

JOSEFA DOLORES RUIZ RESA (ED.)

**POLÍTICA, ECONOMÍA Y MÉTODO
EN LA INVESTIGACIÓN
Y APRENDIZAJE DEL DERECHO**

TASIA ARÁNGUEZ SÁNCHEZ
FEDERICO JOSÉ ARENA
NURIA BELLOSO MARTÍN
VERONIQUE CHAMPEIL-DESPLATS
MARÍA FRANCISCA ELGUETA ROSAS
FEDERICO FERNÁNDEZ-CREHUET LÓPEZ
MIRACY B. S. GUSTIN
ANA JARA GÓMEZ
ROMINA CARLA LERUSSI
HELENA NADAL SÁNCHEZ
JOSEFA DOLORES RUIZ RESA
MANUEL SALGUERO SALGUERO

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

«Proyecto de innovación docente
Plan de Acción Tutorial dirigido al alumnado
de primer curso del grado en derecho», código 12-58 (2012-2013)
SECRETARIADO DE INNOVACIÓN DOCENTE
VICERRETORADO DE ORDENACIÓN ACADÉMICA Y PROFESORADO
Universidad de Granada

© Copyright: Los autores

Editorial DYKINSON, S. L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfonos (+34) 915 44 28 46 - (+34) 915 44 28 69
E-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo editorial: véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-9085-094-7
Depósito Legal: M-24034-2014

Realización Gráfica e Impresión:
SAFEKAT, S.L.
Laguna del Marquesado, 32 - Naves J, K y L
Complejo Neural - 28021 Madrid
www.safekat.com

ÍNDICE

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN	
<i>Josefa Dolores Ruiz Resa</i>	9
1. NOTAS SOBRE LA ENSEÑANZA (POLÍTICA) DEL DERECHO	
<i>Federico José Arena y Romina Carla Lerussi</i>	25
2. MANUALES DE DERECHO COMO INSTRUMENTO DE LEGITIMACIÓN	
<i>Federico Fernández-Crehuet López</i>	39
3. LA IDENTIDAD EDUCADORA Y LA UNIFORMIDAD EDUCATIVA	
<i>Ana M. Jara Gómez</i>	65
4. LAS CUESTIONES DE MÉTODO Y LOS JURISTAS-FRANCESES DEL SIGLO XX Y XXI: INVENTARIO	
<i>Véronique Champeil-Desplats</i>	99
5. UNA UNIVERSIDAD EMANCIPATORIA E INCLUSIVA: CONEXIONES ENTRE LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE CIENCIAS JURÍDICAS	
<i>Miracy B. S. Gustin</i>	123

- GUSTIN, Miracy B. S.; FONSECA DIAS, María Tereza, *Repensando a pesquisa jurídica*, Ed. Del Rey, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. *Autonomy and solidarity*. Londres: Verso, 1992. 277p.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004. 116 p.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Madrid: Icaria, 1947. 239 p.
- PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: *OCDE/CERI: L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE, 1972. 349 p.
- RIBEIRO, Darcy. *UNB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978. 139 p.
- ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). *Antsio em movimento*. Brasília: Senado Federal, 2002.
- SACRISTÁN, Manuel. Homenaje a Ortega. *Laye*, n. 23, abr./jul. 1953.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. 511 p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1995.
- SOUSA JUNIOR, José Geraldo. *Ideias para a cidadania e para a justiça*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2008. 116 p.
- THIOLLET, Michel, *Metodología de la pesquisa-ação*. Sao Paulo: Cortez, 1988.
- THOMSON, Garret. *Needs*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1987. 325 p.

6. CURRÍCULO SOCIOCÍTICO Y COMPETENCIAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

María Francisca Elgueta Rosas

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

¿Es posible compatibilizar la opción curricular formativa sociocrítica de una institución de educación superior, con una perspectiva de formación profesional que se propone el desarrollo de saberes que en su conjunto configuran competencias reflexivas?

El compromiso institucional de una universidad pública forjado históricamente en una práctica de vinculación con el medio para favorecer su transformación, ¿debe ceder ante el avance de la formación basada en competencias? ¿Está condenada la universidad pública a transformarse en un obstáculo para la realización de uno de los fines actuales de la educación superior, a saber, formar profesionales competentes? ¿La noción misma de competencia está irremediabilmente unida a las demandas de un sistema empresarial que reclama profesionales estandarizados? ¿Se puede ser competente en función de una formación para la transformación social que genera más democracia y más derechos humanos?

En el presente artículo nos proponemos realizar un análisis a la luz de las preguntas precedentes, de un caso concreto, el de la Universidad de Chile, cuyo Estatuto (que es ley de la república) promueve un currículo sociocrítico, el que puede entender-

se como compatible con el desarrollo de competencias reflexivas en la formación profesional.

El currículo lo entendemos como el conjunto intencionado de aprendizajes, que en nuestro caso, llamaremos «saberes reflexivos que configuran competencias reflexivas», que se articulan entre sí, y que se manifiestan en un plan formativo que responde a acuerdos de comunidades en torno al sentido y fin de la formación según demandas sociales de transformación.

El currículo sociocrítico en la formación profesional, promueve el desarrollo de conciencia crítica en los educandos, a través de una reflexión y praxis crítica a propósito del momento histórico, todo ello en relación a problemas de la profesión conectados al acontecer social, económico, político, cultural, entre otros.

Para desplegar esta conciencia crítica en la formación profesional, creemos que durante el proceso de enseñanza aprendizaje resulta compatible que el estudiante desarrolle un conjunto de saberes que le den herramientas para ser competente de manera reflexiva. Esto implica que el estudiante sea capaz de generar saberes en torno a los conocimientos disciplinares de la profesión que estudie; en torno a la resolución de problemas prácticos de la profesión; a cómo estructurar cognitivamente problemas y resolverlos estratégicamente; relación con los distintos saberes y formalización de saber en nuevo saber; cómo adquirir información y convertirla en conocimiento; y que sea capaz de comunicarse eficazmente (manejo de habilidades transversales).

Cada competencia está constituida por un conjunto de saberes de naturaleza complementaria. Los saberes se movilizan en conjunto y configuran una competencia. Esto implica que los estudiantes son competentes cuando para resolver un problema de la profesión movilizan de manera eficaz y eficiente un conjunto de saberes.

El currículo tiene una dimensión teórica y una práctica, vale decir, es una intención o prescripción respecto a lo que se quiere realizar, pero, también es una forma de implementación, una realidad que es experimentada durante la formación pro-

fesional. Implica la formulación de una definición que abarca tanto aspectos normativos como conceptuales y procesales.

El sentido y finalidad que tenga el currículo como proyecto político construido y negociado, dará cuenta de una opción teórica referida al sentido del proceso educativo en la formación profesional, y de la manera cómo se debe operacionalizar tanto en un sentido vertical como horizontal, todo ello en función de los aprendizajes de los estudiantes.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

Como he dicho, el currículo tiene una dimensión teórica y práctica. Para ser sociocrítico debe elaborarse de manera contextualizada, conectando las demandas sociales con los problemas disciplinares, a través de una reflexión crítica que promueva una formación de profesionales con conciencia de su rol transformador.

La formación basada en competencia asociada a las demandas de una sociedad capitalista que pone a la universidad al servicio de las necesidades empresariales, de entrada parece incompatible con el currículum sociocrítico. Creo posible distinguir y separar la formación de competencias reflexivas de la formación basada en competencias, y proponer vasos comunicantes entre lo reflexivo y lo sociocrítico. Cabe preguntarse: ¿Qué entenderemos por competencias? ¿Cualquier concepción de competencias es apropiada con los planteamientos pedagógicos presentes en el Estatuto de una casa de estudios superiores que define una perspectiva formativa sociocrítica? ¿Cuál perspectiva de competencia es coherente? ¿Qué significa optar por una perspectiva de aprendizaje que desarrolle competencias reflexivas?

De acuerdo al reglamento General de Estudios de Pregrado de la Universidad de Chile, el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, orientándose el proceso formativo al desarrollo de competencias. Esto implica que se debe propender al logro de competencias que comprendan conocimientos, destre-

zas, saberes y actitudes en un marco valorativo fundado en la responsabilidad ciudadana y ética y destinados a formar un profesional con conciencia crítica. Ello implica que la labor formativa debe estar centrada en el aprendizaje del estudiante, esto es, en que desarrolle competencias reflexivas críticas durante su formación profesional.

La definición de competencias adoptada por la universidad de Chile tiene su origen en los proyectos Tuning-AL¹. A él se suscriben también las instituciones del Consejo de Rectores de Universidades Públicas Chilenas cuando señalan: «Las competencias son conjuntos dinámicos e integrados² de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante

¹ «El proyecto Alfa Tuning América Latina busca «afinar» las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.» <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php> [Consulta: Junio de 2012]

² En relación a las competencias en la formación profesional, el informe Tuning Educational Structures in Europe, 2003, es un estudio que se propone determinar el orden de importancia que le asignan empleadores, académicos y graduados a un mismo grupo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. El resultado es sorprendente debido a que manifiesta una diversidad enorme de intereses entre los empleadores y los académicos. Para los académicos el dominio del conocimiento ocupa el primer lugar y para los empleadores lo relevante son destrezas y habilidades que fortalecen la productividad.

Nosotros pensamos que esta dicotomía entre saberes fundantes (Hawes) —de la disciplina— y saber hacer, convivir y ser (propios de la lógica de Delors, Jacques, «La educación encierra un tesoro» Unesco, 1996), deben ser integrados en un currículo que no pierda de vista lo disciplinar como cimiento de la profesión del abogado pero que desarrolle a su vez elementos que tienen que ver con el saber hacer, ser y convivir en función del desarrollo de saberes que fortalezcan la reflexión y la crítica. Por eso de ninguna manera debemos abordar una concepción curricular de competencias que prepare a técnicos jurídicos sin capacidad reflexiva y crítica propia de la profesión, sino, que deben estar presente en la formación los saberes fundantes, propios del conocimiento científico desarrollado por siglos en el Derecho.

el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias que están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante»³.

La Universidad de Chile, por compromiso de acreditación institucional, ha estado efectuando una política en la que se invita a todas las Facultades y carreras a decidir la manera en que implementarán las competencias, siendo la comunidad académica (profesores, estudiantes) quienes hacen carne estos nuevos lineamientos de acuerdo a sus necesidades, problemas emergentes disciplinares, problemas éticos profesionales, misión y visión de las carreras, aportes al país, entre otros factores.

Esta manera de operar obedece a un ethos institucional, presente en su Estatuto y en la cultura institucional. Son los estamentos institucionales quienes deben determinar, en un proceso reflexivo y deliberativo, el tipo de formación que se quiere entregar a los futuros profesionales⁴. Ciertamente esto

³ Existen varias definiciones de competencia que se relacionan con esta concepción que revela como medular no sólo dimensiones propias de una preparación universitaria que responde a las necesidades laborales del sistema social y del trabajo, sino que están centradas en una integración de saberes; y que se materializan en un actuar profesional con una postura reflexiva y transformadora, en la que el egresado de nuestra casa de estudios no sólo será un reproductor de las políticas nacionales, sino que será un actor y/o gestor con mirada crítica y propositiva. Este sello distintivo de nuestra casa de estudios permite que en la práctica el currículo basado en competencias favorezca una formación en la que los estudiantes sepan actuar de manera pertinente en contextos particulares, eligiendo y movilizándolo un equipamiento de recursos personales, de redes y contextos.

⁴ Al respecto en la Universidad de Chile se trabaja sistemáticamente en ello; a través de las comisiones de innovación curricular; en las unidades de Vicerrectoría Académica 1. Red para la Excelencia Docente <http://www.red.uchile.cl/> [Consulta: 15 de Julio 2013], 2. Unidad de Perfeccionamiento Docente <http://www.uchile.cl/uperdoc> [Consulta: 15 de Julio 2013], 3. Área aprendizaje, 4. Unidad de Coordinación Curricular. Además se han creado diversas unidades como por ejemplo, el Departamento de Educación en Ciencias de la

es una experiencia viva, en la que el currículum es efectivamente construido por las comunidades, obedeciendo ello a nuestra cultura institucional.

ESTATUTO DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE Y CURRÍCULO SOCIOCRTICO

La ley que consagra el Estatuto de la Universidad de Chile regula un modelo educativo que establece expresamente, y como principio formativo de toda la actividad universitaria, la contribución al desarrollo material y espiritual de la Nación. Con el fin de alcanzar dicha meta, la Universidad se constituye como «reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores

Salud <http://decsa.med.uchile.cl/> [Consulta: 15 de Julio 2013], Área de Desarrollo Docente de Escuela de Ingeniería y Ciencias <http://escuela.ing.uchile.cl/add> [Consulta: 15 de Julio 2013], Centro de Enseñanza Aprendizaje de Facultad Economía y Negocios <http://cea.fen.uchile.cl/index.html> [Consulta: 15 de Julio 2013], Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho <http://www.derecho.uchile.cl/ensenanzadelderecho/> [Consulta: 15 de Julio 2013], Unidad de Gestión y Apoyo Docente Facultad de Ciencias Agronómicas, Unidad de Gestión de Apoyo Docente Facultad de Ciencias Forestales y de Conservación de la Naturaleza <http://www.forestal.uchile.cl/academicos/docencia/90458/actividades>, [Consulta: 15 de Julio 2013], Unidad de Desarrollo Docente de FAVET Facultad de Ciencias Veterinaria y Pecuarias <http://www.veterinaria.uchile.cl/> [Consulta: 15 de Julio 2013], Oficina de Educación Facultad de Odontología <http://www.odontologia.uchile.cl/nuestra-facultad/unidades-administrativas/68000/oficina-de-educacion> [Consulta: 15 de Julio 2013], Oficina de Educación Facultad de Artes.

democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal.» En consecuencia se obliga a «la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social»⁵.

⁵ Decreto con Fuerza de ley N.º 3, de 10 de marzo de 2006, del Ministerio de Educación Publicado en el Diario Oficial de 2 de octubre de 2007. Artículo 1.º La Universidad de Chile, Persona Jurídica de Derecho Público Autónoma, es una Institución de Educación Superior del Estado de carácter nacional y público, con personalidad jurídica, patrimonio propio, y plena autonomía académica, económica y administrativa, dedicada a la enseñanza superior, investigación, creación y extensión en las ciencias, las humanidades, las artes y las técnicas, al servicio del país en el contexto universal de la cultura. Artículo 2.º. La generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura, constituyen la misión y el fundamento de las actividades de la Universidad, conforman la complejidad de su quehacer y orientan la educación que ella imparte. La Universidad asume con vocación de excelencia la formación de personas y la contribución al desarrollo espiritual y material de la Nación. Cumple su misión a través de las funciones de docencia, investigación y creación en las ciencias y las tecnologías, las humanidades y las artes, y de extensión del conocimiento y la cultura en toda su amplitud. Procura ejercer estas funciones con el más alto nivel de exigencia. Artículo 3.º. Asimismo, corresponde a la Universidad contribuir con el desarrollo del patrimonio cultural y la identidad nacionales y con el perfeccionamiento del sistema educacional del país. En cumplimiento de su labor, la Universidad responde a los requerimientos de la Nación constituyéndose como reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación; postula el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propende al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal. Artículo 4.º. Los principios orientadores que guían a la Universidad en el cumplimiento de su misión, inspiran la actividad académica y fundamentan la pertenencia de sus miembros a la vida universitaria, son: la libertad de pensamiento y de expresión; el pluralismo; y la participación de sus miembros en la vida institucional, con resguardo de las jerarquías inherentes al quehacer universitario. Forman parte también de estos principios orientadores: la actitud reflexiva, dialogante y crítica en el ejercicio de las tareas inte-

Con ese fin, la Universidad de Chile se obliga al conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo, por medio de la investigación y la creación, siendo una institución compleja, vale decir, que debe avanzar integralmente considerando la investigación, docencia y relación con el medio.

Postula el Estatuto que es importante que la Universidad de Chile promueva un desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, propendiendo al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural, nacional y universal.

En consecuencia, se obliga a la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social. En la medida que este modelo educativo establecido por la ley, vale decir como mandato, instituye a la universidad como conciencia crítica de la sociedad, disponiendo que forme personas para la transformación social, promoviendo valores y prácticas como es la democracia y el desarrollo sustentable, estaremos en condiciones de hacer operante una formación en la que la Universidad de Chile cumple con su rol de institución pública.

Éste último aspecto presente en sus Estatutos, nos permiten afirmar que estamos en presencia de un currículum del tipo socio-crítico⁶. Ello debido a que se forman personas para la transforma-

lectuales; la equidad y la valoración del mérito en el ingreso a la Institución, en su promoción y egreso; la formación de personas con sentido ético, cívico y de solidaridad social; el respeto a personas y bienes; el compromiso con la institución; la integración y desarrollo equilibrado de sus funciones universitarias, y el fomento del diálogo y la interacción entre las disciplinas que cultiva.

⁶ En relación a ello, los que comenzaron una reflexión en torno al currículo socio crítico fueron tanto Stenhouse (1984) y Elliot (1981) en Inglaterra, como Apple (1979), Giroux (1983) y Kemmis (1988), en EE.UU.; Gimeno Sacristán (1985), Pérez, (1985), Martínez Bonafé (1993) y otros, en España; Freire (1973), Gadotti (1983) y otros en América Latina.

PINTO, Rolando. «La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular de Centro Educativo». En *Pensamiento Educativo*, Volumen 23, diciembre 1998, p. 76.

ción social en la que se promueven valores y prácticas democráticas, por lo que resulta fundamental una conciencia social-crítica.

El currículo se materializa en una opción que debe responder a las necesidades sociales y que se «manifiesta en una declaración o fundamentación pedagógica, en el esbozo previo de los procesos de enseñanza aprendizaje en el que se establecen metas y contenidos, como las condiciones de aprendizaje, medios, métodos y procedimientos de evaluación»⁷.

Currículo se define etimológicamente como carrera (*currere*, que en latín significa «caminar»). Es, por tanto, un conjunto intencionado de aprendizajes que, operacionalizados coherente y eficientemente, procura alcanzar determinadas metas que están estrechamente vinculadas con las demandas sociales a la formación profesional⁸. Los estudiantes transitan caminos de aprendizaje que tienen una meta, que llamaremos perfil de egreso.

Por lo tanto, es el «conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a una persona o un grupo de personas para un desarrollo determinado»⁹.

El currículum de tipo socio-crítico tiene como fin la emancipación de sujetos¹⁰, la toma de conciencia, ello a través de un tipo de formación vinculada con las necesidades sociales

⁷ SHAUB, Horst y ZENKE, Kart, *Diccionario de Pedagogía*, Ediciones Akal, Madrid, 2001, pág.36.

⁸ CASARINI, Marta, *Teoría y Diseño Curricular*, Editorial Trillas, México, 2009, p.6.

⁹ VARGAS, Fernando; Irigoín, María, *Competencia Laboral Manual de conceptos, métodos y aplicaciones Zen al sector salud*, Organización Internacional del Trabajo, 2001, p. 178.

¹⁰ «El concepto de educación implícito en el currículo emancipador versa sobre la preparación de las personas para que tomen conciencia de su rol en la sociedad, sean críticos ante la ideología dominante, perciban las potencialidades transformadoras que tienen y actúen conforme con la idea de una sociedad libre, igualitaria y justa. El concepto de ser humano subyacente en el currículo emancipador es el de un individuo que participa activamente en su formación y que asume un compromiso con los contenidos curriculares nacido de esa participación; es un individuo crítico de sí mismo y del sistema social con el que está vinculado y cuya máxima aspiración es la búsqueda de

nacionales, con la transformación social en pos de un sistema democrático, en el que la reflexión en y para la acción resultan medulares. Esto en la Universidad de Chile se materializa en una Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), que claramente cumple a nivel nacional un rol líder entre los estudiantes universitarios chilenos desde 1906.

Siempre un currículum implica tomar una decisión en torno a una visión epistémica y pedagógica. En ese sentido, el plantear que se opta por formar a sujetos críticos y reflexivos implica que se tiene una perspectiva en la que la construcción consensuada del conocimiento en espacios democráticos resulta relevante, por cuanto la reflexión que se realiza es con y para la acción.

También está presente en los Estatutos de la Universidad de Chile que se debe avanzar hacia una conciencia crítica, en la que se concibe el proceso formativo como construido considerando diversidad de posturas, de formas de aproximarse al conocimiento, en las que el otro es legítimo para la construcción. Se propone que la formación profesional de los estudiantes contribuye a la transformación material, a la transformación histórica de la sociedad. Por lo tanto, cumple una función liberadora, aporta a la transformación social.

Al respecto, Rolando Pinto afirma de acuerdo a lo planteado por Micheal Apple: «... es muy importante que la gente tenga acceso al conocimiento necesario para sobrevivir. Por lo tanto, parte de nuestra tarea es poner sobre la mesa las destrezas y el conocimiento oficial existente, deconstruirlo, reconstruirlo en torno a principios democráticos.»¹¹

la verdad y de un conocimiento que le permita reflexionar acerca de las transformaciones que ocupan tanto el sistema educativo como su misma sociedad».

ACOSTA, David. «El currículum Socio crítico. Una propuesta pedagógica transformadora». En *Revista Escenarios*, Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) 30 de Junio 2010, pp.33-47. <http://escenarios.cecar.edu.co/docs/escenarios8.pdf#page=33> [Consulta: 08 de enero 2014]

¹¹ PINTO, Rolando. *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para La educación Latinoamérica*. Primera edición. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2007, p. 223.

Podemos decir también, que el currículum sociocrítico tiene una concepción histórica del conocimiento, en la que surgen valores próximos a la razón deliberativa, el diálogo y los consensos, entendiendo que el proceso formativo es liberador.

Por lo tanto, el currículum sociocrítico aporta a la transformación social, a través de la conciencia crítica de quien forma y se forma en la universidad. El tener conciencia crítica significa darse cuenta del rol histórico que se protagoniza, de la importancia de que, una vez terminada la formación profesional, se debe aportar al desarrollo del país desde las diversas experticias profesionales, a través de acciones concretas para la mejora social.

La Universidad de Chile desde 1842 ha formado a generaciones de profesionales en esta lógica, por cuanto nace al alero del Estado chileno con vocación de institución pública y transformadora.

¿Y qué promueve? Valores republicanos y pluralistas para el fortalecimiento del sistema democrático y el desarrollo económico con equidad.

Por su parte, el Reglamento de Estudios de Pregrado dispone en su Artículo 3.º que: «... todos los estudios deberán propender al logro de competencias... que comprenda los conocimientos, destrezas, saberes y aptitudes dentro del marco valorativo, caracterizado por una responsabilidad ética y una formación ciudadana con espíritu crítico».

En el Reglamento encontramos tres aspectos relevantes para nuestro análisis: desarrollo de competencias, saberes y formación integral crítica, que tienen que ver con un currículum socio-crítico.

En relación a la formación ciudadana integral crítica, se debe desarrollar responsabilidad ética solidaria, en la que se promueva la reflexión de lo que implica la formación profesional como potente herramienta para la transformación social en espacios democráticos, promoviendo desarrollo económico con equidad. La formación ciudadana crítica es un factor medular en un currículum socio-crítico.

Podemos afirmar que el legislador ha establecido con claridad lineamientos en torno a cómo debe ser el currículum en la Universidad de Chile. Hay un mandato que se tiene que hacer carne, y ello significa que debemos implementar un currículum socio-crítico. La ley establece una formación para la transformación social, al determinar que la universidad debe contribuir al bienestar material y espiritual del país.

Por su parte el Reglamento de los Estudios de Pregrado dispone en su artículo «...todos los estudios deberán propender al logro de competencias...».

«Propender al logro de competencias» implica que no se impone un modelo de competencias, sino que se deben desarrollar competencias en la formación profesional considerando que el fin está dado por el Estatuto de la casa de estudios. Esto es, formar para desarrollar una conciencia social-crítica y éticamente responsable, reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país.

Ello implica el desafío de desarrollar currículos que propendan al logro de competencias, pero en un contexto de formación de sujetos reflexivos críticos. Por ello debemos preguntarnos por cómo deberemos sistematizar en la formación de profesionales de la Universidad de Chile un tipo de currículo en el que propendamos al desarrollo de competencias, pero del tipo reflexivas críticas para la transformación social.

HACIA UNA CONCEPCIÓN DE COMPETENCIAS REFLEXIVAS

Para abordar este desafío, se hace necesario seleccionar entre las muchas definiciones de competencia, la más adecuada en relación a los requerimientos del Estatuto de la Universidad de Chile.

Revisaremos a continuación algunas de estas definiciones, acompañándolas de un comentario:

—«Conjunto estabilizado de saberes, de saber hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razo-

namientos, que pueden ponerse en obra sin necesidad de aprendizajes nuevos»¹²

Esta definición de competencia nos llevaría a entender que propender a ser competentes implica formar a profesionales que poseen un conjunto de saberes estabilizados que los llevan a realizar conductas tipo, procedimientos estandarizados. Esta definición se aleja de los requerimientos del Estatuto de la Universidad de Chile, que establece que se deben formar profesionales reflexivos y críticos, en los que una conducta tipo se aleja totalmente de una reflexiva y crítica.

Esta manera de entender las competencias expresa una perspectiva conductista del aprendizaje, debido a que la estandarización de razonamientos en situaciones que no requieren de aprendizajes nuevos nos lleva a respuestas condicionadas operantes, «...denotan... una visión pragmática del fenómeno de las competencias... que subyacen en modelos... basados en competencias de EE.UU más difundidos, como lo son los modelos DACUM/SCID, Tech-Prep e Instrucción Aplicada»¹³.

—«Capacidad de actuar en papeles profesionales o en trabajos conforme al nivel requerido en el empleo»¹⁴.

Esta definición nos llevaría a entender que la universidad debe formar a profesionales competentes en función de las necesidades de empleo, vale decir, satisfaciendo necesidades productivas; sin embargo, los Estatutos establecen que no sólo se debe aportar al empleo sino que la universidad debe ser un espacio de reserva intelectual, caracterizado por una conciencia social-crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesi-

¹² MONTMOLLIN, Maurice. *L'érgonomie*. Segunda edición. París: Editorial la Découverte, 1986, 126 p.

¹³ RETAMAL, 2003. En RETAMAL, Gastón. *Discurso pedagógico por competencias*. Primera edición. Universidad Católica Silva Henríquez, 2010, 16 p.

¹⁴ PARKERS, David. *Competencia y Contexto: Visión global de la escena británica*. En Revista Europea Formación Profesional. Número 1, 1994, 25 p.

dades del país. Dado que las necesidades nacionales son diversas y no sólo relacionadas con el sistema productivo.

—«Habilidades para desempeñarse según estándares reconocidos»¹⁵.

Si hay algo que caracteriza a la Universidad de Chile, es que no sólo debe formar a profesionales que se desempeñen de acuerdo a estándares establecidos, sino que deben ser competentes para mejorarlos o cambiarlos si es del caso. Por ello esta definición se aproxima a una racionalidad técnica y no crítica.

—«Saber movilizar los propios conocimientos y cualidades para hacer frente a un problema dado»¹⁶.

Esta definición es mejor, sin embargo, deja de lado todos los factores intersubjetivos que caracterizan la materialización de un espacio democrático en el que ser competente implica hacer junto a los otros y no a pesar de los otros. No se trata —de acuerdo al espíritu del Estatuto— de hacer frente a los problemas, sino de construir para, junto con los otros, avanzar hacia la transformación social.

—«Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un cuerpo de trabajo concreto».¹⁷

Esta definición está realizada a propósito del espacio de trabajo. La Universidad de Chile, forma no sólo para que sus egresados, maestros y estudiantes dominen tareas sino para que propongan, cuestionen y creen nuevas opciones a propósito no sólo del trabajo concreto, sino de la investigación y la creación artística.

¹⁵ TEJADA, José. *Acerca de las competencias profesionales*. En Revista Herramientas, número 56, 1999, 33 p.

¹⁶ MANDÓN, Nicole, Liaroutzos, O. *Análisis del empleo y las competencias: El método ETED*. Buenos Aires: Libris S.R.L, 1990.

¹⁷ MOORE, Andrew. *Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política?*, en Revista Europea Formación Profesional. Número 1, 1994. http://www2.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1-94-es.pdf

El Ministerio de Educación chileno las define como: «Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y aptitudes interrelacionadas que permiten un desempeño satisfactorio según los criterios utilizados en la situación de trabajo»¹⁸.

Por lo tanto, podríamos decir que las definiciones de competencias se ubican primero desde la perspectiva de la empresa.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) las trabaja en una primera etapa bajo esta mirada, sin embargo las definiciones de la Organización Internacional del Trabajo en relación a las competencias han avanzado al respecto.

Esta nueva perspectiva implica que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha integrado —más bien en esta lógica reflexiva— acciones para la mejora y no un conjunto de acciones automáticas.

Philip Perranoud define competencias como «una construcción a partir de una combinación de recursos»¹⁹.

En esta perspectiva la «combinación de recursos», tiene que ver con un cometido, con un aprender a hacer, pero que movilizan conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, recursos del ambiente, como relaciones, documentos, informaciones y otros para lograr un desempeño.

Una definición pertinente es la de Rolando Pinto, que dice que: «las competencias son la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la calidad personal, social, natural o simbólica»²⁰.

Pasamos aquí del plano del empleo. Estamos viendo qué es lo que le sucede al sujeto en su proceso de aprendizaje. Cada

¹⁸ http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=10 [Consulta: 20 de noviembre 2012].

¹⁹ PERRENOUD, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Cuarta edición. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A, 2006, 24 p.

²⁰ PINTO, Rolando. «La teoría del currículo mínimo y su relación con el proyecto curricular de Centro Educativo», op. cit., p. 76.

competencia es entendida como la integración de saberes. La Universidad opta por saberes y no por puros conocimientos.

El concepto de saberes ha sido trabajado por la Doctora Marisol Latorre, quien entiende que «... la noción de saber da cuenta de un cuerpo heterogéneo de conocimientos que difieren tanto en su naturaleza epistemológica como en sus modos de adquisición y niveles de formalización». Al respecto elabora una clasificación de saberes que emanan a partir de criterios de distinción referidos a la relación con el objeto de conocimiento, a la relación con la práctica, al nivel de estructuración, al objetivo general perseguido, al ámbito de adquisición, a los modos de adquisición, a la posibilidad de explicitación, a la posibilidad de objetivación del saber, a la posibilidad de formalización del saber en un discurso por parte del actor; y a la relación que el actor establece con el saber²¹.

Esto implica, dice Latorre, que una competencia reflexiva necesariamente se constituye por un conjunto de saberes heterogéneos de naturaleza epistemológica diferente, con modos de adquisición y formalización que se conjugan al momento de resolver problemas profesionales.

Esto queda claro cuando Phillipe Perrenoud afirma: «Aunque el abogado conozca la teoría del Derecho, su competencia va más allá de esta erudición, puesto que no le basta con conocer todos los textos para llevar a término el caso en cuestión»²²

Por lo tanto, una competencia reflexiva implica integrar saberes que involucran la reflexión. Y, ciertamente, la reflexión tiene que ver con la actitud crítica y con la acción crítica para la transformación, sobre el propio proceso de aprendizaje. Estamos hablando de metacognición, de autoaprendizaje, de funciones cognitivas bastante más complejas.

²¹ LATORRE, Marisol. «Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas» en *Estudios Pedagógicos*, número 30, Valdivia, 2004, pp. 75-91.

²² *Ibíd.* 8.

Si hacemos un pequeño recuadro para entender esto —y creo que es importante— las competencias desde Perranoud²³ son «el conjunto de saberes que se movilizan». Por lo tanto, cuando estamos hablando de desempeño, nosotros entendemos que esos saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales están integrados. No es como acontece desde la lógica de los currículums tradicionales, en los que siempre la pregunta relevante es ¿qué contenidos disciplinares tenemos que enseñar?

Los estudiantes deben desarrollar conocimientos, capacidades, valores, destrezas, deben crecer como personas integrales. Por eso es tan importante lo que se hace en el aula, porque en ella se trabajan no solo contenidos conceptuales, sino se enseña a ser, convivir, hacer; utilizando estrategias didácticas interactivas.

Conviene distinguir entre competencias genéricas y competencias específicas, tal como lo establece el modelo educativo institucional.

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como el compromiso ético, la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas. Pueden ser de tres tipos (instrumentales, interpersonales, y sistémicas)²⁴

Este tipo de competencia también es transversal o fundamental, debido a que se encuentran en la mayor parte de las tareas que realizan los profesionales.

La universidad de Chile, a partir de lo establecido por el proyecto Alfa-Tuning AL²⁵, ha adoptado las siguientes competencias genéricas:

²³ *Ibíd.*

²⁴ GONZÁLEZ, J; Wanegear, R., *Tuning Educational Structures in Europe*, Universidad de Deusto: Universidad de Groningen, 2003, p. 34.

²⁵ Las competencias genéricas presentes son seleccionadas de entre varias competencias del mismo tipo para darle un sello a la formación de

Competencias genéricas de la Universidad de Chile definidas para el Programa de Formación General		
Dimensión ético-valórica	Dimensión académica	Dimensión Profesional
1. Responsabilidad Social y compromiso ciudadano.	7. Capacidad de Comunicación oral.	10. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
2. Capacidad crítica.		
3. Capacidad autocrítica.	8. Capacidad de comunicación escrita.	11. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
4. Compromiso con la preservación del medio ambiente.		
5. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	9. Capacidad de investigación.	12. Capacidad de trabajo en equipo.
6. Compromiso ético.		

Habría que preguntarse: ¿una competencia es un simple esquema? ¿De qué manera generamos competencias reflexivas? Ello debido a que el Estatuto de la Universidad de Chile establece que resulta necesario formar a profesionales reflexivos y críticos.

Desde una vertiente de competencias técnicas, encontramos que un técnico es competente cuando desarrolla protocolos de acción, por ejemplo, una cajera de supermercado que ha sido capacitada en esta lógica, siempre que atiende a un nuevo cliente debe decir: «Buenas tardes o buenos días. ¿Paga con tarjeta o en efectivo?». Para terminar el proceso dice: «Aquí tiene su boleta» y dice: «Muchas gracias por estar con nosotros». Todo eso es un protocolo que lo va a repetir y que tiene que ver con los esquemas, y eso se forma en el hábito, que se adapta a pesar de lo cambiante que puede llegar a ser una situación.

profesionales de la Universidad de Chile. El trabajo es realizado por HAWES, Gustavo, *Competencias genéricas en el Proyecto Tuning*, 2007.

Bourdieu dice que: «El hábito es un pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin construir principios explícitos» o «sistema de imposiciones duraderas y adaptables que al integrar todas las experiencias pasadas funciona como una matriz de percepciones»²⁶.

Con esa lógica de matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones —porque hay una experiencia— se va generando una matriz adaptativa. En ella somos capaces de cumplir tareas infinitamente diferenciadas, forjando transferencias análogas que nos van a permitir resolver problemas que tienen la misma forma. Entonces, creamos matrices en la lógica de competencia, que se convierten en hábitos.

Perrenaud nos dice que: «la competencia organiza un conjunto de esquemas»²⁷. Estos esquemas tienen que ver con estos hábitos.

Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una acción o una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad —que es lo que me interesa— pone en práctica varios esquemas de percepción. Vale decir, para poder generar competencias reflexivas, lo que nosotros hacemos es poner en operación conjunta varios esquemas a la vez.

¿Y qué es lo que hacemos cuando operamos varios esquemas a la vez? Para tomar una decisión hacemos inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, cálculo de probabilidades, vale decir movilizamos un conjunto de saberes.

Piaget establece que: «el esquema es una estructura variable de una operación o de una acción»²⁸. No contempla una repetición idéntica. O sea, no estamos hablando de repeticiones mecánicas de una y otra vez, sino que esta lógica nos permite enfrentar diversas situaciones con una misma estructura.

²⁶ BOURDIEU, Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Librairie Droz, 1972, p. 209.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ PIAGET, Jean; Inhelder, Barbel. *Psicología del niño*. Decimocuarta edición. Madrid, España: Ediciones Morata, 1997, p. 100.

¿Y cuándo el experto es competente? Cuando domina muy rápido y con seguridad las situaciones más corrientes, puesto que dispone de esquemas complejos que pueden entrar inmediatamente y automáticamente en acción, sin vacilación, porque lo sabe. Entonces, tiene problemas distintos y el experto adecúa lo que sabe, integra los saberes y los resuelve adecuadamente.

Entonces, ¿cómo podemos generar competencias reflexivas? El hábito permite enfrentar variaciones menores de manera bastante eficaz, mediante una adaptación integrada a la acción, sin tomar conciencia ni reflexionar, sólo a través del ajuste de esquemas.

Cuando nos alejamos de una situación manejable se produce una toma de conciencia del obstáculo, y aquí es cuando se producen procesos reflexivos. Cuando tenemos un obstáculo, que indica un problema y límites a lo que sabemos y a los esquemas disponibles, se produce una oscilación hacia un funcionamiento reflexivo, debido a que se deben generar un conjunto de operaciones complejas, integradas, que permiten avanzar hacia la reflexión.

La competencia reflexiva depende del hábito, en la medida que el control reflexivo de la acción, la toma de conciencia, el pensamiento formal, pasa por la puesta en práctica para la solución de problemas. Por lo tanto, para ser reflexivos tenemos que actuar, y a propósito de ello, el Estatuto de la Universidad de Chile establece que se deben formar estudiantes para una transformación en la acción, para el cambio material en nuestro país.

Y ese esquema de pensamiento que se pone para resolver los problemas prácticos, implica que el sujeto comienza a evaluar su acción, y no solamente funciona por ensayo-error. Esto tiene que ver mucho con la lógica de la elaboración del conocimiento científico. El conocimiento cotidiano funciona por ensayo-error. El conocimiento científico implica hipótesis, contrastación, verificación —por lo tanto es bastante más complejo el poder desarrollar la lógica de evaluación— y, finalmente, juicios. Y cuando se hacen juicios, significa que ya se domina

un contenido desde la lógica profesional, debido a que se integran saberes y se resuelven adecuadamente problemas.

Estos esquemas generales permiten la abstracción, la relación, la comparación, el razonamiento, la conceptualización.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El Estatuto de la Universidad de Chile regula un modelo educativo que establece expresamente y como principio formativo de toda la actividad universitaria, la contribución al desarrollo material y espiritual de la Nación.

Entendiendo que en la Universidad de Chile se encuentra la reserva intelectual caracterizada por una conciencia social, crítica y éticamente responsable y reconociendo como parte de su misión la atención de los problemas y necesidades del país. Con ese fin, se obliga al más completo conocimiento de la realidad nacional y a su desarrollo por medio de la investigación y la creación.

Además establece que resulta fundamental el desarrollo integral, equilibrado y sostenible del país, aportando a la solución de sus problemas desde la perspectiva universitaria, y propendiendo al bien común y a la formación de una ciudadanía inspirada en valores democráticos, procurando el resguardo y enriquecimiento del acervo cultural nacional y universal.

Cuando esto lo llevamos al tipo de currículo que permite implementar esta opción, creemos que es el sociocrítico, por cuanto se caracteriza porque pedagógicamente entiende que se forma al educando en la toma de conciencia para la transformación social. Promueve el currículo sociocrítico valores republicanos y pluralistas, favoreciendo el sistema democrático y desarrollo material de la Nación. Cuando formamos a sujetos con conciencia social crítica y éticamente responsables, aportamos a la solución de problemas desde la misión y visión institucional.

El currículo sociocrítico es participativo y construido por la comunidad académica. Proceso que también se ha verificado a

propósito de las comisiones de innovación curricular, los equipos de expertos y estudiantes²⁹.

²⁹ La determinación de las características del proceso de reflexión e implementación de un currículo basado en competencias ha sido diseñado por la Vicerrectoría Académica y consiste en ir desarrollando una serie de etapas que no son lineales, pero por las cuales necesariamente todas las comunidades deben seguir, consistiendo primero en la determinación de la política institucional, luego el diseño del modelo de competencias que se quiere seguir, y finalmente la implementación y evaluación del proceso.

En la primera etapa o de política institucional se debe declarar que se desea avanzar hacia la implementación de un currículum basado en competencias, esto implica ajustar los diferentes mecanismos institucionales que permiten la viabilidad, a propósito de las diversas decisiones en la gestión de procesos y productos.

Movilizar y tomar la decisión política es un factor complejo y relevante debido a que la comunidad académica debe decidir de qué manera avanzará hacia la innovación curricular. Se tiene que generar un acuerdo en torno a que el modelo curricular por competencias es pertinente, a partir de un diálogo democrático en el que existe acuerdo participativo.

Luego, en una segunda etapa se debe diseñar el modelo, acordarlo y socializarlo, produciéndose así una retroalimentación que significa preguntarse: ¿qué modelo de competencias es el que finalmente quiere la comunidad?, ¿hacia dónde quiere avanzar?, ¿qué necesidades tiene el país en relación al tipo de profesional que formarán?, ¿cómo será el perfil de egreso?, ¿qué saberes profesionales serán los relevantes en el nuevo sistema formativo?, ¿cómo trabajarán las competencias transversales?, ¿qué trayectos formativos quieren relevar?, ¿qué actividades curriculares proponen?, ¿cómo trabajarán el sistema de créditos transferibles? ¿Qué estrategias de docencia serán las mejores? ¿Cómo regularán los sistemas evaluativos, tanto de aprendizajes como curriculares? ¿Cuánto deberá durar la carrera? ¿Qué mecanismos de titulación se implementarán? ¿Se diseñará un nuevo currículum considerando la necesidad de formación continua? Vale decir, incluyendo post-grado. De ser así, ¿cómo realizarán la articulación curricular? Todo ello implica en último término preguntarse: ¿cómo cumplirán con los Estatutos universitarios?

En una tercera etapa se implementará el nuevo currículum. Siendo este el momento en que se materializa el nuevo modelo curricular, que debe ser constantemente medido. Para ello, se deben realizar evaluaciones de procesos y de producto, siendo, por lo mismo, necesario que la comunidad educativa reflexione mientras se implementa. Este momento es fundamental, por cuanto todas las decisiones de las etapas anteriores se materializarán en el quehacer del aula y en la gestión y evaluación que se haga del currículum.

En un currículo sociocrítico es que debemos propender hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Las competencias, al momento de operar curricularmente, como una perspectiva de aprendizaje, pueden ser tratadas desde diversas concepciones teóricas, asunto que tratamos en páginas anteriores. Nosotros pensamos y creemos que fortalecer aprendizajes en los estudiantes a través del desarrollo de competencias reflexivas permite integrar teoría y práctica de forma contextualizada al momento de formar a profesionales reflexivos.

Por todo ello ante la pregunta: ¿se puede conseguir en el proceso de formación con enfoque de aprendizaje basado en competencias propiciar la formación de un profesional reflexivo en un currículo sociocrítico?

Creemos que sí. Pensamos que el mandato presente en el Estatuto es suficientemente claro en el sentido de que la Universidad de Chile debe desarrollar currículos sociocríticos en las formaciones profesionales y que en ese contexto se puede «propender al desarrollo de competencias», a través de procesos de aprendizaje que desarrollen competencias reflexivas en los estudiantes.

Por lo tanto, lo que hay que determinar en este marco institucional es qué modelo de competencias es el más compatible, que en nuestro caso, pensamos debe optarse por aproximaciones en las que las competencias impliquen movilización de saberes para solucionar problemas profesionales. Para ello el proceso formativo debe colocar énfasis en que el estudiante organice desde esquemas simples a más complejos considerando diversos contextos. Consiste en saber movilizar saberes en situaciones complejas.

El desarrollar competencias reflexivas implica aplicar una relación inseparable entre teoría y práctica profesional, en la que

Este proceso ha sido implementado institucionalmente en varias carreras de la universidad, avanzando las comunidades académicas en función de acuerdos que implican no necesariamente convertir todo el currículum a competencias, sino en optar, por ejemplo, a un perfil de egreso por competencias, en modificar programas o en innovar en metodologías docentes. Se ha hecho un trabajo muy interesante al respecto, lo que ciertamente implica que se ha generado conocimiento pedagógico en torno a las tres etapas antes descritas.

se ponen en acción saberes organizados en sucesivos e incluyen grupos de esquemas mentales en los que se puede resolver de problemas simples a complejos. Cuando son simples, utilizamos hábitos configurados en esquemas de acción que permiten resolver problemas de manera rápida, eficaz y eficiente. Cuando resolvemos problemas complejos, ponemos en acción conjuntos de esquemas que van configurando saberes, que operan para la reflexión o conjugación entre contexto-práctica-teoría.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDÓN, Ignacio. *Aprendizaje y Desarrollo de las competencias*. Primera edición. Cooperativa editorial magisterio, Colombia: Editorial Delfín Ltda., 2003, 136 p.
- ACUÑA, Marcela; Palomo, Rodrigo. *Transformación curricular basada en competencias para la carrera de Derecho. Un cambio necesario*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Escuela de Derecho. Universidad de Talca: Gráfica Funny, 2009, 68 p.
- ALBERICI, Aureliana, Serreri, Paolo. *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Traducción de Ariadna Martín. Segunda edición. Barcelona, España: Laertes S.A. de Ediciones, 2005, 211 p.
- BUJAN, Karmele; Rekalde, Itziar; Armendi, Pello. *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Primera edición. España: Editorial MAD, S.L., 2011, 183 p.
- DELGADO, Ana María (coord.) *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Primera edición. Barcelona, España: J.M. Bosch editor, Barcelona, España, 2006, 240 p.
- DONCEL, Juan; Leena, Marja. *Las competencias básicas en la enseñanza y evaluación*. Primera edición. España: Editorial MAD, S.L., 2011, 163 p.
- GIMENO SACRISTÁN, José (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Tercera edición. Madrid, España: Ediciones Morata, 2011, 233 p.
- HAWES, Gustavo, Corvalán, Oscar. *Construcción de un perfil profesional* [en línea]. Proyecto Mecesup Tal0101, Universidad de Talca,

6. CURRÍCULO SOCIOCÓGNITIVO Y COMPETENCIAS REFLEXIVAS

- Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional [Consulta: 20 de noviembre 2012]. Disponible en internet: http://www.iide.cl/medios/iide/publicaciones/revistas/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- HERNÁNDEZ, Fuensanta; Martínez, Pilar; Da Fonseca, Pedro; Rubio, Marta. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Primera edición. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A., 2005, 135 p.
- JAULÍN, Carmen. *La competencia profesional*. Primera edición, Madrid, España: Editorial Síntesis S.A., 2007, 391 p.
- Las competencias claves. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria. Eurydice. La red europea de información en educación. Unidad Europea de Eurydice (Red europea de información en educación), 2002, 187 p.
- Modelo Educativo de la Universidad de Chile. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Universidad de Chile, sin fecha edición, 29 p.
- NAVARRO, Rosario (coord.). *Didáctica y Currículum para el desarrollo de competencias*. Segunda edición, Madrid, España: Editorial Dykinson, 2010, 476 p.
- PÉREZ, Víctor. *Equidad es calidad. Discurso para la inauguración del año académico 2011*. Dirección de comunicaciones y RR.PP, Universidad de Chile, 2011, 56 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Cuarta edición. Santiago de Chile: Lom Ediciones S.A., 2006, 125 p.
- POZO, Juan Ignacio, Pérez, M. del Puy. *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Primera edición. Madrid, España: Ediciones Morata S.L., 2009, 231 p.
- Proyecto de Desarrollo Institucional. El compromiso de la Universidad de Chile con el país. Aprobado por el Senado Universitario el 17 de Agosto 2006. Documento del Boletín Académico de la Universidad de Chile, N° 2, Santiago, Chile, Otoño 2007, 28 p.
- RETAMAL, Gastón. *Discurso pedagógico por competencias*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Primera edición. Santiago de Chile: Gráfica Lom, 2010, 174.
- Tuning educational structures in europe. Editado por Julia González y Roberto Wagenaar, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. Proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. España: Universidad de Deusto, 2003, 399 p.