

IPB
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA DE BARQUISIMETO

Revista
educare
ISSN 2244-7296

Depósito Legal: ppi201002LA3674

Órgano de divulgación de la
Subdirección de Investigación y
Postgrado

Edición **25**
Aniversario

doi Crossref
EScience Press
latindex catálogo 2.0
latindex
DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS
LatinREV
melICA CLACSO redalyc.org

LAS COMPETENCIAS: EJE DINAMIZADOR DE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

*THE SKILLS: DYNAMIC AXIS OF THE
CURRICULAR TRANSVERSALITY IN THE
COMPREHENSIVE TRAINING OF
UNIVERSITY PROFESSIONALS*

Castillo Rodríguez, Nellys Marisol
<https://orcid.org/0000-0001-5771-2824>
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto
Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

LAS COMPETENCIAS: EJE DINAMIZADOR DE LA TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

*THE SKILLS: DYNAMIC AXIS OF
THE CURRICULAR
TRANSVERSALITY IN THE
COMPREHENSIVE TRAINING
OF UNIVERSITY
PROFESSIONALS*

Resumen

El presente trabajo es producto del proceso de análisis y reflexión sobre la trascendencia de las competencias como componente dinamizador de la transversalidad curricular en la formación integral de los profesionales universitarios. En cuanto a la ruta metodológica emprendida para indagar sobre esta temática, se llevó a cabo un proceso de profundización documental a través de la revisión exhaustiva, contrastación, análisis e interpretación de fuentes. El texto se organizó en tres apartados, en el primero la autora reflexiona sobre la trascendencia de la transversalidad en la formación integral de profesionales, el segundo muestra una visión acerca del papel de las competencias en la transversalidad curricular, el último presenta las reflexiones emergentes durante el análisis realizado. Se evidenció la preeminencia en el tiempo de perspectivas sobre la transversalidad ubicadas en la corriente cognitiva y el recién surgimiento de una visión compleja fundamentada en modelos curriculares de formación integral basados en competencias.

Descriptor: currículo por competencias, transversalidad, formación integral.

Abstract

This work is the product of the process of analysis and reflection on the transcendence of competences as a dynamic component of the curricular transversality in the comprehensive training of university professionals. Regarding the methodological route undertaken to investigate this issue, a documentary deepening process was carried out through exhaustive review, contrast, analysis and interpretation of sources. The text is organized into three sections, in the first, the author reflects on the importance of transversality in the comprehensive training of professionals, the second shows a vision about the role of competencies in the curricular transversality, the last one presents the emerging reflections during the analysis carried out. The preeminence over time of perspectives on transversality located in the cognitive current was evidenced and the recent emergence of a complex vision based on curricular models of comprehensive training based on competencies.

Keyword: competency-based curriculum, transversality, comprehensive training

Ideas introductorias

Transversalidad en la formación integral de profesionales competentes

Es innegable que existe una fuerte crisis de integración social, de derechos humanos y ambiental global, lo que exige a los sistemas educativos en todos sus niveles un mayor protagonismo; por un lado, de políticas orientadas a superar estas problemáticas y, por otro el emprendimiento de acciones contundentes en aras de mitigar el impacto de las mismas. Este llamado está especialmente dirigido a instituciones sociales como las educativas, formadoras por excelencia de ciudadanos en cualquiera de sus niveles y modalidades.

También es notoria la falta de participación de la ciudadanía frente a la desintegración del tejido social. En este contexto, es reiterado el llamado de los organismos internacionales a la incorporación de mayores y mejores opciones de formación para una ciudadanía más responsable y activa en los planes de estudio y la educación en general. Se apuesta al desarrollo de una mayor conciencia de las dificultades observadas y del rol fundamental requerido por estas, lo que exige, además, una conducta más respetuosa de las leyes, los derechos fundamentales y el ambiente por parte de todos. Insertar autor, año de la paráfrasis

Evaluar este compromiso desde el interior de las instituciones implica la revisión de su quehacer, el análisis de su misión y visión, sus valores, proyecto educativo, estrategias y proyecto de gestión, todo esto en armonía con las normas y leyes que lo regulan. Aspectos que dan cuenta de la manera cómo lleva a cabo la función formadora de profesionales y ciudadanos para una sociedad responsable.

En cuanto a la formación de una ciudadanía responsable y activa frente a la crisis y desintegración social, la educación universitaria tiene como compromiso la formación integral y permanente de ciudadanos críticos y reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo de la sociedad, siendo su encargo y función la creación, difusión, socialización, apropiación y conservación del conocimiento, así como el estímulo a la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Tal como lo expresa la Ley Orgánica de Educación venezolana, en relación con el encargo social de las universidades, “su finalidad es formar profesionales e investigadores de alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que en lo humanístico, científico y tecnológico sean

soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas” (LOE, 2009, art. 32).

Es evidente que tales requerimientos van más allá de instruir o capacitar para el trabajo, demandan reorientar el quehacer de la universidad para lograr que sus egresados sean “capaces de interrelacionarse socialmente bajo parámetros éticamente correctos, ambientalmente amigables e incluyentemente humanos en diversidad” (Ibarra et al, 2020, p. s/n).

Esta reflexión impulsa a repensar la formación profesional y dirigir la labor institucional a facilitar las condiciones para que los egresados puedan desarrollar y demostrar sus competencias mediante actuaciones éticas y altos niveles de competitividad frente a los desafíos que imponen las cambiantes condiciones sociales a nivel mundial (Botero, 2008). También es necesario asumir desde una perspectiva global la expresión “profesional”, ir más allá de la simple condición que otorga la obtención o emisión de un título universitario o el estatus alcanzado por un individuo por su desempeño en un ámbito laboral.

En este punto Rueda (2013) señala que ser considerado profesional representa poseer capacidades para demostrar integralmente actuaciones laborales y sociales con el mejor desempeño ético moral posible, fundamentados en la idea de promover siempre el bien común, la igualdad y ayuda al prójimo. En correspondencia, el autor sostiene que es una exigencia obligatoria para cualquier institución de educación universitaria lograr la formación de personas profesionales en el más alto sentido de la palabra, de acuerdo con el propósito de cumplir con su razón de ser como organización, lo que debe estar evidenciado en sus modelos educativos y procesos académicos de enseñanza aprendizaje, cónsonos con los lineamientos curriculares valorativos y transversales correctos. Es entonces primordial analizar qué estructuras, modelos de enseñanza aprendizaje y contenidos son necesarios para lograr desarrollar programas académicos competitivos y pertinentes a la realidad.

En cuanto a la educación universitaria en el contexto actual, De Agüero (2012) sostiene que las nuevas corrientes educativas surgidas de los paradigmas derivados de la globalización y la evolución de los mercados se presentan con una visión a veces fragmentada de la formación y con un enfoque orientado exclusivamente a la preparación de profesionales competentes para atender los requerimientos de una demanda laboral y ponen el énfasis en la simple transmisión de conocimientos para preparar profesionales aptos y útiles al mercado.

Contrariamente, la crisis que aqueja a la humanidad global demanda de las universidades la reflexión y revisión de lo que hoy representa la formación de personas con idoneidad profesional, para lo cual deben evaluar sus esquemas académicos y estructuras curriculares, metodologías y conceptualizaciones de la enseñanza y el aprendizaje necesarios para desarrollar programas académicamente competitivos, pero al mismo tiempo eficaces y oportunos para superar los problemas que aquejan a la sociedad.

Según lo expuesto, se requiere una formación fundamentalmente integral, trascendente, que conduzca a sus egresados a demostrar mediante sus comportamientos académicos un accionar responsable en función de cada uno de los principios que soportan lo ético y lo moral dentro de una sociedad, al mismo tiempo que promueva con ello la generación de nuevos conocimientos, el crecimiento económico la productividad y la competitividad desde el enfoque particular de la formación laboral recibida (Rueda, 2013).

En correspondencia, el sector educativo está llamado a promover cambios significativos en el sentido de conducir la formación de individuos capaces de convivir en una sociedad donde se desenvuelvan en forma tolerante, solidaria honesta y justa. Para ello se requieren nuevos perfiles, sistemas de valores, modelos académicos y metodologías docentes. Sin duda que las universidades "están destinadas a la formación humana, cuyo objetivo es lograr una formación integral de la persona, a ser útiles a ellos mismos y a los demás, seres comprometidos con la búsqueda de la verdad y el bien común" (Latapí, 2000).

Tal como lo expresan los autores citados, definitivamente la sociedad cada día demanda con más fuerza universidades y profesionales competentes con formación integral, que no solo dependan de los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula, sino de convicciones, sentimientos y valores éticos que regulen su actuación profesional como egresado, lo que requiere de una sólida formación axiológica (Botero, 2008).

Las posiciones analizadas comparten en cuanto a la formación profesional necesaria para el presente, coinciden en decir que en definitiva ser profesional debe ser el estado permanente en el que un individuo personaliza de la mejor manera posible el desarrollo ético autónomo de su pensamiento en cada uno de sus roles, sociales, económicos, culturales y laborales en los que se desempeña, como reflejo consecuente de sus altas capacidades y niveles de conocimiento (Magendzo, 2003; Rueda, 2013).

La mayoría de estos autores coinciden en que las respuestas a los problemas más urgentes confrontados por la sociedad mundial pueden venir indudablemente de la educación, concebida en el sentido más amplio, a la par de la preparación adecuada y pertinentemente de los profesionales, esto representa “un ingrediente importante en la formación del capital humano transformador de la sociedad y generador de riqueza” (De Agüero, 2012).

Argumentos que revelan que la formación integral en las universidades resulta un imperativo social. Ciertamente, se ha mencionado que la sociedad cada día requiere con más fuerza universidades y profesionales competentes, con una formación integral que no solo dependa de conocimientos y habilidades adquiridas en el aula, sino de una actuación profesional ética del egresado, con convicciones y soportada en una sólida formación axiológica (Botero, 2008).

No obstante, de espaldas a estos urgentes y complejos requerimientos, se observa cómo las universidades mantienen modelos educativos anclados en perspectivas poco pertinentes para las solicitudes hoy confrontadas. En este sentido, Castillo (2020) expone que:

(...) se evidencia la vulnerabilidad de la educación ante los nuevos retos del milenio, sobre todo frente al agotamiento epistémico de sus antiguos y tradicionales modelos, y desplazamientos en el pensamiento de las nuevas generaciones. De acuerdo con esto, es imperativo reflexionar sobre el exhorto del momento a replantear los principios y concepciones de un enfoque educativo que con herramientas poco pertinentes confronta un mundo cada vez más dinámico, caracterizado por la incertidumbre, a la par del desarrollo de una cultura de la superficialidad y simplicidad en cuanto al conocimiento construido por los sujetos en la educación formal, en contraste con el desarrollo informacional de la vida cotidiana (p.50).

De esta manera, se mantiene el énfasis en la formación bajo esquemas eminentemente disciplinares, rígidos, jerarquizados supeditados a los expertos de un campo científico, aislados de otros saberes y otras ciencias, donde la formación en valores no guarda relación alguna con estos conocimientos, tampoco es compromiso directo del docente, debido a una visión reducida del especialista, promovida por su propia formación profesional, donde los valores socio-éticos son vistos como algo que llega de forma consecuente (Cortés y Puga, 2015).

De acuerdo con estas aseveraciones, Amadio, Operti y Tedesco (2014) en su estudio “Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas” afirmaron que en el análisis a las diversas discusiones y debates contemporáneos, constataron la preminencia de una concepción instrumentalista de la educación, al unísono de una visión que enfatiza en las deficiencias. En su estudio, los autores realizaron una fuerte crítica a la educación y al currículo señalando que actualmente éstos se reducen a un “proceso meramente técnico que tiene que producir ‘resultados’ estrictamente alineados con las exigencias de la economía y a reducir su función a la preparación de personas competitivas en el mercado local y global” (p.2).

Identificaron como características en el currículo que este se encuentra basado en una concepción tradicional tanto del aprendizaje como de la enseñanza direccionados a la homogeneización de los estudiantes, de espaldas a la diversidad de sus estilos y formas de aprender, que estos evidencian una organización fragmentada que no refleja el desempeño en la realidad, además de estar centrado en conocimientos y necesidades que se desactualizan rápidamente (Amadio, Operti y Tedesco, 2014).

Sin lugar a dudas que es imperativa la transición a modelos educativos más próximos a las circunstancias y sus exigencias, lo cual se traduce en concepciones curriculares que se conviertan en una instancia de transformación social, caracterizados por su flexibilidad y pertinencia con respecto a las complejas demandas sociales, culturales, morales y productivas. En este caso, un currículo integrado, globalizado, transversal y basado en competencias revela una oportunidad y estrategia para formar de manera integral, a la vez de fundamentar éticamente el funcionamiento de las instituciones y su relación con el entorno.

De acuerdo con lo dicho, los modelos competenciales con referentes de transversalidad curricular, contribuyen a destacar la responsabilidad que tiene la institución universitaria con sus estudiantes y sociedad en general, en la medida que su papel como agente formador va más allá de otorgar títulos, sino que va en concordancia con el desempeño logrado por cada individuo, avalado como persona profesional idónea, a partir de los niveles de aprendizaje y esfuerzos académicos sostenidos durante el tiempo de sus estudios (Rueda 2013).

Por una parte, la transversalidad se plantea ligada a una educación cuyo propósito central es la formación integral del sujeto y la educación para la vida, atendiendo sus dimensiones personales, profesionales, sociales, emocionales, valóricas y cognitivas. Cobra fuerza así en el requerimiento

y propósito de equilibrar la educación con la preparación para la productividad y el empleo, pero que incluya una fuerte formación valórica, tanto personal como social (Magendzo, 2005).

Para hablar de las bondades de la transversalidad curricular se requiere definir en qué consiste, qué representan los componentes transversales y las formas de cómo hacerla operativa en el proceso formativo de cualquier programa educativo. Esto exige, además, la actualización de los currículos, fortaleciendo los perfiles a través de la integración de múltiples ejes formativos de carácter transversal en todo el currículo y en los planes de estudio; lo que se encuentra estrechamente vinculado con la orientación institucional, proyecto educativo, plan de gestión, reglamentos, entre otros aspectos.

La transversalidad curricular es un trabajo integrador de los valores desarrollados por los sujetos en la familia, la sociedad y la institución educativa, correspondiendo a esta última el reforzamiento de lo aprendido fuera de ella, lo que se logra a través de mecanismos interdisciplinarios complejos que recorren el currículo de cualquier programa formativo, convirtiéndose así en componentes que integran las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Convivir, a través de los contenidos en todas las áreas (Botero, 2008).

Sin duda que la integración de componentes curriculares transversales responde a la necesidad de vincular a las instituciones educativas con la realidad social. Su tratamiento es una invitación a abrirse a la comunidad posicionarse frente a ella y hacerla presente en la dinámica propia del trabajo académico (Acosta, 2002).

Sin embargo, es prudente consentir que, aunque la transversalidad permite la superación de paradigmas tradicionales enciclopedistas y disciplinares en lo educativo, cada país a partir de su propia experiencia y diseño curricular la adopta a partir de diferentes modalidades y estrategias, que existe además una gran diversidad de formas e instrumentos para operacionalizarla. En este sentido, se ha planteado incorporada a la concepción integral de la educación, lo que propende al desarrollo de las dimensiones personales, valorativas sociales y cognitivas humanas.

Entre las estrategias más utilizadas para operativizar la transversalidad en su propósito de contribuir a la formación de actores (emprendedores, capaces de responder y transformar los retos actuales y crear las condiciones para un mejor mundo futuro) está la inclusión de contenidos emergentes e integradores en los diseños y más recientemente la inserción de las competencias. Conjuntamente con los ejes trasversales, las competencias recientemente destacan como los componentes mayormente considerados en los currículos, a los fines de generar espacios de

integración; no obstante, en la actualidad las competencias tanto genéricas como profesionales constituyen un importante componente dinamizador de la transversalidad y formación integral.

En el caso de las universidades la transversalidad plantea nuevas formas de entender y organizar los aprendizajes, lo que conlleva a la implementación de estrategias, metodologías y necesariamente diferentes formas de organización de los contenidos. Estos cambios permiten el abordaje del debate sobre las características de la educación que se quiere impartir y la enseñanza que se desea propiciar. De acuerdo con esto Fernández (2004) expone que la transversalidad curricular en la universidad se presenta como:

(...) un vehículo que conecta el aprendizaje de los contenidos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor los contenidos universitarios, así cómo hacerlo paulatinamente de manera más autónoma. Esta estrategia metodológica contribuye a que el alumno encuentre sentido al trabajo que realiza (p.5).

Es evidente que la transversalidad favorece el acercamiento entre el contexto académico y el contexto social, siendo este último un escenario en cambio permanente, tal como lo demuestran los avances tecnológicos y científicos y, también, las transformaciones sociales de las cuales no se encuentra exenta la universidad. Tampoco lo está el mundo laboral, en el que se experimentan mutaciones constantes en cuanto a las distintas profesiones, exigiendo cambios en la formación requerida tanto en la fase de estudiantes como a lo largo de la vida. De esta manera, la formación transita a convertirse en un recurso del progreso y la mejora de las sociedades e individuos.

Al respecto, los señalamientos de Herrán (2005) sobre la transversalidad en la universidad contribuyen a fundamentar su valor en el proceso de planificación y su vinculación con la comunicación tanto didáctica como metodológica, fuente del entretrejo curricular y coherencia pedagógica con la flexibilidad y complejidad que caracterizan un modelo curricular abierto, integrado y contextualizado, trascendente a los estancos disciplinares y temáticos tradicionales, manifestándose interconectado e impregnado de su intención formativa esencialmente humanizadora.

Puede afirmarse, además, que la transversalidad direcciona la efectividad curricular, dictaminando la profundidad del programa y los valores diferenciales de su formación. De acuerdo con esto, la transversalidad dentro de los currículos para la formación de profesionales, no solo se define a través del diseño estructural de los syllabus, sino que en gran medida focaliza en los rasgos

que poseen los docentes, quienes, en definitiva, dan o no el enfoque formativo basado en los conocimientos, metodologías y experiencias transmitidas en clase. Por eso, la competencia de los docentes, su formación profesional, experiencia laboral en el sector real, manejo de una segunda lengua, capacidad comunicativa y exigencia académica son elementos que enmarcan el nivel que puede alcanzar un programa y la efectividad de la puesta en marcha del currículo en función de la transversalidad (Rueda, 2013).

Culturalmente, la transversalidad como estrategia curricular tiende puentes entre el saber académico (aprender a aprender) y el saber vulgar (aprender a vivir). Quiere decir, que procedimentalmente debe vincular la cultura universitaria y la extrauniversitaria, incluir el bagaje cultural previo del estudiante y los docentes por lo que en ello siempre está implicada la percepción socioafectiva entre otros elementos, permitiendo contextualizar cualquier conocimiento académico dándole pertinencia y significado a lo aprendido (Fernández, 2004).

De acuerdo con lo mencionado, se puede afirmar que la actualización más la transversalidad curricular, favorecen la formación competitiva de los egresados, otorgando valor agregado tangible en su futuro profesional y en las empresas donde éstos aplicarán sus capacidades y conocimientos. Todo esto es gracias a los nuevos y alternativos planteamientos metodológicos implementados. Motivos que fundamentan la profundización en el tema de la transversalidad y sus distintas maneras de implantarse, considerando que en los nuevos enfoques de formación por competencias han emergido incógnitas relacionadas con ello, por lo que evaluamos pertinente el desarrollo de la presente revisión y la reflexión al respecto.

En cuanto a la ruta metodológica emprendida para indagar sobre esta temática, se llevó a cabo un proceso de profundización documental en relación con la transversalidad contextualizada en el diseño curricular basado en el enfoque de formación competencial de profesionales universitarios. Se consideró inicialmente como un hecho significativo la poca existencia de información relacionada con estos constructos, lo que constituye un evidente problema de información y promovió la revisión exhaustiva, contrastación, análisis e interpretación de fuentes documentales.

Las competencias como componente dinamizador de la transversalidad

Sin duda que estamos frente a un cambio paradigmático en cuanto a los actuales modelos educativos. Se considera que el enfoque de formación competencial representa un modelo de carácter humanista que facilita el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores integrales con una visión dialógica en la configuración de los saberes lo que hace innegable la exigencia de una amplia gama de condiciones para su implementación. Esto requiere superar dificultades vinculadas a variables de conceptualización, metodologías (didácticas y evaluación), práctica docente, formación, comunicación y la propia resistencia al cambio (Rocosa, Sangrá y Cabrera, 2018).

Según lo señalado, se insta a planteamientos más novedosos y actuales sobre las competencias para concebir al ser humano como el foco esencial e invita a comprender el proceso formativo desde el estudiante y los resultados de su aprendizaje, cambiando significativamente las perspectivas tradicionales de la formación (Tuning, 2013).

Estos señalamientos guardan relación con las demandas de la sociedad del conocimiento, el fenómeno de globalización, el desarrollo científico-tecnológico y las nuevas exigencias laborales, las cuales inquietan la formación de ciudadanos que aprendan en la vida para la vida, lo que redundará en una ciudadanía activa y participativa fundamentada en valores éticos y herramientas que le permitan contribuir a la construcción de una sociedad más humana.

Es a partir de las necesidades mencionadas que se adopta el enfoque por competencias en la educación superior, desde la visión de que su desarrollo en universitarios debe generar conocimientos y tecnologías que propendan a la solución de problemas que induzcan al logro de una mejor calidad de vida (Casanova et al, 2018).

Pero este saber hacer en contexto implica el desarrollo de la conciencia real del desempeño en los ámbitos y el ejercicio de funciones productivas y de generación de conocimientos que producen la complejidad de las circunstancias, lo que integra evidentemente el saber, saber hacer y saber ser, correlación inevitable en el marco de las competencias laborales.

Lo anterior representa la solicitud de un pensar y actuar en diversos escenarios y situaciones con capacidades complejas, articulando conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, integrados en la acción reflexiva que busca la mejora permanente de lo que se hace en pro de la calidad y pertinencia de lo realizado. Tal como sostiene Vigo (citada por Núñez, 2018), la competencia es un saber integrado que se expresa en el obrar, en el saber convivir de la persona,

para ello moviliza los saberes del hacer, ser y conocer. La autora sostiene además, que la competencia expresa el ejercicio del obrar con agrado, calidad, y satisfacción (saber ser) para actuar con inteligencia, voluntad y libertad (saber conocer, saber hacer) en algún aspecto de la realidad natural, social, simbólica en un determinado contexto socio-cultural.

Sobre la base de estos argumentos puede afirmarse que las competencias trascienden al pragmatismo técnico de una visión que se expresa solamente en el manejo de habilidades para la solución de problemas, por el contrario, definitivamente son actuaciones complejas que integran y requieren la aplicación estratégica de conocimientos, habilidades y actitudes para la actuación con idoneidad.

En consonancia, valoramos los diseños curriculares por competencias como una alternativa que facilita la generación de procesos formativos de calidad, basados en las necesidades de la sociedad, profesión y los diversos campos disciplinares que tienen como norte el crecimiento del hombre en su esencia. En tal sentido, rescatamos la visión integradora de la formación cuyo principal propósito lo constituye la integralidad, una educación para la vida basada en la selección y organización de contenidos “que reflejen de manera pertinente y relevante los cambios que ocurren en la realidad nacional e internacional, ofreciendo al futuro profesional, la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y capacidades para aprender a lo largo de la vida” (Paredes e Inciarte, 2013, p. 126).

Es evidente que el enfoque curricular por competencias fundamenta el proceso de integralidad en la formación profesional basada en la integración de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y valores, los cuales se concretan en una formación profesional con sentido que cobra significado en la vida misma. De esta manera la competencia se ve asociada a la formación de personas críticas con altos niveles de espiritualidad y conciencia, cuyo saber hacer invoca la vinculación de contextos socio-culturales y el sentido ético-humanístico en las decisiones sobre los usos del conocimiento, la cualificación de las condiciones de vida y de participación democrática de las comunidades (Jurado, 2003).

Lo anterior se concreta en un saber hacer con idoneidad y sensibilidad frente a las problemáticas del contexto, basados en los valores desarrollados por la persona, lo que le permite la acción crítica y reflexiva sobre las circunstancias de la realidad, con responsabilidad y capacidad resolutive en escenarios de complejidad e incertidumbre. Podemos afirmar que las competencias

plantean una nueva mirada a la transversalidad e integración curricular y que representan la estrategia para lograr la integralidad de la formación profesional.

Tradicionalmente la transversalidad curricular como un elemento que facilita la formación integral estuvo vinculada a la inserción de ejes transversales en la estructura de los planes curriculares. No obstante, la transversalidad está relacionada a diferentes concepciones curriculares; estas a su vez a las experiencias en los diversos países como una expresión cultural de la forma de entender y diseñar sus currículos, la revisión de las diferentes bibliografías así lo revelan. Por lo que se puede sostener que la complejidad de los actuales tiempos requiere la innovación y búsqueda de nuevos sentidos al respecto, en aras de trascender al reduccionismo y la fragmentación del conocimiento y la deshumanización de la educación, especialmente la universitaria.

Durante diversas experiencias en el diseño de currículos universitarios, observamos cómo los ejes transversales se entretajan en las unidades curriculares de formación general con las competencias genéricas. En el caso de las competencias profesionales, éstas se integran a las genéricas en las unidades curriculares de formación profesional; en este sentido, ambos tipos de competencias son construidas a partir de la identificación de las distintas problemáticas que el futuro profesional confrontará en su desempeño laboral y sus funciones, sus saberes y valores lo que definirá la idoneidad de su accionar.

Particularmente las competencias genéricas se encuentran entrelazadas a los valores y principios de la filosofía de gestión (representan el sello institucional) y a diferencia de los ejes transversales contribuyen al desarrollo de procesos no secuenciales en la construcción de conocimientos al reticular las interacciones y los procesos que desencadenan, de esta manera facilitan la integración de los aprendizajes y su construcción en contextos en los cuales adquieren significado. De esta forma se configuran currículos universitarios con un cuerpo organizado flexible, consustanciado con el contexto local, nacional y global.

Esta posición la comparten Paredes y Naranjo (2018), quienes expresan que esta nueva expresión curricular “se trata de un entramado conformado por un conjunto de conocimientos integrales, sustentado en teorías, modelos y enfoques que coadyuvan a comprender y explicar la realidad, dando paso al desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para reconstruirla” (p. 14).

Esto representa una manera de trascender a las formas tradicionales de comprender la estructura y dinámica curricular, dando origen con ello a un nuevo modelo educativo:

(...) en el cual surge y tiene cabida, el concepto de transversalidad; éste poco tiene que ver, con la conceptualización tradicional que desde el punto de vista del conocimiento, se sitúa en una lógica disciplinar y cuyos ejes básicos sobre los cuales se estructura el currículo, son los contenidos, (fundamentalmente conceptuales) atendidos estos, a través de un conjunto de áreas del conocimiento cerradas, compartimentadas e independientes las unas de las otras (Bravo, 2006).

Estamos de acuerdo con esta autora; valoramos su opinión sobre el papel integrador que las competencias asumen en el diseño curricular para la formación integral, más allá de representar aspectos de carácter conceptual; consideramos también que existe la necesidad de irrumpir con los esquemas fragmentados y disciplinares; reivindicamos su propuesta de asumir la transversalidad como una estrategia que facilita el recorrido para la construcción de saberes.

En igual orientación Paredes y Naranjo (2018) defienden la tesis de que la integralidad, el enfoque curricular por competencias y la transversalidad viabilizan trascender a la formación profesional tradicional alegan que, por el contrario, como principios en el currículo contribuyen a una formación en la que prevalece el desarrollo de competencias integrales fortalecedoras de la dimensión humana, que otorgan valor agregado a los perfiles como el reflejo de un alto nivel académico.

Asimismo, Casanova (2011) reseña que los ejes transversales, organizan el currículo por competencias de forma diacrónica y sincrónica, lo que involucra diversas áreas, así como los distintos niveles dentro de ellas, agregando que:

Se fortalece de esta manera la formación integral al proyectar el trabajo curricular en sus diversos niveles de concreción, con la finalidad de facilitar el desarrollo de competencias académico-profesionales, tomando en cuenta que se debe garantizar la evaluación de los indicadores de logro a ser asumidos. Es así como, se visualiza el diseño curricular y su administración, en ejes, donde se integran áreas y contenidos curriculares, se combina métodos y técnicas educativas, se incorpora al entorno social, orienta la coherencia, consistencia, calidad y pertinencia curricular (p.117).

Según Casanova (2018) es necesario conectar los elementos de la estructura curricular para garantizar que lo formal teórico se acerque más a lo real ejecutado. De esta forma los elementos

curriculares integrados asumen estructuras isomorfas, coherentes y contextualizadas. Esto se logra gracias a la adaptabilidad de las competencias y al hecho de que se convierten en objeto de apropiación, por lo que deben ser desarrolladas.

De tal manera que las competencias se relacionan con diversas disciplinas y unidades curriculares, tareas, criterios de desempeño, a diversos contextos y funciones profesionales. En concordancia, la Casanova (2018) afirma que las competencias:

(...) suponen la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de creación, de esta manera se comprenden las diversas circunstancias profesionales y la capacidad de adaptar el conocimiento a ellas, lo cual provoca que sean interiorizadas en el pensamiento del profesional-ciudadano por distintas vías y muy especialmente desde su propia experiencia y nunca por exigencia de requisitos. En este caso, se denominan competencias a las cualidades de los competentes, por haber alcanzado un perfil de calidad (p.115).

Estamos totalmente de acuerdo con la autora en cuanto a que la transversalidad es una vía que facilita el logro de conocimientos complejos en el desarrollo de competencias en el hombre en formación, pero más allá de lo sostenido por ella, nuestra experiencia nos ha permitido vislumbrar que estas se comportan como un elemento nucleador que permite hacer operativa la transversalidad y dinamiza en esta acción la formación integral profesional en un proceso dialógico con la transversalidad y que a su vez permite las interacciones entre los diversos componentes de la estructura curricular, por ende el desarrollo de la competencia y su puesta en evidencia. Nuestra posición emerge en la experiencia del diseño curricular como una innovación que adquiere significado solo en la práctica crítica educativa.

Observamos cómo la transversalidad planteada desde esta nueva mirada, favorece una práctica real de la dimensión humanizadora de la educación, además de la configuración de un mapa que integra las finalidades, competencias, saberes y metodologías, lo que origina un quehacer formativo coherente, pertinente y asertivo que supera la administración tradicional de disciplinas desvinculadas y la verticalidad de los contenidos curriculares, lo que da cabida a nuevas estructuras curriculares, flexibles, interactivas y complejas que potencian el desarrollo del talento de los sujetos y su fortalecimiento actitudinal. Esto se debe a la coherencia e isomorfismo entre los diferentes elementos curriculares adquiridos y al carácter intencional del conocimiento construido.

Para Fernández-Batanero (2004) referirse a la transversalidad curricular en la universidad implica comprender nuevas formas entender y organizar los aprendizajes, esto requiere el uso de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos, lo que favorece la introducción de diversos mecanismos heurísticos y dispositivos en la planificación, administración y desarrollo curricular, estos otorgan carácter integrador y promueven la interdisciplinariedad, la comunicación entre áreas, actores y organismos frente a una realidad comprendida e interpretada como problematizada, coherente con las demandas educativas actuales.

En cuanto a la planificación micro curricular, el proceso instruccional implica la definición de unidades temáticas o de aprendizajes vinculados a criterios de desempeño (asociados a las competencias), los cuales orientan el establecimiento de indicadores de logro para su evaluación, al tiempo de guiar la experiencia didáctica que fortalece el perfil profesional; este es un proceso caracterizado por la dialogicidad y recursividad curricular.

De acuerdo con lo expresado Casanova y Ortega (2020) agregan que ambos niveles de planificación (macro y micro) benefician la gestión curricular al generar mayor compromiso de los actores con los procesos que llevan a cabo en su respectivo nivel, al tiempo de abrir múltiples posibilidades de acción y facilitar la relación entre las metas institucionales y el mejoramiento de los procesos educativos, de esta manera se relaciona lo académico con lo comunitario, lo productivo y lo pedagógico-curricular, lo que permite una verdadera relación de la institución con la sociedad, erigiéndose como una fuente de aprendizaje y desarrollo de la identidad cultural de los futuros profesionales.

Consideraciones de cierre

Tradicionalmente, han existido diversas perspectivas que permiten asumir la transversalidad como temas, ejes o enseñanzas transversales ubicándola en una vertiente cognitiva. No obstante, el enfoque curricular basado en competencias, hoy supera estas tendencias y propone una visión compleja de la transversalidad que permite operacionalizar la formación integral profesional y esencialmente el desarrollo de la dimensión humanizadora de la educación.

Es necesario reconocer las ventajas que ofrece la transversalidad para el desarrollo de competencias complejas, la relación dialógica entre ambos constructos y su incorporación al diseño curricular.

La transversalidad puede ser significada como un componente que facilita la organización y coherencia del currículo, al tiempo de ofrecer mecanismos para su reconocimiento y operacionalización, además de consolidar las fases del diseño, desarrollo y la gestión curricular.

Los requerimientos a los nuevos modelos educativos, frente a los cambios globales experimentados en las últimas décadas, impulsan novedosas formas de organización y prácticas curriculares, cuyos principios exigen innovaciones, entre las cuales destacan emergentes formas de planificación y diseño (aún incipientes y poco documentadas), tendentes a propuestas integradoras de alto impacto. Resaltan como aspectos fundamentales en ellas, los principios de integralidad, pertinencia, coherencia y flexibilidad, apoyados en mecanismos de transversalidad e interdisciplinariedad.

Referencias

- Acosta, R. (2002). *Inserción del eje transversal Responsabilidad social en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana*. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2, (2), 51-7. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/310867>
- Amadio, M, Operti, R, y J.C. Tedesco (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].
- Bravo, E. (2006). *La transversalidad como vía para la formación integral*. [Tesis doctoral publicada]. Universidad del Zulia.
- Botero, C. (2008). *Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores*. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/2 – 10 de febrero de 2008. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2098Botero.pdf>
- Casanova, I. (2011). *Transversalidad y desarrollo de competencias profesionales*. [Tesis doctoral publicada]. Universidad del Zulia. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ilya-Casanova/publication/308942498_Transversalidad_y_Development_de_Competiciones_Profesionales/links/57f90ff008ae8da3ce5a0f34/Transversalidad-y-Desarrollo-de-Competencias-Profesionales.pdf
- Casanova, I., Canquiz, L., Paredes, I., Inciarte, A. (2018). *Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica*. *Revista de Ciencias Sociales*, XXIV (4), 114-125. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28059581009/html/index.html>

- Casanova, I. y Ortega, E. (2020). Ejes transversales y perfiles por competencia: una propuesta viable para su ejecución. *Telos*, 22(3), 510-527. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos223.03>
- Castillo, N. (2020). Pedagogía de la ciudadanía: Perspectivas para la transformación social y humana. pp. 39-68. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds). *La Educación posible para la Venezuela urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto. Venezuela. UPEL.IPB. DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>
- Cortés, C. & Puga, J. (2015). La Transversalidad como estrategia curricular en la formación del Estudiante Universitario. Universidad Autónoma de Nayarit Ciudad de la Cultura Amado Nervo Boulevard Tepic-Xalisco. *Ciencias de la Docencia Universitaria. Proceeding* 53-58. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_II/CDUII_7.pdf
- De Agüero, M. (2012). *La formación profesional integral*. Ponencia. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática. Octubre 3,4 y 4, Ciudad Universitaria México, DF. <http://132.248.164.227/congreso/docs/xvii/docs/L08.pdf>
- Herrán, A. (2005). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10. 223-256. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28235937_Formacion_y_transversalidad_universitarias
- Ibarra, B., Hernández, A. y Camacho, B. (2020) Elementos de formación ciudadana presentes en los programas de pregrado de la Universidad de Guadalajara, *México. Acción y reflexión educativa*, (45), 170 -189. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261006008/html/index.html>
- Fernández, J. La transversalidad curricular en el contexto Universitario: Un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, 5 - 2004. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/03%20LA%20TRANSVERSALIDAD.pdf>
- Fernández-Batanero, J. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Revista Fuentes*, (5). <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2403>
- Jurado, F. (2003). El Doble sentido del concepto competencia. En: El debate sobre las competencias. *Magisterio*, 001(Enero-febrero) pp.14- 22.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). Gaceta Oficial No 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009.

- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Magendzo, A. (2005). Currículum y transversalidad: una reflexión desde la práctica. *Revista Internacional Magisterio*. 16(agosto-septiembre), 28-33.
- Núñez, N. (2018). Libro: “Definición científica de competencia: Visión Multidisciplinar” de Olinda Vigo. *Educare et comunicare*, 6(1), 72-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.35383/educare.v1i10.194>
- Paredes I. y Naranjo, M. Formación integral, enfoque por competencia y transversalidad curricular: un nuevo paradigma educativo. En: Paredes, I., Casanova, I. y Naranjo, M. (2020) *Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular en la educación superior*. Texto en línea disponible en: https://issuu.com/utnuniversity/docs/formacion_integral_enfoque_por_com.
- Rocosa, B., Sangrá, A. y Cabrera, N. (2018) La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: Un enfoque globalizador singular. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 30-55. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2201831512>
- Rueda, J. (2013). La transversalidad curricular y su papel en la formación profesional de administradores de empresas. *Revista de la Universidad de La Salle*, (61), 199-211. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1378&context=ruls>
- Universidad de Deusto. Proyecto Tuning (2013). *Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR)*. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/CLAR_PT.pdf