campo de la sociología, el argentino Eliseo Verón menciona que todo acto de hablar es en sí ideológico por el proceso de selección y organización de palabras que hay que hacer, lo cual tiene como base la influencia implícita o explícita de la sociedad a partir de la interiorización de ciertas reglas y principios en un contexto determinado (Verón, 1971, citado por Tobón, 2004).

Por su parte, el ámbito laboral Martens (2000), citado por Tobón (2004), menciona que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. En la década de los 80 empieza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas, y es así como las competencias

laborales comienzan a ponerse en primer orden. Países como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, siempre preocupados por tener organizaciones altamente productivas, incursionaron en el campo de la formación de trabajadores y directivos en el modelo de competencias. Sin embargo, es hasta la década de los 90 cuando se consolida la gestión del talento humano basado en competencias y se desarrollan técnicas específicas para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, evaluación y ascenso, basados en este enfoque.

También la psicología ha tenido un papel destacado en el afianzamiento de las competencias. La psicología cognitiva ha trabajado conceptos como inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, habilidades cognitivas, heurísticos y esquemas (Tobón, 2004). En la actualidad los aportes de la psicología cognitiva al enfoque de las competencias se reflejan claramente en tres líneas de investigación: la teoría de la modificabilidad cognitiva, enfoque desde el que las competencias tienen como base el procesamiento de la información mediante operaciones cognitivas, con el fin de realizar actividades o resolver problemas. La teoría de las inteligencias múltiples, dentro de la que se contemplan siete tipos de inteligencia, además de la lógico matemática, que son útiles para resolver problemas y crear productos valiosos en uno o más ambientes culturales. Finalmente, la enseñanza para la comprensión, en donde comprender significa tener la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.

Por su parte, la psicología laboral y organizacional también ha tenido aportes en el proceso de consolidación de las competencias. McClellan planteó que las pruebas tradicionales basadas en la medición de conocimientos y aptitudes, así como las notas escolares, no predecían el éxito

en situaciones laborales, por lo tanto se apoyó en las competencias laborales, tomando como ejemplo a aquellos trabajadores especialmente exitosos y comparándolos con los de rendimiento promedio.

Muchos de los conceptos y avances que se han mencionado hasta el momento en el campo de las competencias han sido retomados por la educación formal, área que, ávida de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizajes, ha indagado hasta consolidar un importante cuerpo de conocimiento. Hoy en día uno de los objetivos de la educación formal es el de superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para moverse hacia modelos pedagógicos que privilegien procesos y habilidades cognoscitivas, de cara a conseguir aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes y que desencadenen en el saber hacer en contexto.

Un acercamiento al concepto de currículo

Casarini (1999) menciona que la palabra *curriculum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro*, que quiere decir carrera. Asimismo, en el latín clásico se utiliza *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a la carrera de vida. De acuerdo con Aebli (1991), citado por Casarini (1999), la expresión currículo significa que los alumnos se dirigen a su objetivo, pues *currere* en latín significa caminar, lo cual nos conduce a la idea de que los currículos son los caminos del aprendizaje.

Si bien las raíces del término son identificables, su conceptualización no es sencilla. Esto se debe a que las ideas sobre el currículo no son universales, sino que son producto de la historia humana y social, las cuales constantemente cambian de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las sociedades, sus ideas, sus necesidades, sus ideales, sus formas de entender

y vivir el mundo, etc. Sin embargo, se aportarán algunas definiciones de cara a conseguir una mayor claridad al respecto, no sin antes anotar que cualquier definición tendrá un carácter prescriptivo de la realidad a la cual se alude.

Stenhouse (1991), basado en varios autores, menciona que el currículo es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades. El currículo también es definido por Inlow (1966), citado por Casarini (1999), como ese esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados. Por otra parte, Jonson (1967), citado por Stenhouse (1991), menciona que el currículo es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspiran lograr.

Frente a las anteriores definiciones, hay otras que prefieren relacionar el currículo directamente con la realidad escolar. Al respecto Kansas (1958), citado por Stenhouse (1991), menciona que el currículo es aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores.

Estos escenarios opuestos dan pie para la elaboración de una tipología de currículos, los cuales aportan mayor claridad al análisis: el currículo formal, el real y el oculto. Casarini (1999) menciona que el primero, también conocido como plan de estudios, representa la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo es la puesta en práctica del primero, teniendo en cuenta las naturales disparidades que se dan entre el documento y la realidad del aula. El tercero hace referencia a la realidad existente entre el papel y la práctica. Así, al hablar de currículo se estará haciendo referencia al triple fenómeno, a una realidad compleja que va desde la planeación hasta la ejecución del proceso de educación,

pasando siempre por el aspecto implícito en la ideología y el sistema de valores de la institución educativa.

El currículo basado en competencias

Una vez se ha puntualizado el concepto que se manejará de currículo, nos vemos abocados a centrar el análisis en el currículo basado en competencias. Al respecto se puede mencionar que las demandas de la sociedad actual, que implican una utilización de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor, compromete a las universidades a vincular más sus programas académicos con el sector productivo y a organizar los aprendizajes de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. En este orden de ideas, resulta funcional y pertinente la definición de perfiles de egreso y los diseños curriculares basados en competencias.

Al respecto Catalana, Avolio y Sladogna (2004) mencionan que el diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. Esta clase de diseño curricular, al tomar como punto de partida la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional.

La convocatoria del seminario internacional sobre currículo universitario basado en competencias, realizado en la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia, en julio de 2005,

menciona que las competencias laborales solo pueden ser establecidas en un contexto laboral y se evalúan en función del desempeño en el trabajo. Dichas competencias pueden concebirse desde una óptica muy primaria asociada a comportamientos rutinarios, hasta las más genéricas asociadas a comportamientos intelectuales de mayor jerarquía, como la capacidad de análisis y de razonamiento crítico. En consecuencia, una formación basada en competencias debe acoger los desafíos que plantean los cambios en los procesos productivos.

En ese sentido, un currículo universitario basado en competencias no solo está ligado a lo laboral, sino que, como toda educación formal, debe preocuparse de la persona en su integridad, como un ser en desarrollo y como sujeto social. En este sentido, si bien las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, no cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye además la formación personal y social. En este contexto, la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular.

Rué (2002) menciona que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Proceso de implementación y cambio

El paso de uno a otro escenario (currículo tradicional a competencias) no es fácil e implica que se muevan estructuras profundas de la institución educativa que está inmersa en el proceso

de cambio. Tal como lo menciona Posner (2001), en un entorno de cambio curricular los microscopios pueden ser reemplazados, se pueden comprar nuevos libros, los programas se pueden modular, los profesores pueden ser asignados a equipos e incluso las paredes pueden ser eliminadas. Sin embargo, ninguno de estos cambios por sí mismos constituyen uno curricular. El cambio requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan, no solo modificando los marcos dentro de los cuales estas interacciones suceden.

Partiendo de la definición aportada por Perrenoud (1999), citado por Aristimuño (2004), en la que se asume que una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación y apoyándose en conocimientos, podemos inferir que la educación superior está llamada a dar un paso hacia delante y así iniciar la formación de estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas con los conocimientos que se les ha aportado.

Aristimuño (2004) menciona que gran parte del problema radica en que el paso de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal y es un proceso poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios, quienes están inmersos en el escenario de los contenidos. Sin embargo, contenidos y competencias no pueden ser vistos como opciones excluyentes, por el contrario, como bien menciona Perrenoud (1999), el enfoque por competencias solo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En otras palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Para llegar a este punto es necesario desarrollar un proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación.

Dar este paso adelante significa para una institución educativa incursionar en el campo de lo que en el mundo de la empresa se conoce como gestión del cambio. En este punto es conveniente revisar los conceptos que dan los conocedores del tema de la gestión del cambio y tratar de adoptar los que para el fin de la educación sean pertinentes. Al respecto mencionan Boyett y Boyett (1999) que la mayoría de los cambios se encuentran con algún tipo de resistencia por parte de quienes deben cambiar y que esa resistencia no solo opera en los cambios perjudiciales, sino en aquellos que beneficiarán a largo plazo. Los autores explican que las razones más frecuentes para resistirse al cambio son: la creencia de que será negativo; el cambio altera la relación formal, psicológica y social que el empleado (profesor en nuestro caso) tiene con la organización; el cambio requiere que los empleados abandonen ciertos hábitos; la organización (en nuestro caso la universidad-facultad) no informa adecuadamente por qué el cambio es necesario, cuáles serán los beneficios o cómo va progresando el cambio una vez ha empezado; la estructura organizacional tradicional, la tecnología, los incentivos, etc., no están del lado del cambio, por eso operan para oponerse a él.

Una transformación curricular encierra una transformación cultural por parte de todos los protagonistas de un proceso de educación, y un cambio administrativo de fondo para las instituciones. Los roles de alumnos y maestros se ven fuertemente modificados y las viejas prácticas quedan sin soporte y sin futuro. Es allí en donde se empieza a sentir la disparidad entre el currículo real y el formal, y para conseguir de nuevo

la armonía se requiere poner en marcha un proceso de gestión del cambio profundo y radical en todos los componentes del sistema educativo que evoluciona. Sin embargo, hay un factor que resulta más determinante para el éxito de los demás, y que por consiguiente es necesario prestarle especial atención: el maestro, su concepción de la enseñanza y el aprendizaje y su interacción con los alumnos y el conocimiento.

Estrategias de enseñanza para un currículo basado en competencias

Las estrategias de enseñanza, las metodologías usadas por el docente, las actividades puntuales que se diseñan para el trabajo de los alumnos son parte esencial del desarrollo del currículo real. Una institución universitaria puede realizar una labor loable en el diseño de su currículo formal basado en competencias, pero si ese diseño no se ve reflejado en el trabajo del aula, en el día a día de la labor docente, el fracaso será la consecuencia necesaria. El divorcio entre currículo real y currículo formal termina por deformar el proceso educativo y por minar las bases del proyecto institucional. De esta manera, es un requisito indispensable prestar especial atención a las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores para la buena implementación de un currículo basado en competencias y para el buen desarrollo de un proceso de gestión del cambio curricular.

Para entrar en el tema de las estrategias de enseñanza debemos preguntarnos, primero, ¿cuáles deben emplearse para el desarrollo de un currículo basado en competencias? Lo que nos remite a otro cuestionamiento, que es: ¿el currículo basado en competencias a qué realidad responde? Así, nos damos cuenta que las estrategias de enseñanza están directamente relacionadas con la clase de profesional que se requiere para el mundo de hoy, el cual, según Marcelo (2001), está envuelto en un complejo proceso de transformación. El autor plan-

tea que los alumnos disponen hoy en día, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones, de muchas más fuentes de información que hace diez años. Este panorama hace necesario un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Esto es precisamente lo que se debe buscar a través de los currículos basados en competencias, y a eso deben tender las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en su labor diaria.

Pero la correcta implementación de un currículo basado en competencias, a través de las adecuadas estrategias de enseñanza, requiere de un cambio conceptual que abarque todo el proceso de educación. A manera de ejemplo, Marcelo (2001) propone el esquema que se presenta en la tabla 1.

Estas transformaciones llevan a replantear el trabajo del educador en el aula, incluso llevan a reformular el aula y hasta la propia escuela, dando paso a más flexibilidad y mayor atención a las características individuales de cada alumno. De la misma manera, los cambios anotados buscan elevar la comprensión de los contenidos y afianzar los procesos que los estudiantes desarrollan.

Tabla 1. Transformaciones necesarias en el proceso de cambio conceptual

	Ahora	Antes
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción activa • Conexiones • Situado 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información • Jerárquico • Descontextualizado
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación • Andamiaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión • Directo
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Maleable 	<ul style="list-style-type: none"> • Fijo
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Auténticas • Conjunto de representaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Aisladas • Materiales secuenciados
Mediación social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de aprendices • Colaboración • Discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Competición • Recitación
Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso interactivo e integrado de computadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en la actuación • Carpetas individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de rendimiento • Tests estandarizados

Investigaciones relacionadas

Si bien en el desarrollo de un currículo basado en competencias el papel central está ocupado por el alumno, que es quien debe desarrollarlas, en el presente trabajo la preponderancia la tendrá el profesor, por ser el responsable de mediar el buen desempeño del estudiante. Al respecto, es conveniente analizar los postulados de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), sustentada por Reuven Feuerstein, que deja de centrar la responsabilidad de la modificabilidad en el individuo que aprende y la pasa al docente, quien asume un rol de mediador (Ruffinelli, 2002).

Esta teoría postula que cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (EAM). Esto sugiere una gran responsabilidad para el educador, sobre quien se cierne toda expectativa en torno a hacer lo adecuado para descubrir, activar y desarrollar la inteligencia de cada uno de sus alumnos en particular.

Feuerstein, citado por Ruffinelli (2002), plantea que los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual a través de la vivencia de EAM. Estas experiencias se producirían toda vez que ocurra un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica.

Desde este punto de vista resulta procedente realizar un análisis de la implementación de un currículo basado en competencias que esté centrado, no en el alumno, sino en el docente, como principal responsable de proporcionar el escenario y las experiencias de aprendizaje adecuadas para lograr el fin deseado.

Al respecto, Martín (2001), en un artículo titulado “Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias”, muestra los resultados de un estudio empírico con el que demostró la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamiento. La tesis confirmada fue que un profesor entrenado en las metodologías de “enseñar a pensar” facilita el aprendizaje de estrategias metacognitivas y las transferencias a los alumnos cuando utiliza instrumentos específicos para la enseñanza de estos procesos, frente a un profesor que utiliza metodologías tradicionales con materiales habituales en las aulas.

Por otra parte, en su análisis *Delivery of the Knowledge Curriculum Vs. Skill and Competency Curriculum*, realizado en la Eastern New Mexico University de los Estados Unidos, Shaughnessy (1995) menciona que los estudiantes están sumergidos en una subcultura de educación en diferentes métodos, pero que muchos conocen únicamente el método magistral, típico de los currículos tradicionales. Así, en esta clase de currículos los estudiantes, en su mayoría, se enfrentan a clases magistrales y a métodos de evaluación de selección múltiple. Frente a esto, en un modelo basado en competencias los estudiantes son forzados a desempeñarse en trabajos concretos y sus clases se soportan en el hacer, al igual que su evaluación. El autor menciona que hoy en día algunos alumnos no son capaces de vincularse a este modelo de enseñanza, por lo que los profesores se ven obligados a desarrollar metodologías cada vez más sofisticadas, con sustento en nuevas tecnologías, y a entrenar a los alumnos en aceptar retroalimentaciones y evaluaciones basadas en desempeños.

Por su parte, Lynch y Murranka (2002), en el artículo “Competency-based instruction in business and management communication courses

taught by Association for Business Communication Member Faculty”, mencionan que en un estudio realizado entre 254 miembros de la asociación se encontró que solo el 11 por ciento basaba sus clases en el modelo de competencias. De la misma manera, determinaron que existen barreras significativas para el desarrollo de la educación por competencias, entre ellas: la satisfacción de las facultades con el currículo tradicional, la falta de conocimiento acerca de la educación basada en competencias, la falta de incentivos o recursos, la falta de tiempo de los docentes, la dificultad en la administración de las instalaciones y la inmadurez de los estudiantes para manejar la libertad que el modelo de competencias supone.

Hill y Houghton (2001), investigadores de la University of Central Lancashire de Gran Bretaña, en su artículo “A Reflection on Competency-based Education: Comentes from Europe”, comentan que en su estudio encontraron que la motivación de los educadores puede verse afectada por las reacciones negativas de los estudiantes en los primeros meses de la implementación de un programa basado en competencias. Al respecto mencionan que los profesores deben entender que tales reacciones son de esperarse, y que con el tiempo se convertirán en sentimientos positivos. Esto implica, no solo que los educadores deben estar bien entrenados en procesos metacognitivos, sino que también deben recibir retroalimentación positiva sobre sus esfuerzos de forma regular y apoyo por parte de sus superiores y directivos de la universidad, para ayudarles a ser inmunes a esas reacciones negativas.

Tal como se puede apreciar, la implementación de un currículo basado en competencias es una tarea compleja, que depende de múltiples variables. Desde el punto de vista de la enseñanza, es decir, de la labor de los docentes, son

muchas las dificultades que deben sortearse y son muchas las exigencias que quedan planteadas para que los profesores en realidad cumplan con su cometido.

En este sentido, con el presente reporte de investigación se buscó analizar el caso concreto del proceso que se desarrolló en el programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, y llegar a determinar cuál fue el rol desempeñado por los profesores y si con él contribuyeron al desarrollo de competencias profesionales en sus alumnos.

Enfoque metodológico

El trabajo parte del enfoque de investigación evaluativa, en el que se menciona que los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularizados en contextos específicos, son aptos para ser objeto de estudio en el contexto de la educación superior.

Correa, Puerta y Restrepo (1996) mencionan que la investigación evaluativa se convierte, en la actualidad, en una importante fuente de conocimientos y directrices en las diversas actividades e instituciones de las sociedades modernas, porque indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados. La investigación evaluativa se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social; por lo tanto, su desarrollo sigue sus mismas evoluciones, lo cual le permite una aproximación permanente a criterios de cientificidad.

Según Jean-Marie Ketele y Javier Rogiers (2000) es posible afirmar que se habla de investigación evaluativa cuando:

- La función preventiva o prospectiva predomine sobre la función de regulación.
- La decisión que se tome posea un carácter innovador.

- El objeto de evaluación sea un proyecto original, un plan, un producto nuevo y no el sistema mismo.
- El investigador no tenga que rendir cuentas a lo largo de la investigación de la metodología utilizada.

El presente trabajo de investigación asume estas características y por consiguiente se inscribe dentro del enfoque metodológico evaluativo, dentro del cual, siguiendo a Hernández Sampieri (2003), se presenta el modelo de Enfoque Dominante, que consiste en la preponderancia de alguno de los enfoques (cualitativo o cuantitativo) sin excluir la utilización de ciertos componentes del otro. Esto se verá reflejado en la metodología utilizada. En ese sentido, en el presente trabajo de investigación se adopta un modelo mixto, que posibilite la utilización de técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas, con el ánimo de incrementar los niveles de confiabilidad y el conocimiento profundo de la realidad estudiada. Sin embargo, la investigación se verá marcada de manera determinante por los postulados cualitativos.

Partiendo de los anteriores supuestos, en el desarrollo de la investigación se usaron tres técnicas diferentes, lo cual permitió acopiar información similar desde tres fuentes o desde tres puntos de vista heterogéneos. Esto permitió hacer triangulaciones y así reducir las posibilidades de interpretar erróneamente las dimensiones analizadas.

Las técnicas seleccionadas fueron:

- Cuestionario semiestructurado para los profesores
- Cuestionario estructurado para estudiantes
- Análisis documental

Para la aplicación del cuestionario semiestructurado para profesores se trabajó con todos los docentes de planta adscritos al área de Comunicación Pública y que impartían materias

entre primero y séptimo semestres del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. La única excepción fueron los docentes que por encargos de tipo administrativo o de investigación no estaban ejerciendo la docencia. No se trabajó con profesores catedráticos, debido a la alta rotación de dicha población, lo cual afectaría la posibilidad de conseguir resultados perdurables en el tiempo. Así, la población con la que se trabajó fue de ocho docentes, de un total de diez.

De igual forma, para aplicar el cuestionario estructurado de estudiantes se realizó un proceso de muestreo estadístico, que permitió tener una confiabilidad adecuada con un bajo número de entrevistados. Las muestras de informantes, al ser representativas de la población, seleccionadas al azar y controlando factores ambientales ajenos, permiten cierto grado de generalización de la información (validez externa).

En la tabla 2 se puede apreciar la población de estudiantes por semestre, el tamaño adecuado de la muestra y la confiabilidad. Se seleccionaron al azar alumnos de los siete primeros semestres de la carrera, que estaban o hubieran cursado asignaturas impartidas por los profesores consultados.

Tabla 2. Alumnos matriculados por semestre y muestra representativa

Semestre	Alumnos matriculados	Muestra determinada
I	148	3
II	89	3
III	138	3
IV	74	3
V	112	3
VI	67	3
VII	77	3

Características de los participantes:

- La población de cada semestre se determinó con base en la información aportada por el sistema Escolar, el software de registro académico utilizado por la Universidad de La Sabana. Los datos aportados por Escolar son considerados como oficiales para el funcionamiento de la institución.
- La muestra se determinó con un margen de error del 10%.
- El porcentaje estimado de la muestra es del 1%.
- El nivel de confiabilidad es del 90%.
- Para determinar la muestra se usó el *software* STATS.

Análisis de resultados

Para desarrollar un análisis completo de la situación se indagó, a través de los diferentes instrumentos de investigación, en las siguientes categorías: concepto de currículo, concepto de competencia, estrategias de enseñanza, ayudas didácticas y proceso de evaluación. Estos temas se abordaron con profesores, estudiantes y se consultaron en documentos institucionales. Los siguientes resultados guardan tal estructura y la interpretación se hace a la luz de las ideas contempladas en el marco teórico.

Análisis de la entrevista a profesores

El concepto de currículo

De acuerdo con Casarini (1999), la conceptualización del currículo no es sencilla. Esto se debe a que las ideas sobre el currículo nos son universales, sino que son producto de la historia humana y social, las cuales constantemente cambian de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las sociedades, sus ideas, sus necesidades, sus ideales, sus formas de entender y vivir el mundo, etc. Sin embargo, cada institución educativa, de acuerdo con su interpretación del

concepto, se compromete con un diseño curricular, el cual lleva a la práctica desde su filosofía, sus valores, el trabajo de los docentes, los planes de estudios, etc.

En el caso de los profesores del área de Comunicación Pública de la Facultad de Comunicación, se puede ver una marcada disparidad entre los conceptos que manejan, pues al ser consultados sobre su interpretación de currículo, de los ocho docentes entrevistados tan solo dos manifiestan en su respuesta un concepto amplio que abarca, según Casarini (1999), los currículos formales, reales y ocultos.

Tres profesores más mencionan aspectos relacionados con el currículo real, pues se refieren en sus respuestas a los contenidos de las asignaturas, a las estrategias de enseñanza y de evaluación, y otros tres asimilan directamente el currículo al plan de estudios de la carrera, lo que denota una visión reduccionista y limitada del concepto.

Esta situación es compleja, puesto que en un ambiente de cambio curricular lo ideal es que haya unidad de criterio y coherencia de acción entre los miembros de un equipo docente, para así alcanzar las metas esperadas. En este caso lo que se puede esperar es que algunos profesores limiten su participación a cambiar el nombre de las asignaturas, mientras que otros estén comprometidos con la transformación de las estructuras profundas de la Facultad misma. Es previsible que esta disparidad conceptual, por consiguiente, dificulte el desarrollo del proceso de cambio.

Por su parte, al ser consultados sobre el conocimiento de la reforma curricular que está implementando la Facultad, un profesor manifestó no tener información al respecto y los restantes siete mencionaron aspectos diversos y de manera inconexa. Se encontraron respuestas como: paso de un currículo por objetivos a uno por competencias; de una malla curricular rígida a una flexible; aprendizaje y evaluación por competencias;

flexibilización del plan de estudios; programas de materias enfocados en núcleos temáticos para el logro de competencias; disminución de la dispersión de contenidos y materias; inclusión de electivas; trabajo independiente de los estudiantes; entre otras.

Todas las respuestas incluyen aspectos verdaderos del cambio curricular que se está implementando, pero sorprende la dispersión de elementos y lo inconexo de los mismos. No se encuentra una respuesta sintética e inclusiva, que reúna el qué, el cómo y el para qué de la transformación que se está viviendo. Así, se puede interpretar que en el interior de la planta docente del área se está viviendo una situación de comprensión parcial del fenómeno, rodeada de un buen caudal de información. Así, faltaría llegar a un estado de comprensión profunda e interiorización del espíritu de la transformación, para su posterior aplicación a trabajo diario.

Como consecuencia de lo anterior, al ser consultados sobre la forma en que cada uno de ellos contribuye a la implementación de la reforma curricular, el profesor que manifestó no conocerla, también manifestó no contribuir. Los restantes centraron su visión en aspectos parciales como la aplicación de conocimientos; el desarrollo de trabajo práctico por parte de los alumnos; la formación y evaluación por competencias; entre otras. Es interesante ver cómo todas las respuestas se centran en el desarrollo específico del currículo real, sin tener en cuenta, por lo menos no de manera expresa, otro tipo de transformaciones que se deben dar en el ámbito personal e institucional.

El concepto de competencia en los profesores

Tal como se desarrolló en el marco teórico, el concepto de competencia no es novedoso, pues sus inicios se pueden rastrear hasta la filosofía de la Grecia clásica y su evolución ha pasado por los desarrollos del mundo de la lingüística con Chomsky,

la filosofía de la comunicación con Habermas, la sociología y las ideologías con Verón, hasta llegar al mundo empresarial en la segunda mitad del siglo XX y posteriormente al mundo de la educación.

Hoy en día uno de los objetivos de la educación formal es el de superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para moverse hacia modelos pedagógicos que privilegien procesos y habilidades cognitivas, de cara a conseguir aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes, que desencadenen en un saber hacer en contexto.

Sin embargo, en la aplicación del enfoque de competencias a través de modelos de educación universitaria, se corre el riesgo de que se reduzcan a una simple moda intelectual si los docentes no asumen una actitud crítica y reflexiva frente al enfoque y no desarrollan estrategias de enseñanza y evaluación que estén acordes con su naturaleza. Esto desencadenaría en la muerte práctica de tal movimiento. Por tal motivo, en el presente estudio se indagó sobre el conocimiento y la concepción que los docentes del área de Comunicación Pública tienen del concepto de competencia, obteniéndose los siguientes resultados:

Cuatro de los ocho docentes entrevistados manifestaron que las competencias son habilidades que los estudiantes adquieren, o que evidencian en desarrollo, de una tarea determinada de su área de conocimiento. Por su parte, dos de los consultados mencionaron que las competencias equivalen a un saber hacer en un contexto profesional determinado y los dos restantes las relacionaron con aptitudes y niveles de desempeño.

Se aprecia nuevamente una disparidad en el uso del término, aunque en este caso todas las respuestas concuerdan en hacer referencia a un desempeño en un contexto profesional. A pesar de eso, es notorio que la concepción del concepto

es limitada, pues ignora todo lo relacionado con las actitudes y valores, que deben acompañar las acciones profesionales y que son propios de un proceso de formación integral universitario.

De igual manera, cuando se interroga a los docentes acerca del conocimiento que tienen sobre lo que para la Universidad de La Sabana y para la Facultad de Comunicación significa trabajar procesos de enseñanza y aprendizaje basados en competencias, se aprecia un notable desconocimiento, pues todos, sin excepción, aportan respuestas diferentes e intuitivas. Al respecto es importante mencionar que en el libro “Pautas para el desarrollo curricular de los programas de pregrado”, editado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Sabana, hace un recorrido general por los mencionados conceptos y brinda las orientaciones necesarias, para que así se desarrollen los currículos de los diferentes programas.

Incluso, cuando se cuestiona sobre lo que para cada docente implica desarrollar programas académicos basados en competencias se obtienen respuestas múltiples, que abarcan desde establecer objetivos de conocimiento, hasta establecer programas fundamentados en modelos pedagógicos que generen procesos cognitivos, pasando por la realización de clases muy dinámicas. Esta diversidad de respuestas refuerza la anterior aseveración sobre la disparidad que hay en el grupo en la apropiación de conceptos y su aplicación al trabajo en el aula de clase.

Para Catalano, Avolio y Sladogna (2004) el diseño de programas basados en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el

aprendizaje significativo y duradero. Esta clase de diseño curricular, al tomar como punto de partida la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional.

Así, las implicaciones de abordar programas académicos basados en competencias están dadas por lo menos en tres niveles: el profesional, el cognoscitivo y el académico. Un profesional competente se diferencia de aquel calificado en que además de realizar determinadas funciones es capaz de comprenderlas y de entender, asimismo, el medio en que se desarrollan, lo que le permite aportar soluciones a los problemas que se generen, tener iniciativas frente a situaciones emergentes y a disponer de la capacidad para actualizarse constantemente. Adicionalmente, la educación profesional basada en competencias debe propender por una formación que incluya aspectos éticos, sociales y humanos, de cara a la consolidación de un ciudadano de bien para la sociedad.

Los docentes y sus estrategias de enseñanza

Según Marcelo (2001), el profesional que requiere el mundo de hoy está envuelto en un complejo proceso de transformación. En palabras del autor, se trata de una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Marcelo plantea que los alumnos disponen hoy en día, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones, de muchas más fuentes de información que hace diez años. Este panorama hace necesario un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan.

Para el citado autor, el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje y esto es precisamente lo que se busca a través de los currículos basados en competencias que están implementando las universidades, y a eso deben tender las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en su labor diaria.

Cabe recordar que la enseñanza es una actividad que debe ser planeada y, de acuerdo con Ramírez (2004), esa planeación supone tres operaciones básicas: explicitar aquello que se va a realizar; ordenar los elementos que intervienen en el proceso, a fin de que se produzcan las interacciones entre los mismos que lleven a la consecución de los resultados apetecidos, y justificar científicamente las decisiones que se tomen, de suerte que aquello que se haga sea lo que conviene hacer de acuerdo con las bases científicas y teóricas de que se disponga en un momento dado. Así, la planeación le proporciona un carácter científico a la enseñanza, y diseñar la enseñanza supone darle curso a la acción en el aula.

Por su parte, las estrategias, apunta Pozo (2000), citado por Ramírez (2004), son procedimientos que se aplican de modo controlado dentro de un plan diseñado deliberadamente, con el fin de conseguir una meta fijada. Lo importante es diferenciar cuándo un mismo procedimiento se usa de un modo técnico y cuándo de un modo estratégico. Díaz-Barriga y Hernández (2001), en Ramírez (2004), identifican cuatro tipos de estrategias:

- Autorreguladoras: estrategias de alto nivel que permiten regular procesos de aprendizaje y de solución de problemas.
- De apoyo: estrategias de administración de recursos que pueden ubicarse también en el plano motivacional, y cuya función es

mantener un estado mental y un contexto de aprendizaje adecuados para la aplicación de operaciones de aprendizaje. Mantienen la concentración, reducen la ansiedad, administran el tiempo de estudio, mantienen la atención, etc.

- De aprendizaje: procedimientos que el alumno usa en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información.
- De enseñanza: procedimientos que los agentes de enseñanza usan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos (Mayer 1984; Schuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 141). Las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

De esta manera, tenemos que las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes deben comprender la planeación de lo que se quiere hacer, de los elementos que se necesitan, de las interacciones entre los elementos, y como fruto de todo ello se tomarán decisiones en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Para el caso de los profesores del área de Comunicación Pública de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, el tema de las estrategias de enseñanza nuevamente adquiere matices variados. Hay algunos que asimilan las estrategias de enseñanza a actividades de clase, como talleres, cine foros, casos prácticos, lecturas, clases magistrales, debates, tertulias, etc. Por su parte hay otros que tienen un concepto amplio y fundamentado en teorías educativas como el constructivismo. Sin embargo, lo que predomina en las respuestas es la tendencia a mencionar una gran variedad de actividades puntuales, que en algunos casos están interrelacionadas entre sí.

Por ejemplo, se encontraron respuestas como “Tenemos, por ejemplo, talleres de clase, ejemplos prácticos ocurridos dentro de las rutinas del periodismo y la comunicación, aplicaciones teóricas basadas en casos reales y algunos ejercicios de campo sobre los aspectos vistos en clase” y “Otra estrategia tiene que ver con la utilización de algunos elementos de la teoría constructivista de Ausubel, como el organizador previo y las exposiciones. Aquí es de vital importancia la asignación de lecturas, videos y otros insumos que son discutidos en clase”.

De la misma manera, al indagar sobre el porqué del uso de las estrategias mencionadas, los profesores consultados respondieron en su gran mayoría que la razón era la búsqueda del aprendizaje de los estudiantes, porque eran útiles para lograr los objetivos y porque facilitaban el desarrollo de las competencias propuestas. Resulta llamativo que en ningún caso se mencionó nada relacionado con la planeación del proceso educativo, ni tampoco fueron vistas las estrategias de enseñanza como un componente de una actividad más general dentro de su trabajo.

También se consultó a los profesores sobre las competencias que buscaban desarrollar a través de las estrategias de enseñanza empleadas, frente a lo cual se encontró una amplia gama de respuestas que abarcaban desde competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, pasando por la solución de problemas, hasta competencias muy específicas de algunas asignaturas puntuales. Es preocupante que en algunas asignaturas del área de Comunicación Pública se estén trabajando únicamente competencias básicas, las cuales deberían ser transversales a todas las asignaturas y espacios curriculares, mientras que en otras se están proponiendo unas competencias altamente especializadas. También resulta llamativo que en ninguna de las respuestas se hizo referencia a la forma en que las competencias de las asignaturas contribuían a consolidar el perfil profesional.

Ayudas didácticas empleadas por los profesores

Muy en relación con las estrategias de enseñanza se encuentran las ayudas didácticas, que según Sánchez (2000) son medios que sirven de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son auxiliares de la cátedra, recursos de apoyo, instrumentos o soportes para y del proceso.

Según el mencionado autor, en la escuela tradicional el profesor emplea como recursos didácticos el pizarrón, el papelógrafo, el franelógrafo, el cartel, los cuales son materiales didácticos indirectos, porque por medio de ellos solo se representa la realidad, salvo que se quiera estudiar al pizarrón mismo, y no generan conocimientos, a diferencia de los materiales didácticos directos que nos ponen en contacto con la realidad o son la realidad misma. Con estas ayudas didácticas solo se trasmite el conocimiento del profesor sin cuestionamiento alguno.

Para Sánchez la escuela tecnocrática o tecnología didáctica utiliza medios tecnológicos y audiovisuales como ayudas didácticas. El retroproyector y las láminas transparentes, el episcopio y los cuerpos opacos, el proyector de diapositivas y las transparencias, el sonido, discos, cintas y casetes, el cine, la televisión de circuito cerrado, las videocaseteras y los videos, las fotografías y reproducciones a color, exhibiciones, visualización portátil, mural, vitrina, etc. Con estas técnicas se busca la reproducción o la distribución del conocimiento.

Afirma el autor que la escuela crítica o didáctica crítica establece la enseñanza-aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir al hombre en un proceso de formación que le permita solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos. Para mejorar la calidad de la educación, utiliza como medios, recursos o ayudas de la didáctica crítica a las “técnicas grupales de aprendizaje” para procurar la producción del conocimiento y

la creatividad a través de la participación activa de los actores del proceso: profesores y estudiantes, privilegiando la investigación. Entre estas técnicas grupales de aprendizaje citamos: la exposición activa, el interrogatorio, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o *team teach*), el seminario, el *philips 66* y el *brainstorming*. Para aplicar estas técnicas grupales de aprendizaje, el profesor recurre también a las ayudas didácticas de la escuela tradicional y a los recursos de la didáctica tecnológica, convirtiéndolos en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico.

Vemos así una interesante gama de ayudas didácticas y unos niveles que son aptos para explorarse desde diferentes asignaturas. Ahora es importante, a la luz de estos planteamientos, analizar las ayudas didácticas empleadas por los profesores del área de Comunicación Pública y su relación con las estrategias de enseñanza mencionadas por ellos.

Al respecto encontramos que dentro de los docentes entrevistados hay una confusión entre estrategias de enseñanza, actividades de clase y ayudas didácticas, lo cual causa un uso indiscriminado de los términos para hacer referencia a algunas de estas realidades. Por ejemplo se usa en el mismo nivel la utilización de la pizarra, la lectura individual, la realización de preguntas retóricas, el estudio de casos y las presentaciones de *Power Point*.

Los profesores entrevistados mencionaron cosas como: “Escribo en la pizarra, hago esquemas, realizo muchas preguntas retóricas, dicto los conceptos fundamentales, hago leer y escribir”. También “esquemas complementarios de los temas, guías sobre algunos aspectos cuya comprensión cause dificultad y sentencias

sobre casos prácticos y reales ocurridos sobre los diferentes temas objeto de estudio”. Incluso respuestas como “Hago guías de trabajo autónomo, estudio de casos nacionales e internacionales de comunicación corporativa, invitados expertos en distintos temas de comunicación organizacional, comerciales, pautas de prensa y cuñas de radio como ejemplos, y presentaciones de clase a manera de esquemas”.

A pesar de la confusión en los términos, se encuentra que las ayudas didácticas más usadas por los profesores son la pizarra, el diseño de guías de diferente tipo, la elaboración de esquemas, las presentaciones de *Power Point* para proyectar y el material audiovisual. Al contrastar los resultados encontrados con los planteamientos de Sánchez, encontramos que los profesores del área de Comunicación Pública usan el material de apoyo didáctico en los niveles de la escuela tradicional y tecnología didáctica, por consiguiente lo que se privilegia es la reproducción o distribución del conocimiento, más no la interacción directa y la producción del mismo, que sería lo más lógico en un entorno educativo basado en competencias. De esta manera, es recomendable que los docentes del área analizada se muevan del uso de ayudas al estilo de la escuela tradicional y tecnológica, al estilo de la escuela crítica.

Adicionalmente es importante mencionar que los profesores consultados suelen cambiar frecuentemente las ayudas didácticas utilizadas. De los ocho consultados seis afirman que las cambian cada semestre, mientras uno menciona que su cambio no es muy frecuente y otro que unas de las ayudas cambian mientras otras no.

El proceso de evaluación

Pardo (2006) menciona que es evidente la importancia que ha adquirido la educación últimamente, en relación con muchos aspectos de

nuestra cultura y en especial con la calidad de vida de la gente. Es por eso que se han generado diversas herramientas de todo tipo (epistemológicas, metodológicas, etc.), que buscan mejorar los procesos educativos de tal manera que respondan a las exigencias del mundo de hoy.

Según el autor, es muy importante que cualquier sistema educativo sea interactivo con su entorno y pueda reconocer y responder a las necesidades que se le plantean, lo que implica la generación de un sistema de evaluación que permita mantener esa interactividad y encauzarla hacia los nuevos requerimientos que se le formulen.

Desde este punto de vista es innegable el valor que cobra la evaluación para contribuir a estos propósitos, orientando la labor que desempeñan los involucrados, interesados y comprometidos con la educación para hacer de este mundo un mejor lugar para vivir.

Menciona Pardo que cuando pensamos en la necesidad de generar un proceso de evaluación en educación o en cualquier otra área, y nos encontramos en la tarea de diseñar sus elementos específicos, hay una pregunta que ronda nuestras mentes y que orienta la selección o creación de todos estos elementos específicos que se van a integrar en el proceso.

Ni más ni menos, es una pregunta que se origina en la epistemología de la evaluación y que puede plantearse de la siguiente manera: ¿Cómo podemos saber si las inferencias que hacemos a partir de los resultados de un proceso de evaluación son acertadas? Evers (1991), citado por Pardo (2006).

Partiendo de este cuestionamiento de fondo, pasamos a analizar los resultados que se obtuvieron al indagar en los profesores del área de Comunicación Pública sobre el tratamiento que daban a la evaluación en desarrollo de su trabajo.

Al respecto, lo primero que se trató de establecer fue lo que los docentes buscaban con la evaluación aplicada a sus estudiantes. Es sorprendente encontrar que cuatro de los ocho

profesores encuestados manifestaron interés en medir o valorar los conocimientos que los alumnos habían adquirido en desarrollo de las clases, habiendo respondido con anterioridad que las estrategias de enseñanza estaban orientadas a desarrollar competencias. Se evidencia allí una incoherencia entre la concepción general de la forma de enseñar y la concepción general en la forma de evaluar.

Por su parte, los restantes cuatro profesores manifestaron interés por evaluar el desarrollo de criterio; el comportamiento ante situaciones reales, con base en el trabajo de las clases; las destrezas y habilidades y el grado de desarrollo de las competencias propuestas en sus clases.

Luego de establecer el qué de la evaluación, se indagó sobre el cómo de la misma, pidiendo a los profesores que describieran las principales estrategias de evaluación usadas en sus clases. Se encontró una amplia gama de formas de evaluar el trabajo de los estudiantes y el desarrollo de las competencias profesionales. Es llamativo notar que la mayor parte de los profesores usan pruebas escritas cerradas, que buscan establecer el nivel de desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, a través de los contenidos teóricos de sus asignaturas. También se nota un amplio interés por evaluar a través del estudio de casos y de la realización de talleres prácticos, que por lo general se trabajan en grupos. Solo una persona reduce sus estrategias de evaluación a la comprobación de lecturas a través de exámenes tradicionales memorísticos.

En cuanto a la articulación entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación, los profesores consultados manifestaron que evalúan únicamente lo que enseñan, poniendo énfasis en los temas más importantes. Algunos mencionaron que la evaluación surge de los talleres que se realizan durante el proceso de enseñanza o son parte directa de los mismos.

Respecto a la comprobación del desarrollo de las competencias a través de la evaluación, un profesor mencionó no tener certeza al respecto, debido a su falta de experiencia. Por su parte, los demás profesores ponen énfasis en que el desarrollo del proceso de evaluación usando criterios claros permite comprobar el desarrollo de competencias. De igual manera, mencionan que cuando el estudiante aprende haciendo, es más fácil verificar el nivel de desarrollo de las competencias propuestas.

Análisis de la encuesta a alumnos

El concepto de currículo

Anteriormente apuntábamos que el presente trabajo se identifica con una definición amplia de currículo, que siguiendo a Casarini (1999) comprende la unión del currículo formal, el currículo real y el currículo oculto. La autora menciona que el primero, también conocido como plan de estudios, representa la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo, es la puesta en práctica del primero, teniendo en cuenta las naturales disparidades que se dan entre el documento y la realidad del aula. El tercero hace referencia a la realidad existente entre el papel y la práctica. Así, al hablar de currículo se está haciendo referencia al triple fenómeno, a una realidad compleja que va desde la planeación hasta la ejecución del proceso de educación, pasando siempre por el aspecto implícito en la ideología y el sistema de valores de la institución educativa.

Así podemos mencionar que los estudiantes consultados tienen una visión reducida del concepto de currículo. El 66% lo asimila directamente con el plan de estudios, mientras que el 19% considera que es el conjunto de conocimientos y habilidades que debe adquirir el alumno. Tan solo el 10% de los estudiantes encuestados piensan que el currículo es un concepto más amplio que está relacionado con el conjunto de actividades realizadas por profesores, directivos, estudiantes y demás miembros de la

comunidad académica, en desarrollo de la vida universitaria, y el 5% lo relaciona con la organización académica y administrativa de la facultad.

Al indagar sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la reforma curricular que estaba adelantando la Facultad de Comunicación en el momento de la investigación, se encuentra un desconocimiento del 48%. Este alto porcentaje puede deberse a que la encuesta fue aplicada a alumnos que en el periodo académico 2006-I estaban matriculados de primero a séptimo semestres de la carrera; en ese caso los estudiantes de primero, segundo y tercer semestres ingresaron a la universidad con el plan de estudios renovado, es decir, nunca tuvieron ningún cambio, por lo tanto no tendrían por qué estar enterados de él. Por el contrario, los alumnos de cuarto a séptimo ingresaron con el plan de estudios antiguo y en el 2005-I los cobijó el cambio curricular. De tal manera, se puede decir que los alumnos afectados por el cambio están enterados de lo que está sucediendo en la Facultad.

El 73% de los alumnos que respondieron que sí conocían la reforma curricular que está implementando la Facultad identifican el espíritu de la misma con la frase “Desarrollo de competencias y trabajo del estudiante”, lo cual deja en evidencia que el esfuerzo de comunicación que se ha realizado por parte de la Facultad ha sido efectivo, pues se ha priorizado un mensaje orientado a que el estudiante tome conciencia de la importancia de asumir un papel activo durante su proceso de formación, que evite trabajar de manera memorística y que centre su proceso en el desarrollo de competencias profesionales desde cada asignatura.

El concepto de competencia para los estudiantes

Mencionábamos anteriormente que hoy en día uno de los objetivos de la educación formal es el de superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para moverse hacia modelos pedagógicos

que privilegien procesos y habilidades cognoscitivas, de cara a conseguir aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes, que desencadenen en un saber hacer en contexto. En ese sentido, resulta importante el desarrollo de modelos como el de competencias, adoptado por la Facultad de Comunicación.

La investigación evidencia que el 70% de los estudiantes identifican con claridad el concepto de competencia que ha venido trabajando la Facultad desde la implementación de la reforma, lo cual beneficia el proceso de implementación del nuevo currículo, puesto que si los alumnos tienen claro qué son las competencias profesionales y su importancia dentro del proceso de formación, estarán más dispuestos a trabajar para lograr su desarrollo. Además de identificar el concepto, los alumnos son capaces de identificar un escenario de aplicación. Sin embargo, también es necesario mencionar que si bien la mayoría de los alumnos dominan el concepto, aún queda un 30% de la población encuestada que se muestra confundida y apegada a los modelos de trabajo tradicionales centrados en el profesor y en los contenidos.

Conociendo el concepto de competencia, resulta inquietante que tan solo el 24% de los alumnos encuestados manifiesten que siempre los profesores del área de Comunicación Pública fomentan el desarrollo de competencias en sus clases. Por su parte el 47% de los encuestados manifiestan que casi siempre se produce ese desarrollo de competencias y el 29% piensan que nunca.

Lo que los alumnos piensan de las estrategias de enseñanza

Se mencionaba anteriormente que las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes deben comprender la planeación de lo que se quiere hacer, de los elementos que se necesitan, de las interacciones entre los elementos, y como fruto de todo ello se deben tomar decisiones en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Así, son los estudiantes quienes experimentan la adecuación o inadecuación de las decisiones tomadas por los docentes luego de la planeación e implementación de sus estrategias. Para el caso de un currículo basado en competencias se espera que las estrategias definidas por los profesores estén encaminadas a la formación de profesionales que vivan permanentemente en formación y aprendizaje, de manera tal que se les facilite ingresar a la sociedad del conocimiento y mantenerse vigentes dentro de ella.

Frente a esto encontramos que los alumnos encuestados afirman que las estrategias de enseñanza más usadas por sus profesores son las clases magistrales, en donde la mayor actividad se centra en el docente; seguidas de las mesas redondas y el desarrollo de guías.

Además, es importante mencionar que tan solo el 33% de los encuestados manifestaron siempre encontrar coherencia entre las estrategias de enseñanza empleadas por sus profesores y la naturaleza de las asignaturas.

Por su parte, solamente el 24% de los alumnos encuestados manifiestan que siempre las estrategias de enseñanza empleadas por sus profesores del área de Comunicación Pública fomentan el desarrollo de competencias, mientras que el mismo porcentaje de estudiantes piensan que nunca dichas estrategias fomentan el desarrollo de competencias.

Las ayudas didácticas

Al indagar sobre el uso de ayudas didácticas por parte de los profesores del área de Comunicación Pública de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Sabana, el 19% de los alumnos encuestados manifestaron que sus profesores siempre usan, mientras que un 57% mencionaron que casi siempre, y un 24% que nunca. Además, las ayudas más usadas en el concepto de los alumnos encuestados son las presentaciones de *Power Point*, los documentos impresos y el material audiovisual.

Además, al ser consultados sobre la frecuencia de cambio de las ayudas didácticas, el 76% de los alumnos encuestados mencionaron que casi nunca se cambia.

Lo que los alumnos piensan del proceso de evaluación

Dentro del proceso de implementación de un currículo basado en competencias resulta importante hacer seguimiento al avance que van experimentando los estudiantes dentro de sus asignaturas, puesto que lo más importante es verificar un proceso y no un resultado. Así, se consultó a los alumnos encuestados sobre el número de veces que eran evaluados por semestre, y se encontró que el 62% lo eran más de tres veces por semestre.

De acuerdo con los alumnos, las evaluaciones más usadas por los profesores del área son los exámenes escritos con un 56%. Además, el 67% de los consultados opinaron que casi siempre hay cohe-

rencia entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación, y un 33% dijeron que siempre.

Finalmente, es importante subrayar que tan solo el 24% de los alumnos consultados consideran que siempre las evaluaciones aplicadas permiten determinar el desarrollo de competencias, frente al 52% que consideran que casi siempre y el 19% que mencionan que nunca.

Análisis de documentos

En la tabla 3, de doble entrada, se puede apreciar el listado de documentos que contienen información relevante para el desarrollo de la reforma curricular del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. De la misma manera se puede apreciar, de manera general, la clase de información que se puede encontrar en cada documento.

En términos generales se puede mencionar que dentro de cada documento se encuentran diferentes clases de información, que van desde orienta-

Tabla 3. Instrumento de ubicación de información documental

Dimensión	Concepto de currículo	Concepto de competencia	Estrategias de enseñanza	Herramientas didácticas	Evaluación
Documento					
PEI	X	X	X		
PEP	X	X	X	X	
Plan de Desarrollo 2006–2015	X				
Pautas para el desarrollo curricular	X	X	X	X	X
Guía del asesor académico		X	X		
Reglamento de estudiantes					X
Informe final de reforma curricular	X	X	X	X	X

ciones filosóficas, como es el caso del PEI, hasta definiciones operativas y políticas institucionales, como es el caso del Plan de Desarrollo Institucional. De la misma manera, es importante destacar que algunos de los documentos contienen mucha información y otros apenas algunos datos desactualizados. Destaca el caso del Reglamento de estudiantes, que siendo uno de los documentos de mayor circulación y consulta, no contempla

prácticamente ninguna información de utilidad para los alumnos en el contexto de la reforma curricular de la Universidad y de la Facultad.

Para el análisis de cada documento se establecieron unas categorías, a través de las cuales se trató de sistematizar la información contenida en cada uno. Así, se buscó en cada documento definiciones, políticas, orientaciones generales o filosóficas, regulación, y se dejó una casilla para consignar otra clase

Tabla 4. Instrumento de profundización en el contenido de la guía del asesor académico

Dimensión	Concepto de currículo	Concepto de competencia	Estrategias de enseñanza	Herramientas didácticas	Evaluación
Preguntas básicas de guía del asesor académico					
Define					
Establece políticas		Lograr que el estudiante comprenda la importancia de la formación académica universitaria para su desempeño profesional de calidad.			
Da orientaciones			La AAP es la estrategia formativa que permite adecuar la tarea educativa que realiza la Universidad a las características personales de cada uno de los alumnos, en sus diferentes dimensiones y manifestaciones.		
Regula					
Otros aspectos...					

de información de interés para el análisis. En la tabla 4 se puede apreciar un ejemplo de la forma en la que se sistematizó la información documental.

Los espacios en blanco significan que en el documento no se encuentra esa clase de información.

A través de estos instrumentos de análisis se logró llegar a la parte más importante de cada documento, de cara a conocer el soporte conceptual y teórico de la reforma curricular. Se partió de la idea de que tanto la Facultad como cada uno de sus profesores debían apoyar su trabajo dentro de la reforma curricular en el acervo documental proporcionado por la Facultad y la propia Universidad.

Por razones de espacio, en el presente informe no se incluyen todas las tablas relacionadas con el análisis de información documental.

Análisis triangulado entre la entrevista a profesores, la encuesta a alumnos y el soporte documental del proceso de reforma curricular

Tabla de triple entrada

La tabla 5 muestra un ejemplo del despliegue de resultados obtenidos de la entrevista a profesores, la encuesta a estudiantes y el análisis documental. Este instrumento fue la base del análisis triangulado y no se incluye en su totalidad debido a su extensión.

Tabla 5. Instrumento de triple entrada para el despliegue de información

Fuente	Profesores	Estudiantes	Documentos
Instrumento	Entrevista	Cuestionario	Matriz de análisis
Dimensión analizada			
Concepto de currículo	<ul style="list-style-type: none"> En cinco documentos se pueden encontrar orientaciones, políticas, lineamientos y definiciones sobre qué es el currículo y cómo se trabaja en la Universidad de La Sabana. Los documentos más importantes al respecto son: Pautas para el desarrollo curricular en la Universidad de La Sabana y el Informe final de reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social. 	<ul style="list-style-type: none"> El 66% lo asimilan directamente con el plan de estudios. El 19% consideran que es el conjunto de conocimiento y habilidades que debe adquirir el alumno. Tan solo el 10% de los estudiantes encuestados piensan que el currículo es un concepto más amplio que está relacionado con el conjunto de actividades realizadas por profesores, directivos, estudiantes y demás miembros de la comunidad académica, en desarrollo de la vida universitaria. El 5% lo relacionan con la organización académica y administrativa de la Facultad. 	<ul style="list-style-type: none"> Conceptos diferentes. Dos manifiestan en su respuesta un concepto amplio que abarca currículos formales, reales y ocultos. Tres profesores mencionan aspectos relacionados con el currículo real. Tres asimilan el currículo al plan de estudios de la carrera.

Análisis e interpretación de resultados

El concepto de currículo

Si bien la base documental que han desarrollado la Universidad de la Sabana y la Facultad de Comunicación en torno al tema del currículo no puede ser considerada amplia, sí se cuenta con al menos cinco documentos que contienen orientaciones, políticas, lineamientos y definiciones sobre qué es el currículo y cómo se trabaja a nivel institucional. Dentro de estos documentos destacan el de Pautas para el desarrollo curricular de los programas de pregrado en la Universidad de La Sabana y el Informe final de reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo. Los dos contienen información conceptual de gran utilidad para el proceso de cambio curricular implementado.

Esto contrasta con la variedad de conceptos sobre currículo que manejan los profesores del área de Comunicación Pública de la Facultad de Comunicación. Es especialmente llamativo que seis de los ocho consultados tengan una percepción muy limitada de la realidad curricular, al punto de equipararla con el plan de estudios de la carrera, dejando de lado otras dimensiones que son igualmente importantes.

En ese sentido, se encontró que también los estudiantes consultados manejan un discurso limitado en torno al tema del currículo. El 66% lo asimilan directamente con el plan de estudios, el 19% consideran que es el conjunto de conocimientos y habilidades que debe adquirir el alumno y tan solo el 10% de los estudiantes encuestados piensan que el currículo es un concepto más amplio que está relacionado con el conjunto de actividades realizadas por profesores, directivos, estudiantes y demás miembros de la comunidad académica, en desarrollo de la vida universitaria.

De esta manera, se concluye que un porcentaje importante de estudiantes y profesores desconocen la literatura sobre currículo que han producido la Uni-

versidad y la Facultad. Igualmente, se aprecia una falta de formación sobre el tema en los profesores, que son los responsables de sacar adelante la implementación de la mencionada reforma, es decir, son los sujetos del cambio. También se evidencia una importante desinformación en los estudiantes, que pueden ser considerados como los objetos del cambio.

En cuanto al conocimiento de la reforma curricular, se encontró que, a excepción de uno, todos los docentes del área analizada manejan un importante volumen de información sobre ella. A pesar de esto, en sus respuestas no se encuentran conceptos integradores, sino datos inconexos y muy variados, lo cual deja en evidencia que no hay una comprensión de fondo sobre el significado de pasar de un currículo tradicional a uno basado en competencias. El cambio es paradigmático, pues se da desde los postulados teóricos que sustentan el currículo, hasta las prácticas cotidianas. Sin embargo, lo que se nota es que los docentes conocen y se identifican con la parte formal y no dominan el trasfondo teórico-conceptual.

Esta percepción se corrobora cuando se les cuestiona sobre su forma de contribuir a la implementación de la reforma, obteniendo respuestas relacionadas únicamente con el currículo real. Por ejemplo, se encontraron afirmaciones como: a través de la aplicación de conocimientos; el desarrollo de trabajo práctico por parte de los alumnos; la formación y evaluación por competencias, entre otras.

En lo referente a los estudiantes, se considera que el conocimiento de ellos debe estar ubicado en otro nivel, más informativo, pero igualmente importante. Al respecto los resultados obtenidos muestran que hay un 48% de desconocimiento sobre la reforma curricular en los alumnos encuestados. Tal como se explicó anteriormente, esto se debe a que se encuestaron alumnos de primero a séptimo semestres, de los cuales los de primero, segundo y tercero no han sido objeto de la reforma, porque ingresaron con el nuevo plan de estudios.

Así, se registra un 52% de conocimiento, que puede ser considerado como alto teniendo en cuenta la anterior consideración. De los que conocen la reforma, el 73% identifican el espíritu de la misma con la frase “Desarrollo de competencias y trabajo del estudiante” dejando ver que han comprendido, desde su papel, el trabajo que se está tratando de dinamizar.

En síntesis y teniendo en cuenta que hay un documento de circulación abierta que detalla todos los pormenores de la reforma curricular, se puede concluir que los alumnos están informados al respecto, al nivel que les corresponde. Por su parte, los profesores al igual que los alumnos cuentan con un volumen importante de información, aunque deberían tener mayor análisis y reflexión, de cara a tener un desempeño profesional más fundamentado.

El concepto de competencia

Al igual que con el concepto de currículo, para trabajar el concepto de competencias se cuenta con un número importante de publicaciones, que proporcionan orientaciones, políticas, lineamientos y definiciones sobre lo que son y la forma en que se deben trabajar.

En ese sentido, el PEI contiene las orientaciones generales, el PEP define las competencias de los egresados, de los estudiantes y de los aspirantes a serlo. El documento Pautas para el desarrollo curricular define el concepto de competencias para la Universidad de La Sabana y proporciona orientaciones y especificaciones. Finalmente, en el documento Informe final de reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo se da una definición operativa de las competencias para profesionales de la comunicación, las cuales se aterrizan en áreas de conocimiento y núcleos problemáticos.

Frente a las herramientas conceptuales y procedimentales aportadas por los citados documentos,

cuatro docentes manifestaron que las competencias son habilidades que los estudiantes adquieren o que evidencian en desarrollo de una tarea determinada de su área de conocimiento. Dos mencionaron que equivalen a un saber hacer en un contexto profesional determinado y los dos restantes las relacionaron con niveles de desempeño.

En términos generales se cuenta con una información acertada, pero limitada, pues ignora todo lo relacionado con las actitudes y valores que deben acompañar las acciones profesionales y que son propias de un proceso de formación integral universitario. A juzgar por las respuestas, los docentes están centrados en las competencias del hacer y están dejando de lado, por lo menos en el discurso, las competencias del ser y del saber, mencionadas en diferentes documentos institucionales.

Por su parte, el 70% de los estudiantes identifican con claridad el concepto de competencia que ha venido trabajando la Facultad durante los últimos semestres, mientras que el 30% de la población encuestada se muestra confundida y apegada a los modelos de trabajo tradicionales centrados en el profesor y en los contenidos. Del total de la población encuestada, 81% identifican con claridad un espacio académico en donde pueden desarrollar competencias profesionales.

Más allá de conocer el concepto de competencia, se trató de establecer hasta qué punto los profesores dominan el enfoque que la Universidad de La Sabana ha adoptado, frente a lo cual se encontró un notable desconocimiento. Todos los docentes, sin excepción, aportaron respuestas diferentes e intuitivas.

De la misma manera, al indagar sobre las implicaciones que tiene para un profesor desarrollar programas académicos basados en competencias, se encontraron respuestas muy variadas que abarcaban desde establecer objetivos de conocimiento, hasta establecer programas fundamentados en modelos pedagógicos para generar procesos cognitivos.

En todas las respuestas se aprecia una amplia diversidad conceptual, posiblemente ocasionada por el desconocimiento de la base documental de la institución y por la falta de formación en temas pedagógicos. Valga la pena mencionar que de los ocho profesores encuestados tan solo uno ha tenido formación superior en el campo de la educación, mientras los demás son formados únicamente en su campo disciplinar.

A pesar de ello, el 24% de los alumnos encuestados manifiestan que siempre los profesores del área de Comunicación Pública fomentan el desarrollo de competencias en sus clases, mientras que el 47% manifiestan que casi siempre se produce ese desarrollo, y el 29% opinan que nunca se da.

Así, nuevamente se evidencia un adecuado apoyo documental, un desconocimiento de él por parte de algunos profesores, a pesar de tratarse de otro tema neurálgico para la implementación de la reforma curricular. Por su parte, un porcentaje importante de los estudiantes nuevamente aparece bien informado al respecto y tiene una apreciación aceptable del proceso.

Las estrategias de enseñanza

Al ser indagados sobre las estrategias de enseñanza, se encontró que algunos profesores las asimilan a actividades de clase, como talleres, cine foros, casos prácticos, lecturas, clases magistrales, debates, tertulias, etc. Por su parte, hay otros que tienen un concepto amplio y fundamentado en teorías educativas como el constructivismo. Sin embargo, lo que predomina en las respuestas es la tendencia a mencionar una gran variedad de actividades puntuales, que en algunos casos están interrelacionadas entre sí.

Esta situación está en relación con la información contenida en la base documental, en donde se aprecia que no hay orientaciones definidas en torno a estrategias enmarcadas en un modelo

educativo, ni fundamentadas en una teoría determinada. Por ejemplo, en el PEI hay orientaciones generales sobre el ejercicio de la enseñanza; en el PEP hay orientaciones sobre la enseñanza de la comunicación, con un marcado componente práctico; en el Informe final de reforma se habla de la enseñanza activa, que permita el desarrollo de competencias del saber, del hacer y del ser, y se afirma que el profesor es autónomo en sus estrategias, pero que estas deben estar orientadas hacia la responsabilidad social y trabajo en equipo. En la guía del asesor académico se menciona que la asesoría académica personalizada es una estrategia formativa que apoya los demás procesos académicos.

De esta manera, es normal que se presente tal diversidad de apreciaciones dentro del equipo de profesores, aunque en la realidad sean pocas las estrategias que emplean en desarrollo de sus clases. Al respecto los estudiantes mencionaron que las estrategias de enseñanza más usadas por los profesores son las clases magistrales, seguidas de las mesas redondas y el desarrollo de guías. Como punto importante se observa que solo el 33% de los encuestados manifestaron siempre encontrar coherencia entre las estrategias de enseñanza empleadas por sus profesores y la naturaleza de las asignaturas.

Al ser consultados sobre las competencias que pretenden desarrollar a través de las estrategias de enseñanza empleadas, nuevamente se encuentra una amplia gama de respuestas entre los profesores, que abarcan desde competencias argumentativas, propositivas e interpretativas, pasando por la solución de problemas, hasta competencias muy específicas de algunas asignaturas puntuales.

Resulta preocupante contrastar los ideales de los profesores con las opiniones de los estudiantes, quienes en un 24% manifiestan que siempre las estrategias de enseñanza empleadas por sus

profesores fomentan el desarrollo de competencias, mientras que un porcentaje igual piensan que nunca dichas estrategias fomentan el desarrollo de competencias. El 52% opinan que casi siempre las estrategias fomentan dicho desarrollo.

En un escenario esperado, los ideales de los profesores se corresponderían con las apreciaciones de los estudiantes. Si los docentes trabajan para desarrollar competencias, los alumnos deberían percibirlo, pero en el caso analizado eso no sucede en un porcentaje importante, lo cual da pie para sugerir un replanteamiento en las estrategias de enseñanza o un cambio en la forma de explicarles a los alumnos el funcionamiento de las clases.

Las ayudas didácticas

Frente a las ayudas didácticas, resulta importante tener en cuenta que en el documento Pautas para el desarrollo curricular se menciona que las ayudas deben estar orientadas a favorecer el trabajo activo del estudiante y que se debe procurar el uso de diferentes medios de información y comunicación, y el uso de la tecnología y herramientas virtuales.

Frente a tales planteamientos se encuentra que dentro de los profesores hay confusión entre estrategias de enseñanza, actividades de clase y ayudas didácticas, puesto que usan los términos indiferentemente para referirse a dichas realidades. También se observa que las “ayudas” más usadas son la pizarra, el diseño de guías de diferente tipo, la elaboración de esquemas, las presentaciones de *Power Point* para proyectar y el material audiovisual. Cabe resaltar que cuatro de las cinco ayudas mencionadas no son las más adecuadas para fomentar el trabajo activo y que, en el sentido estricto del término, ninguna se vale de los avances tecnológicos ni de las posibilidades de virtualización que ofrece la Universidad para desarrollar competencias en los alumnos.

Al ser cuestionados sobre el tema, el 19% de los alumnos encuestados manifestaron que sus profesores siempre usan ayudas didácticas, mientras que un 57% mencionaron que casi siempre y un 24% que nunca. Según los estudiantes, las ayudas más usadas son las presentaciones de *Power Point*, los documentos impresos y el material audiovisual.

Igualmente, al ser consultados sobre la frecuencia de cambio de las ayudas didácticas, el 76% de los alumnos encuestados mencionaron que casi nunca se cambian, mientras que los profesores afirmaron que la ayudas se cambian frecuentemente: seis profesores afirman que las cambian cada semestre, mientras uno menciona que su cambio no es muy frecuente y otro que unas de las ayudas cambian mientras otras no.

Se concluye que si bien los profesores usan ayudas didácticas, en su totalidad estas no responden directamente a lo que la Universidad recomienda, pues no son las más adecuadas para fomentar el desarrollo de competencias, ni el trabajo activo por parte del alumno. Además, las ayudas usadas, como menciona Sánchez (2000), no ponen en contacto al alumno con la realidad, sino que la reproducen o difunden y por lo tanto limitan las posibilidades de aprender de ella o con ella directamente. Además, la percepción de alumnos y profesores sobre la actualización de las ayudas didácticas no se corresponden mutuamente.

El proceso de evaluación

El último aspecto analizado es el referente a la evaluación. Al respecto, en el documento Pautas para el desarrollo curricular se menciona que la evaluación ha de ser permanente durante el proceso. El reglamento de estudiantes de la Universidad menciona que se deberán realizar por lo menos tres evaluaciones durante un periodo académico, y que las evaluaciones tendrán un valor del 30% las dos primeras y 40% la última.

Menciona también que si un alumno obtiene una calificación inferior a 2.0 en el examen final, esa será la que le corresponda para todo el periodo. El Informe final de reforma menciona que la evaluación es el medio para que el alumno pueda auto comprobar qué logró y qué no, cómo suplir las deficiencias y cómo lograr el dominio de las competencias propuestas para cada campo del conocimiento. Así la evaluación deja de ser una medición cuantitativa para convertirse en un medio motivador y gratificante, para estudiantes y profesores, porque cualifica su trabajo.

Se observa que hay incongruencias entre los planteamientos de algunos documentos, pues mientras unos se adaptan a la evaluación por competencias, el reglamento de estudiantes le da una visión muy cuantitativa centrada en los resultados, cuando lo más importante son los procesos y la calidad con que se desarrollan.

En cuanto a los profesores, resulta preocupante que cuatro de ellos manifestaron interés en medir o valorar los conocimientos que los alumnos habían adquirido en desarrollo de las clases, mientras que los otros cuatro mostraron interés en evaluar el desarrollo de criterio, el comportamiento ante situaciones reales, las destrezas y habilidades y el grado de desarrollo de las competencias propuestas. Evidentemente, la evaluación de conocimientos no responde plenamente al enfoque de competencias, por lo que se detecta una incongruencia en una parte de la población, que puede afectar el proceso de implementación de la reforma curricular.

Frente a cómo se hace la evaluación, se encontró que la mayor parte de los profesores usan pruebas escritas cerradas, que buscan establecer el nivel de desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, a través de los contenidos teóricos de sus asignaturas. También se notó un amplio interés por evaluar a través del estudio de casos y de la realización de

talleres prácticos, que por lo general se trabajan en grupos. Solo una persona reduce sus estrategias de evaluación a la comprobación de lecturas a través de exámenes tradicionales memorísticos. Este aspecto sí se corresponde con las percepciones de los alumnos, quienes manifiestan que las evaluaciones más usadas por sus profesores del área son los exámenes escritos, las exposiciones y los exámenes orales.

Otro aspecto relevante es la articulación entre enseñanza y evaluación, en donde se estableció que los profesores la buscan evaluando únicamente lo que enseñan y poniendo énfasis en los temas más importantes. También, algunos mencionaron que la evaluación surge de los talleres que se realizan durante el proceso de enseñanza o son parte directa de los mismos. Al respecto, el 33% de los alumnos manifiestan que siempre hay coherencia entre evaluación y la enseñanza y el 67% que casi siempre la hay.

A pesar de la percepción favorable, se nota una marcada tendencia a articular a través de los contenidos, dejando de lado otro tipo de puntos convergentes, como pueden ser los procesos, las actitudes, los valores, etc.

Finalmente, se observó optimismo por parte de los profesores en cuanto a la comprobación del desarrollo de competencias a través de la evaluación usada por ellos. Al respecto mencionaron aspectos como que el desarrollo del proceso de evaluación usando criterios claros permite comprobar el desarrollo de competencias, o que cuando el estudiante aprende haciendo es más fácil verificar el nivel de desarrollo de las competencias propuestas. Un solo profesor mencionó no tener certeza al respecto, debido a su falta de experiencia.

Frente a esto el 24% de los alumnos consultados consideran que siempre las evaluaciones aplicadas permiten determinar el desarrollo de competencias, frente al 52% que consideran que casi siempre y el 19% que mencionan que nunca.

Si observamos detenidamente el qué evalúan los profesores, cómo lo hacen y cómo lo articulan con la enseñanza, podemos inferir que hay avances positivos, pero que es necesario perfeccionar los sistemas de evaluación basados en competencias.

Conclusiones

Conclusiones sobre la conceptualización del currículo

La Universidad de la Sabana y la Facultad de Comunicación Social y Periodismo cuentan con al menos cinco documentos que contienen orientaciones, políticas, lineamientos y definiciones sobre qué es el currículo y cómo se trabaja a nivel institucional.

Dentro de estos documentos destacan el de Pautas para el desarrollo curricular de los programas de pregrado en la Universidad de La Sabana y el Informe final de reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo. Los dos contienen información conceptual de gran utilidad para el proceso de cambio curricular que se está desarrollando.

El Reglamento de estudiantes de pregrado, siendo uno de los documentos de mayor circulación y consulta, no contempla prácticamente ninguna información de utilidad para los alumnos en el contexto de la reforma curricular.

Un porcentaje importante de estudiantes y profesores desconocen la literatura sobre currículo que han producido la Universidad y la Facultad.

En profesores y estudiantes hay una concepción limitada del currículo y un porcentaje importante de estos públicos lo asimilan directamente al plan de estudios.

Es posible que la diversidad de interpretaciones sobre currículo que hay entre profesores y la tendencia a reducirlo al currículo formal dificulte el desarrollo del proceso de cambio por el que está atravesando la Facultad.

Los docentes conocen y se identifican con la parte práctica de la reforma curricular, pero no dominan el trasfondo teórico-conceptual.

Los alumnos están informados sobre el proceso de cambio curricular que se está adelantando en la Facultad.

Los profesores cuentan con información sobre la reforma curricular, pero carecen de análisis y reflexión en torno a ella.

Los profesores centran su contribución al cambio curricular en el desarrollo específico del currículo real, sin tener en cuenta, por lo menos no de manera expresa, otro tipo de transformaciones que se deben dar en el ámbito personal e institucional.

Conclusiones sobre la conceptualización de las competencias

La Universidad de La Sabana y la Facultad de Comunicación Social y Periodismo cuentan con publicaciones que sirven de base para trabajar el concepto de competencias.

En las mencionadas publicaciones se proporcionan orientaciones, políticas, lineamientos y definiciones sobre lo que son las competencias y la forma en que se deben trabajar.

Los profesores desconocen los documentos institucionales en donde se plasman las orientaciones generales para el trabajo por competencias. Al ser cuestionados sobre el particular, aportan respuestas intuitivas y variadas.

Se evidencia dentro de los profesores una disparidad en el uso del término competencia, aunque todas las respuestas concuerdan en hacer referencia a un desempeño en un contexto profesional.

El 70% de los estudiantes identifican con claridad el concepto de competencia que ha venido trabajando la Facultad durante los tres últimos semestres. Además de identificar el concepto, los alumnos son capaces de identificar un escenario de aplicación de las competencias al campo profesional.

Los docentes entrevistados han centrado su trabajo en el desarrollo de las competencias del hacer y están dejando de lado, por lo menos en el discurso, las competencias del ser y del saber, mencionadas en diferentes documentos institucionales.

Los profesores no relacionan las competencias propias de sus asignaturas con la consolidación de un perfil profesional general.

De los ocho profesores encuestados, tan solo uno ha tenido formación superior en el campo de la educación, mientras los demás son formados únicamente en su campo disciplinar.

Conclusiones sobre las estrategias de enseñanza

En la base documental analizada no hay orientaciones definidas en torno a estrategias de enseñanza que estén enmarcadas en un modelo educativo, ni fundamentadas en una teoría educativa determinada.

No hay unidad de criterio entre los profesores en cuanto a lo que son las estrategias de enseñanza.

Los profesores no relacionan las estrategias de enseñanza con la planeación del proceso educativo, ni tampoco las vislumbran como un componente de una actividad más general dentro de su trabajo.

De acuerdo con los estudiantes, las estrategias de enseñanza más usadas por los profesores son las clases magistrales, seguidas de las mesas redondas y el desarrollo de guías.

Solo el 33% de los estudiantes encuestados manifestaron siempre encontrar coherencia entre las estrategias de enseñanza empleadas por sus profesores y la naturaleza de las asignaturas.

Los profesores manifiestan que las estrategias de enseñanza que emplean son adecuadas para el desarrollo de competencias, pero únicamente el 24% de los estudiantes manifiestan que siempre dichas estrategias fomentan el desarrollo de competencias, incluso el 29% de alumnos manifiestan que las estrategias nunca fomentan tal desarrollo.

Conclusiones sobre las ayudas didácticas

Las ayudas didácticas más usadas, en concepto de alumnos y profesores son las presentaciones de *Power Point*, los documentos impresos, el material audiovisual, la pizarra y el desarrollo de guías.

Cuatro de las cinco ayudas mencionadas no son las más adecuadas para fomentar el trabajo activo ni el desarrollo de competencias profesionales.

Si bien los profesores usan ayudas didácticas, en su totalidad estas no responden directamente a lo que la Universidad recomienda, pues no fomentan el desarrollo de competencias ni el trabajo activo por parte del alumno. Además, tampoco fomentan el uso de las tecnologías de información disponibles.

Los profesores del área de Comunicación Pública usan el material de apoyo didáctico en los niveles de la escuela tradicional y tecnológica didáctica, por consiguiente lo que se privilegia es la reproducción o distribución del conocimiento, más no la interacción directa y la producción del mismo, que sería lo más lógico en un entorno educativo basado en competencias.

La percepción de alumnos y profesores sobre la actualización de las ayudas didácticas no se corresponden mutuamente.

Conclusiones sobre la evaluación

Se observa que hay incongruencias entre los planteamientos de algunos documentos institucionales, pues mientras unos contemplan la evaluación por competencias, el Reglamento de estudiantes le da una visión muy cuantitativa centrada en los resultados, cuando lo más importante son los procesos y la calidad con que se desarrollan.

Parte de la población de profesores se interesa por evaluar conocimientos, enfoque que no responde plenamente al sistema de competencias.

Se aprecian incongruencias entre lo que los profesores manifiestan respecto a las estrategias de enseñanza y las de evaluación.

Hay correspondencia entre las apreciaciones de profesores y alumnos sobre las estrategias de evaluación, pues los dos manifiestan que las evaluaciones más usadas son los exámenes escritos, las exposiciones y los exámenes orales.

Hay una percepción favorable entre profesores y alumnos sobre la correspondencia entre las estrategias de enseñanza y las de evaluación.

Se nota una marcada tendencia a articular enseñanza y evaluación a través de los contenidos, dejando de lado otro tipo de puntos convergentes, como pueden ser los procesos, las actitudes, los valores, etc.

Hay una aceptable cantidad de evaluaciones por semestre, lo que denota evaluación de proceso, aplicable al enfoque de competencias.

Un bajo porcentaje de estudiantes considera que siempre las evaluaciones aplicadas permiten determinar el desarrollo de competencias.

Luego de analizar el qué, el cómo y la articulación con la enseñanza, se puede inferir que hay avances positivos, pero que es necesario perfeccionar los sistemas de evaluación basados en competencias.

Recomendaciones

- Actualizar el Reglamento de estudiantes de pregrado, en especial en lo relacionado con evaluación, de cara a convertirlo en un documento pertinente en el entorno de cambio curricular. Este reglamento debe ser un documento que permita la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la movilidad y la evaluación de procesos.
- Generar espacios y mecanismos de reflexión y diálogo entre profesores en torno a los documentos institucionales y del programa que están relacionados con el currículo y los procesos de transformación del mismo.
- Intensificar los procesos de formación profesoral en torno a temas relacionados con

la educación. En especial es necesario profundizar sobre la complejidad del diseño e implementación curricular, teniendo en cuenta que es un fenómeno que involucra actividades, procesos, hábitos, valores, creencias, etc. El currículo es una realidad cultural y como tal debe ser entendido y abordado. Los profesores deben profundizar en el conocimiento del currículo que están implementando en la Facultad.

- Fomentar el desarrollo de estudios superiores en educación para algunos de los docentes, con el ánimo de que sirvan de multiplicadores dentro del equipo y así se eleve el nivel profesional educativo de la Facultad.
- Incluir, dentro de las competencias desarrolladas en cada una de las asignaturas, competencias relacionadas con el saber y el ser y no únicamente con el hacer. De igual manera es importante relacionar las competencias de las asignaturas con las de un área académica y con el perfil profesional de egreso.
- Replantear las estrategias de enseñanza o la forma de explicarles a los alumnos el funcionamiento de las clases, debido a que ellos no encuentran coherencia entre las actividades realizadas y el desarrollo de competencias profesionales.
- Se recomienda que la institución establezca orientaciones sobre las estrategias de enseñanza y evaluación que deben desarrollar sus profesores en todas las áreas del conocimiento. Los docentes deben contar con un soporte teórico-conceptual que les permita desarrollar sus propias estrategias, pero sin dejar de responder a las especificidades del perfil de un egresado de la institución.
- Fomentar procesos de investigación en el aula, que generen conocimientos sobre es-

trategias de enseñanza y evaluación por competencias en el campo de la comunicación social y el periodismo.

- Incentivar la cultura de la planeación académica, de tal manera que las decisiones que los docentes adopten respondan a una reflexión teórica y práctica de su quehacer.
- Capacitar a los profesores sobre el diseño y utilización de herramientas didácticas, que superen el nivel de la escuela tradicional y tecnológica didáctica y permitan generar procesos en los que el alumno se enfrente a la realidad y al conocimiento de una manera directa.
- Incentivar el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones como medio para el desarrollo de herramientas didácticas pertinentes y efectivas.
- Diseñar estrategias de evaluación que trasciendan la valoración de habilidades y desempeños y permitan medir el avance en competencias del saber y el ser.

Bibliografía

- ARISTIMUÑO, A. *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo, Uruguay: Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay, 2004.
- BOYETT, J., & BOYETT, J. *Hablan los gurús: las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración.* Barcelona, España: Ed. Norma, 1999.
- CASARINI, M. *Teoría y diseño curricular.* Monterrey, México: Ed. Trillas, Universidad Virtual, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999.
- CATALANA, A.; AVOLIO, DC., & SLADOGNA, M. *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas.* Buenos Aires, Argentina: Cinterfor, 2004.
- CORREA, S.; PUERTA, A., & RESTREPO, B. *Investigación evaluativa.* Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 1996.
- DE KETELE, JM., & ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información.* Madrid, España: Ed. La Muralla, 2000.
- GONZÁLEZ, M. Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 2006, vol. 9, No. 2, p. 95-117.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación.* México: Ed. McGraw-Hill, 2003.
- HILL, J., & HOUGHTON, P. A reflection of competency-based education. *Journal of Management Education*, 2001, 25, p. 146. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de la base de datos ProQuest ID 70468101.
- HYMES, DH. *Vers la compétence de communication.* Paris, Francia: Hatier, 1984.
- LYNCH, D., & MURRANKA, P. Competency-based instruction in business and management communication. *Journal of Education for Business*, 2002, 77, p. 59. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de la base de datos ProQuest ID 115218637.
- MARCELO, C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 2001, 12, p. 2. Recuperado el 20 de octubre de 2005 de <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>.
- MARTÍN, JF. Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2001, 7, p. 2. Recuperado el 20 de octubre de 2005 de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.* Bogotá, Colombia, 2003.

- PARDO, CA. *Hablemos de validez* (ed.). Primer Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. Cartagena, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2006.
- PERRENOUD, P. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen, 1999.
- POSNER, JG. *Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill, 2001.
- RAMÍREZ, MS. *Modelos de enseñanza para el aula del siglo XXI*. Manuscrito en preparación, 2004.
- RUÉ, J. *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, España: Paidós, 2002.
- RUFINELLI, AV. Modificabilidad cognitiva en el aula reformada [versión electrónica]. *Revista Ciencia y Educación Superior*, 2002, 9, p. 15-26.
- SÁNCHEZ, J. *Publicaciones y ayudas didácticas para profesores*. 2000. Recuperado el 25 de febrero de 2005, de <http://www.saladeprensa.org/art112.htm>.
- SHAUGHNESSY, MF. *Delivery of the Knowledge Curriculum vs. Skill and Competency Curriculum*. Eastern New Mexico University, 1995. Recuperado el 20 de octubre de 2005, de la base de datos ERIC ED384286.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata, 1991.
- TOBÓN, ST. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2004.
- Universidad de La Sabana. *Proyecto educativo institucional (PEI)* [folleto]. Chía, Colombia, 1995.
- Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo. *Proyecto educativo del programa* [folleto]. Chía, Colombia, 2002.
- Universidad de La Sabana, Vicerrectoría Académica. *Pautas para el desarrollo curricular de los programas de pregrado* [folleto]. Chía, Colombia: Oficina de Publicaciones, Universidad de La Sabana, 2002.
- Universidad de La Sabana, Dirección de Planeación. *Plan de desarrollo institucional 2006-2015* [folleto]. Chía, Colombia, 2006.
- Universidad de La Sabana, Vicerrectoría de Desarrollo Institucional. *Guía del asesor académico* [folleto]. Chía, Colombia: Oficina de Publicaciones, Universidad de La Sabana, 2000.
- Universidad de La Sabana, Dirección de Registro Académico. *Reglamento de estudiantes de pregrado* [folleto]. Chía, Colombia: Oficina de Publicaciones, Universidad de La Sabana, 2004.
- Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo. *Informe final de reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo* [folleto]. Chía, Colombia, 2005.
- Universidad del Norte. *Seminario Internacional Currículo Universitario Basado en Competencias*. Barranquilla, Colombia: Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2005.