



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898474*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**  
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**ISSN: 2007 – 7890.**

**Año: IV. Número: 2. Artículo no.1 Período: Octubre, 2016 - Enero, 2017.**

**TÍTULO:** Dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: una aproximación hacia el enfoque por competencias desde lo holístico configuracional.

**AUTORES:**

1. Dr. Homero Calixto Fuentes González.
2. Dr. José Manuel Benítez García.
3. Máster. Amelia López Fuentevilla.
4. Máster. Andrea Daniela Albán Navarro.
5. Máster. Rosa Victoria Guijarro Intriago.

**RESUMEN:** En el presente artículo se realiza una aproximación epistemológica acerca de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior basada en competencias, desde lo holístico configuracional. El enfoque por competencias se centra en el estudiante, es a decir de Comenio un enfoque paidocentrista, pues es él quien debe hacerse competente. El énfasis radica en poner en la práctica el aprendizaje esperado, más que en los contenidos y se enfoca en la auto-gestión del conocimiento. Esto último reconoce que el conocimiento es fuente principal para la creación de valores. Permite que los estudiantes encuentren sentido social y utilidad a lo que aprenden, lo cual los incentiva y los prepara para ser autónomos en la vida y el trabajo.

**PALABRAS CLAVES:** formación basada en competencia, Educación Superior, creación de valores, sentido social, holístico configuracional.

**TITLE:** Dynamics of the teaching-learning process in Higher Education: an approach to the holistic configurational competency approach.

**AUTHORS:**

1. Dr. Homero Calixto Fuentes González.
2. Dr. José Manuel Benítez García.
3. Master. Amelia López Fuentevilla.
4. Master. Andrea Daniela Albán Navarro.
5. Master. Rosa Victoria Guijarro Intriago.

**ABSTRACT:** In this article, an epistemological approach on the dynamics of the teaching-learning process in Higher Education based on holistic configurational competencies is done. The competency-based approach focuses on the student, and as Comenio says, it is a paedocentric approach, because it is the student who must be competent. The emphasis is on putting in practice the expected learning rather than on content and it focuses on self-knowledge management, which recognizes that knowledge is the main source for creating values. It allows students to find social meaning and usefulness to learning, which encourages and prepares them to be independent in life and work.

**KEY WORDS:** Competency-based training, Higher Education, value creation, social sense, holistic configurational.

**INTRODUCCIÓN.**

En la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollan las leyes de la Didáctica de la

Educación Superior, a través de las aproximaciones epistemológicas y metodológicas mediadas en la orientación sistematizadora y la generalización formativa como contradicción<sup>1</sup> que dinamiza el proceso, a partir de la concreción de la apropiación de la cultura y la profundización en los contenidos (Fuentes, H.C. 2009).

En este proceso se revelan relaciones particulares en cada una de las dimensiones de ésta, que tienen su sustento en la contextualización y generalización de la cultura, a una generalización formativa en cada estudiante y que son la síntesis de las configuraciones que caracterizan el proceso, como logro de las cuales se va desarrollando el proceso de formación, pasando por estadios cualitativamente diferentes dialécticamente interrelacionados, a la vez que se desarrolla la capacidad transformadora de los estudiantes.

Al relacionar esta capacidad transformadora con el saber complejo, se tiene una doble aproximación al objeto de estudio aquí tratado. “Pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en su integralidad, vicisitudes, orden y caos tienen como condición fundamental que como docentes y facilitadores de programas educativos cambiemos nuestro modo de pensar basado en la lógica simple, por un modo de pensar complejo, con el fin de que se puedan tener las herramientas mentales y cognitivas para entretrejer los saberes, contextualizar el conocimiento e integrar el todo a las partes y las partes al todo...” (Tobón, 2008, p. 19).

Se desprende de lo anterior, que las competencias del estudiante universitario son de naturaleza compleja y ya sea con la interpretación dialéctica defendida desde lo holístico configuracional, o bien atendiendo al caos desde la visión compleja señalada arriba, es labor del docente universitario integrar estos procesos y darles una vía fáctica.

---

<sup>1</sup> Hay que recordar que la interpretación de esta clase de contradicciones en educación es un saber complejo, y en el caso de la propuesta en Educación Superior implica un doble entendimiento: hacia la competencia misma y hacia la interpretación epistemológica.

Por otra parte, en la dinámica del proceso es donde se establece la interacción entre estudiantes y profesores, y por tanto se concretan los supuestos del diseño curricular<sup>2</sup>, que se desarrolla a partir del reconocimiento de su realidad, desde la cultura de los implicados como expresión del contexto en unidad con la sistematización de la cultura universal.

En este orden de ideas, según (Fuentes, H.C. 2009). “la dinámica objeto de estudio es el eslabón fundamental en la formación de los profesionales, donde a través de la interacción entre los estudiantes y profesores implicados en un espacio de construcción de significados y sentidos, desarrollan la actividad formativa y con ello su capacidad transformadora profesionalizante”.

Es interesante observar, que este “eslabón” para la construcción de las competencias de los estudiantes universitarios tiene que ver con el concepto de “situar el aprendizaje y la enseñanza”, que claro facilita la construcción de significados y sentidos; pero, ¿a qué se refiere específicamente “situar el aprendizaje y la enseñanza”? Este es un tema ampliamente tratado en el enfoque por competencias, y tiene su razón de ser en la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje estén ubicados en un aquí y un ahora, justamente para gestionar la capacidad transformadora antes mencionada.

Se detecta la necesidad de un trabajo que vincule lo holístico configuracional con la posibilidad de situar el aprendizaje y la enseñanza. “Desde la perspectiva del sujeto, que aprende la adopción de un enfoque de enseñanza situada, recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. Por principio de cuentas, el punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber, así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales” (Díaz-Barriga, 2006, p. 21).

---

<sup>2</sup> El enfoque por competencias considera fundamental el armado curricular en donde el aprendizaje esperado y las competencias estén a tal punto amalgamadas, que la vía para su concreción sea la potencialización de la misma, está es la base del diseño curricular por competencias.

Este constituye un proceso de naturaleza consciente, dinamizado por la comprensión, interpretación, motivación y generalización que se direcciona a la formación de las capacidades transformadoras<sup>3</sup> humanas de los estudiantes, a partir de la relación de la apropiación de la cultura y la profundización del contenido socio cultural, que sustenta la sistematización de la cultura (Fuentes, H.C. 2009).

La didáctica de la Educación Superior demanda un andamiaje entre: diseño, dinámica y evaluación, siendo estos componentes imprescindibles para la gestión de la enseñabilidad y la aprendibilidad, pero aquí es donde se debe interpretar en su justa dimensión la adecuada incorporación del saber por competencias, pues si no se observa en toda su magnitud, la intencionalidad de las mismas se pueden diluir en la simplista observación del “hacer por el hacer”; no es un estudiante de Educación Superior aquel que logra la competencia, sino aquel que la logra y puede reflexionar sobre ella.

## **DESARROLLO.**

### **Reflexiones acerca de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje.**

La esencia de la dinámica del proceso está en estimular y potenciar el desarrollo individual y social del estudiante capaz de propiciar la independencia y la creación, lo que no ocurre, evidentemente, al margen de la concepción sustentada por los estudiantes y profesores implicados en este complejo proceso, inmersos en las relaciones con otros procesos sociales, como totalidades complejas, como realidad del contexto social y profesional, donde se convive en múltiples situaciones familiares, políticas, sociales, ecológicas, ideológicas, laborales, profesionales, entre otras.

---

<sup>3</sup> Estas capacidades transformadoras quedan entendidas en el enfoque por competencias, cuando acusamos el concepto “integrador” de las mismas. La dinámica que constituye a las competencias del alumno de Educación Superior se estructuran de esta forma, mientras más interconexiones se gestionan en el aula, que lleguen a estar situadas más se avanza en este sentido.

La Educación Superior propicia una formación para el desempeño en esa realidad; para ello el estudiante interpreta y logra a lo largo de su vida contribuir a la transformación de esa realidad, y por tanto, es indispensable una formación contextualizada y universal<sup>4</sup>.

Es premisa fundamental del trabajo por competencias potencializar en los estudiantes de Educación Superior el concepto de auto-gestión de los conocimientos<sup>5</sup>, será en esta función justamente donde el estudiante llegará al culmen de lo expuesto en el párrafo anterior. ¿Qué sucede cuando un estudiante logra la auto-gestión de los conocimientos? Acontece, que es capaz de ser independiente como habitante del mundo, y por tanto, buscar información en diferentes fuentes, una vez que tiene la información pertinente y necesaria, la interpreta con el soporte cognitivo que ha ganado en su paso por el oficio de ser estudiante, y finalmente puede emitir un juicio de valor. Aquí, la didáctica, ha tomado sentido para este alumno, es capaz de pensarse competente en toda la dimensión de esta palabra.

En consecuencia, es necesaria una dinámica participativa y desarrolladora en la que el estudiante: actúe conscientemente sobre el objeto concreto de conocimiento o sobre los modelos con que estos se representan. Comunique, a través de su comprensión e interpretación, los procesos y productos de la cultura. Reflexione sobre la realidad del contexto y su expresión en sus conocimientos y acciones. Critique su propia práctica y la de los demás. Coopere con los demás estudiantes y profesores implicados. Construya significados y sentidos. Transfiera conocimientos y habilidades a nuevos contextos, y desarrolle valores, valoraciones, motivaciones sociales y profesionales (Fuentes, H.C. 2009).

En síntesis, desarrolle su capacidad transformadora humana en lo profesional y social, dada en su

---

<sup>4</sup> Contextualizada-universal, estas categorías de análisis nos remiten a un saber complejo, que implican una ética bien establecida. El estudiante de Educación Superior que se reconoce inserto en esta dinámica, se descubre capaz no sólo de alcanzar la competencia sino de saberse hombre en la integralidad.

<sup>5</sup> El gran logro de las competencias está directamente vinculado con este término, y en particular en Educación Superior, el estudiante debe alcanzar un grado de exigencia a la hora de la auto-gestión de los conocimientos; sin esta competencia está fuera del universo laboral.

saber, saber hacer, ser y convivir, que se expresa en la actividad transformadora, cognitiva, valorativa y comunicativa, y sus cualidades humanas y profesionales esenciales, en el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor, en lo social y profesional; todo lo cual se manifiesta en su autoestima, autonomía e independencia, entre otras.

Entonces, ¿cómo favorece la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje ésta construcción más holística, reflexiva y crítica de las competencias? Este es tema central, en el saber por competencias, pues es el momento áulico, el espacio que tiene el docente para centrar adecuadamente al estudiante de Educación Superior, para que la construcción de sus saberes y la potencialización de las competencias adquieran el carácter ya mencionado.

La generalización constituye la síntesis de la relación entre su comprensión y su interpretación de la cultura que deviene en célula dinamizadora de su sistematización. En esta dinámica entre la comprensión, la interpretación y la generalización de los contenidos socioculturales se logra un mayor nivel de síntesis, que se expresa en la motivación, y se da en unidad con ellas.

En tal consideración, se reconoce que la motivación en los estudiantes emerge desde el reconocimiento de la realidad contextual de estos, que dinamiza la comprensión y la interpretación del contenido de la cultura como totalidad, propiciando la generalización de los contenidos, y con ello, la autoformación de los estudiantes insertos en el espacio de construcción de significados y sentidos entre estudiantes y profesores implicados, que constituye el proceso de formación contextualizada de los profesionales.

Los espacios construidos, para la contextualización de los profesionales, es un tema ampliamente tratado en competencias, al ser (Perrenoud, 2004) uno de los postulantes básicos con el concepto de “movilización de saberes”. Se comprende que la construcción de los significados es un encargo que refleja el dinamismo en toda la expresión del trabajo por competencias, de tal forma, que aquellos estudiantes de Educación Superior capaces de salir de la estática convencional en el

aprendizaje y entrar en la dinámica de un saber, que está vivo y en constante movimiento, ha logrado su contextualización, por lo menos en esta primigenia fase.

La comprensión de una realidad está en dependencia de la cultura sistematizada<sup>6</sup> por los estudiantes, pues desde su cultura comprenden e interpretan, pero la sistematización de la cultura se desarrolla desde la contradicción entre comprensión e interpretación, y se sintetiza tanto la relación entre la motivación y la generalización. La motivación propicia, desde el reconocimiento del entorno, un proceso en el que se sistematiza la cultura, y con ello se desarrollan las condiciones didácticas para la motivación del propio proceso de apropiación de la cultura, y por otra parte, se propicia la generalización de esta cultura en el ámbito profesional (Fuentes, H.C. 2009).

En las consideraciones anteriores subyace la concepción dialéctica de que tanto la motivación como la generalización son síntesis de la contradicción antes señalada, y a la vez dinamizadora de ésta, además que la motivación y la generalización se relacionan dialécticamente en el proceso de formación, pues cada una de ella condiciona la otra y a la vez la niega, con ello se alcanza un nivel de generalización en la formación, que propicia la motivación en los estudiantes y conlleva a una nueva generalización, y de ahí, hacia nuevas motivaciones, a la vez expresando la unidad y a la vez diferencia entre ellas.

¿Qué papel juega el conflicto cognitivo en la contradicción expresada en el párrafo anterior?

Dado que este punto es fundamental para la comprensión del trabajo por competencias, hay que ubicar, que las ansiadas generalizaciones que deben gestionarse en los estudiantes de Educación Superior están ligadas claramente al poder que tenga el conflicto cognitivo seleccionado. Es conocido el hecho de que no existe situación didáctica, sin un conflicto cognitivo. En el aula, al

---

<sup>6</sup> Cuando se trabaja por competencias en el espacio de Educación Superior, es el docente quien debe hacer un acopio epistemológico amplio y constante del término mencionado. Para que la cultura se sistematice por el estudiante, muchos han de ser los procesos cognitivos y de psique interna del sujeto que se ponen en juego. Aquí estamos de lleno en la transposición que lleva lo áulico a la vida real.



plantear la situación didáctica se debe retar al alumno, y de esta forma, estaremos de lleno intentando que sean los motivos del mismo los que lo lleven a la resolución real de la tarea.

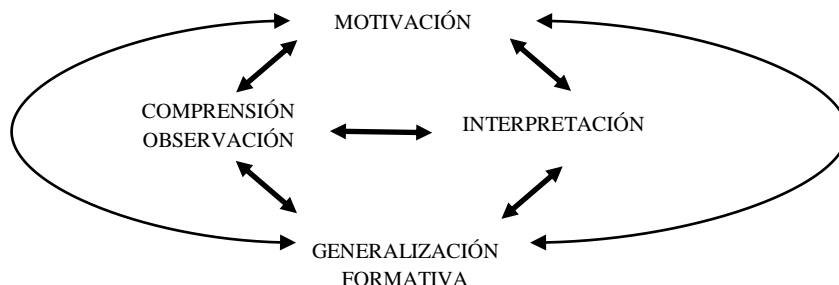
La relación contradictoria entre la comprensión observación, la interpretación, la motivación y la generalización formativa en el proceso de formación de profesionales, desde el punto de vista teórico, deviene en una unidad de relaciones que dinamiza el proceso de formación en su desarrollo, transitando por estadios ascendentes, y se revela como una regularidad para la dinámica de la formación contextualizada, y tiene su sustento en la generalización de las experiencias formativas desarrolladas en los sujetos implicados en el proceso formativo.

La dinámica y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior discurre según la lógica hermenéutica dialéctica, la cual se sustenta en la relación que se establece entre la comprensión, explicación, observación e interpretación, que en el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla con determinadas especificidades, lo cual permite precisar la relación dialéctica entre la comprensión y la explicación de su entorno sociocultural, que propicia la motivación hacia la apropiación de la cultura, al reconocer su significación, y con ello, la generalización formativa desarrollada a partir de la relación entre las sistematizaciones epistemológica y la metodológica de la cultura del contexto y la universal.

Un ejemplo ayuda a comprender el andamiaje expuesto arriba: un estudiante de Nivel Superior se está construyendo, y esa construcción no se da en el vacío, claramente está inserto en una cultura, un momento histórico, un devenir social, un marco universal, pero también está instalado en la propia historia de vida del estudiante mismo, con las singularidades específicas de cada ser humano. Esta dualidad tiene un alto nivel de complejidad, y sólo cuando el estudiante reconoce los elementos mencionados como sus andamios de base, inicia la elaboración y reelaboración que tendrá a final de cuentas a que se apropie de la cultura. Esta apropiación tiene una característica vital: nace de adentro del sujeto hacia afuera. No es una imposición generada por

las demandas que el sujeto vive en su aquí y ahora. Tiene su génesis en la toma de consciencia totalmente razonada, que vitaliza al estudiante de Educación Superior.

La motivación, al ser síntesis de la comprensión de la observación y la interpretación de la cultura del entorno, implica la sistematización de la cultura universal en un proceso de generalización formativa que se sintetiza en el quehacer interpretativo a partir de la relación entre la motivación y la generalización formativa. La motivación y la generalización formativa (Figura 1) constituyen configuraciones de orden superior, contradictorias entre sí y que sustentan la autoformación y el reconocimiento del protagonismo del estudiante en el proceso, en tanto la propia relación dialéctica entre comprensión observación y la interpretación, lo que significa que en los estudiantes se propicia la motivación a la generalización de experiencias mediada en la apropiación de la cultura y la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.



**Figura 1.**

Comprendida la figura anterior, se puede interpretar que el protagonismo del estudiante es vital tanto desde el punto de vista holístico configuracional, como desde el trabajo por competencias. La etimología de la palabra “protagonista”<sup>7</sup> es interesante y permite la vinculación hacia las competencias. Comprender que el protagonista será el luchador básico, primordial, principal en su devenir, se entiende que las competencias consideran al estudiante como el eje central de su interpretación, pero esta es una presunción que sólo se interpreta en el aula, cuando el estudiante

<sup>7</sup> Protagonista: protos (primero) – agonistís (luchador o jugador). Véase: Diccionario etimológico (2016). Etimologías de Chile (versión electrónica). Chile: <http://etimologias.dechile.net/?protagonista>.

mismo ha reconocido su papel protagónico.

De tal forma, que ese protagonismo se gana en función de observar la suma de competencias, cómo se desarrollan en el aula, cuáles son las centrales, cuáles tienen un carácter fundamental, y así es como el estudiante de Educación Superior, poco a poco, se reconoce protagonista en el entendido de que al estar inserto en un medio sociocultural, esto tiene responsabilidades contextuales.

La aplicación de la Concepción Científica Holística Configuracional a la Didáctica de la Educación Superior permite identificar la comprensión observación, la interpretación, la motivación y la generalización formativa desde las configuraciones didácticas, y con ello, interpretar dicho proceso en aras de desarrollarlo en la dinámica de la formación; esto es en la propia práctica (Fuentes, H.C. 2009).

Praxis y teoría son ampliamente estudiadas por competencias, al punto que sin una no existe otra. Las competencias, desde el inicio de su armado ontológico, están centradas en la praxis, praxis que no se agota en el estudiante de Educación Superior, sino que como un puente vinculatorio liga a este estudiante con el posible trabajador en su respectivo ámbito laboral. Así, el fin concreto de las competencias llega al punto fáctico, y es aquí donde lo holístico configuracional, abona a las competencias, da sentido a la relación mencionada.

En consecuencia, se interpretan como dimensiones de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: dimensión de la comprensión observación, dimensión de la interpretación, dimensión de la motivación, y dimensión de la generalización formativa, las que interactúan dialécticamente, revelando la naturaleza configuracional de la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje.

**Dimensión de la comprensión observación.**

La comprensión de la observación constituye un complejo proceso de apropiación del contenido de la cultura, un primer acercamiento a su significado, constituye una imagen totalizadora del objeto estudiado. Se sustenta en el reconocimiento de la realidad cultural, a partir de la información fáctica, histórico-tendencial y de la caracterización epistemológica de dicho objeto.

Se desarrolla en el estudiante, condicionado por los conocimientos previos, experiencias, afectos, conflictos, desarrollo intelectual, motivos e intereses (potencialidades), pero mediado por factores y condiciones externas, que son las que en el proceso enseñanza-aprendizaje deben propiciarle, ya que la comprensión no ocurre sólo espontáneamente en el estudiante, sino que está condicionada por la orientación sistematizadora, lo que no significa que la propia vida y contexto se signifiquen como factores determinantes en el desarrollo de la comprensión.

Por otra parte, el estudiante no se apropia de la cultura en un proceso aislado, se trata de un proceso socializado condicionado por la orientación sistematizadora y la generalización formativa que se desarrolla a través de la sistematización epistemológica y metodológica como la contradicción fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

La comprensión de la observación de una realidad dada como objeto cultural se desarrolla en contradicción dialéctica con la interpretación del contenido, dado que la comprensión del estudiante se transforma de acuerdo a sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que a su vez condicionan la interpretación, lo que se propicia desde el método. Es precisamente a través del método que se sistematizan los factores condicionantes para la comprensión en unidad con la interpretación, en el rescate de las experiencias y conocimientos previos, y en general, la cultura de los estudiantes, donde se establecen los nexos pertinentes del contenido con el objeto específico de la cultura que se está apropiando; en ello incide la orientación sistematizadora del profesor.

Dado que la dimensión comprensión observación está relacionada con el método, hay que comprender que en didáctica el método representa un camino a seguir, que hoy por hoy en los sistemas de caos instalados, se ha vuelto un concepto polisémico. Cuando se trabajaba con un marco teórico muy específico, había posibilidad de discurrir sobre la acción de un solo método, pero ahora con la gama metodológica que se puede usar en el aula, incluida claro la vertiente de enfoque por competencias, se presenta una digresión fundamental hacia el abordaje de la temática. Aquí queda, para el análisis del lector, ¿cómo ha de gestionar el profesor de Educación Superior su orientación sistematizadora en el aula? ya que desde el punto de vista señalado, si algo caracteriza a las competencias es su polisemia<sup>8</sup>.

El contenido del proceso enseñanza-aprendizaje es expresión del objeto de la cultura profesional y social, que se configura en una estructura dada (lógica, descriptiva, explicativa, abstracta, empírica), que exige procedimientos, técnicas e instrumentos específicos para su comprensión e interpretación a través de la profundización en los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que sustentan la sistematización de los mismos en conceptos, leyes, principios, modelos, teorías, entre otros, y de las relaciones entre éstos con la realidad práctica, procedimientos y métodos que condicionan su funcionalidad.

En este sentido, se produce una relación epistemológico–didáctica, ya que no se trata de utilizar los métodos lógicos de validez universal solamente (inducción–deducción, análisis–síntesis, abstracción concreción), se trata de hacer comprensible el contenido, pero con métodos y procedimientos propios del objeto de la profesión.

La didáctica, como disciplina pedagógica, reconoce ampliamente el término “comprensión del contenido”, cada método, teoría, enfoque, se ha detenido a interpretar cómo es que el estudiante comprende lo que ha de contener, ya sea en la mente o en sus emociones. Para las competencias,

---

<sup>8</sup> Para comprender la polisemia de las competencias remitirse al estudio introductorio de las mismas de la Dra. Laura Frade Rubio.

la “comprensión del contenido” sólo tiene razón de ser cuando hay un proceso fáctico de por medio, cuando se aterriza en la práctica. Aquí está la esencia de las competencias y su vínculo con el contenido. El contenido es un pretexto que no se agota en el contenido mismo, pues ya se sabe que el contenido es inagotable. Entonces, dado que el contenido puede ser creado y recreado al infinito, es la comprensión del mismo y su vínculo con la realidad lo que le dan sentido. De otra forma, las competencias se pierden en una praxis que las agota. El estudiante de Educación Superior logra la competencia de “comprender el contenido” cuando es capaz de construir en el aula dicho contenido, problematizarse respecto al mismo, contextualizarlo y transponerlo en su comunidad lo que de significativo tenga.

De lo anterior se infiere, la regularidad de la dinámica del proceso que constituye la relación objeto-contenido-método (Figura 2), en la cual se establecen las relaciones entre la configuración de los nuevos contenidos y los conocimientos previos, experiencias y cultura acumulada por los sujetos, que con criterios didácticos se estructuran y organizan, teniendo en cuenta los aspectos de carácter epistemológicos y metodológicos señalados, pero además los de carácter profesional previsto en el diseño para el logro de los objetivos.

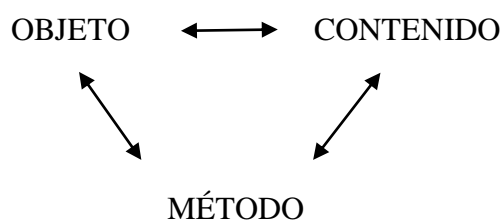


Figura. 2

En esta dimensión, el método propicia la comprensión e interpretación del contenido en el reconocimiento de la realidad, donde está presente su observación, por lo tanto, todas las acciones que realizan los sujetos (profesores y estudiantes) están orientadas y condicionadas a este propósito, además, teniendo en cuenta el carácter profesional del contenido, se utilizan

métodos que vinculan la lógica interna del proceso enseñanza-aprendizaje con la lógica de la profesión en la solución de problemas (situaciones reales o modeladas) que se desarrollan en la profesión. De esta forma, en el método se significa una connotación especial condicionada por el carácter profesional del proceso enseñanza-aprendizaje (Fuentes, H.C. 2009).

La lógica de organización de las competencias aquí toma un sentido práctico, el método debe llevar a la práctica, y para eso, recurre al concepto de situación didáctica. Un abordaje amplio se encuentra en Frade, L. (2011), que en el libro “Diseño de situaciones didácticas” explica en forma profunda y amplía cómo es que las competencias reconocen su enfoque para generar su método.

En correspondencia con la concepción del diseño curricular, la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje va encaminada a la formación del desempeño profesional, lo que se propicia si se logra establecer una adecuada correspondencia entre los métodos de la ciencia, los métodos profesionales y los métodos de enseñanza aprendizaje, haciendo que el método general de formación de los profesionales<sup>9</sup> sea síntesis de los anteriores.

En este estadio, el método en el proceso enseñanza-aprendizaje tiene en su núcleo los métodos de la investigación científica de avanzada que conducen a la profesionalización y viceversa. De tal forma, se encuentran en las acciones de los profesores y los estudiantes para propiciar la comprensión del contenido y el desarrollo de la capacidad transformadora humana profesionalizante, lo que le confiere al proceso cualidades especiales que se sintetizan en lo trascendente de su enseñabilidad y aprendibilidad, y que pueden ser potenciadas si se tiene en consideración: La persuasión del sujeto para lograr incorporar la nueva información y ésta pueda ser configurada en contenido. La estructuración (derivabilidad e integrabilidad) del contenido,

---

<sup>9</sup> Siguiendo el concepto de “intereses del conocimiento” expuesto por Habermas (1982), estos métodos considerando el trabajo en Educación Superior, deben tener una clara propuesta emancipatoria, al quedarse únicamente en lo práctico pierden totalmente la posibilidad de insertarse en la psique del adulto que estudia para el ejercicio crítico de una profesión.

para que los estudiantes profundicen en los mismos, en la sistematización de las estructuras de conocimientos y métodos se facilita la transferencia y generalización formativa de estos; es la adecuación del proceso a las posibilidades y potencialidades de los estudiantes y el desempeño en contextos reales o modelados.

En síntesis, la dimensión de la comprensión se identifica como un proceso constructivo que se potencia en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje a través del método con el cual el objeto de la cultura se configura en contenido sociocultural, propiciando la derivabilidad e integrabilidad de dichos contenidos en su desempeño en contextos reales o modelados (Fuentes, H.C. 2009).

El lector puede aquí encontrar un campo fértil de pensamiento al comprender que lo holístico configuracional analiza la generalización del estudiante de Educación Superior; en este todo epistemológico, una de las partes son las competencias que se detienen en los procesos pragmáticos, los que no son excluyentes, se incluyen, pero el saber-hacer de las competencias tiene su raíz en el intento más claro por situar el proceso enseñanza-aprendizaje, en tanto que lo holístico configuracional busca esta reflexión aguda e integradora.

### **Dimensión de la interpretación.**

La interpretación constituye la síntesis y realización de la comprensión y la explicación, permite la reconstrucción del significado del objeto de la cultura desde la mirada del sujeto, lo que conlleva a que se configure con ello un sentido diferente y cualitativamente superior del contenido (Fuentes, H.C. 2009).

El estudiante, para ser consecuente con la lógica hermenéutica dialéctica, debe ser capaz de desarrollar el proceso de apropiación de la cultura específica y la profundización en los contenidos socioculturales, con lo cual aplica los cuatro procesos hermenéuticos de comprensión,



explicación, observación e interpretación; quedarse sólo en los dos primeros no permite un nuevo conocimiento científico que implique la reconstrucción de significados precedentes, y por tanto, la expresión de otros nuevos desde una mirada novedosa y creativa.

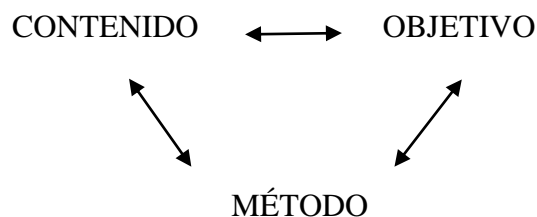
La integración de dichos procesos constituye el fundamento de toda argumentación científica en un movimiento del todo (comprensión) a las partes (explicación) y de estas al todo; el reconocimiento de la realidad (observación, interpretación del contenido) es el proceso a través del cual el estudiante, en aras de alcanzar su objetivo, integra y generaliza los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones como logro en la relación dialéctica entre el nivel de profundidad del contenido, nivel de riqueza que se revela en el objeto de estudio, y el nivel de las potencialidades intelectuales requeridas por el estudiante para enfrentarlo.

La interpretación caracteriza esencialmente el proceso hermenéutico dialéctico en lo didáctico, y sustenta la formación en una relación y unidad dialéctica con la comprensión observación, interpretación, la motivación y la generalización formativa.

La interpretación se propicia a través del enfrentamiento paulatino y regulado del estudiante a situaciones formativas contextualizadas, en las cuales su desempeño revele gradualmente nuevos niveles de riqueza y multilateralidad, en tanto éste desarrolla su capacidad transformadora humana profesionalizante, es decir, sus potencialidades en el desempeño.

El enfoque por competencias encuentra justo en este nivel axiológico, los principales debates que enfrenta. El estudiante de nivel superior se profesionaliza con las competencias, más no se vuelve un intérprete de las mismas. Se busca un sujeto competente, pero que éste se analice en su carácter contextualizado puede distar mucho de ser una realidad. La acción pedagógica aquí marca la diferencia, hay docentes que exponen a sus estudiantes a las competencias, comprendiendo que deben tener un sesgo crítico, de no ser así el estudiante sólo alcanza la competencia pero no la interpreta.

Durante este proceso, a la vez que se profundiza en el contenido, el estudiante transita por etapas de desarrollo de soluciones a situaciones formativas, de ejercitación y de transferencia; todas ellas como eventos de un único proceso de desarrollo progresivo en espiral que tiene en la motivación uno de sus factores fundamentales, que sirve de sustento y a la vez se genera en el propio proceso (Figura 3).



**Figura. 3**

En este estadio del proceso cobra especial significación la regularidad expresada en la relación contenido-objetivo-método, que condiciona el desarrollo de la dinámica del proceso, cuando se le reconoce el rol protagónico del estudiante en su formación (Fuentes, H.C. 2009).

Al interpretar la contradicción fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje como la relación dialéctica entre la orientación sistematizadora y la generalización formativa, mediada por la sistematización epistemológica y la metodológica, se significa la relevancia de la sistematización didáctica en la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se infiere que el método sustenta la sistematización del contenido, por lo tanto, la gestión axiológica cultural<sup>10</sup> del profesor estará encaminada a propiciar la formación, ajustando el método no sólo a las características del contenido, sino a las condiciones contextuales incluidas las de los estudiantes.

---

<sup>10</sup> Gestión axiológica cultural del profesor, es definición de (Fuentes, H.C. 2009).

Esta regularidad le confiere al proceso determinadas cualidades que se sintetizan en otra de carácter trascendente, la sistematizadora, que puede ser potenciada si se toman en consideración: las sistematizaciones epistemológica y metodológica a través de la aplicación a nuevas situaciones formativas de mayor nivel de complejidad, la confrontación y la cooperación en la participación, la formación práctica (unidad de lo académico, lo laboral y lo investigativo) con efectos significativos desde el punto de vista profesional y la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones a través de la ejercitación.

En resumen, la sistematización didáctica se identifica con aquel proceso de generalización y aplicación de los contenidos, que es potenciado a través del método cuando a partir del objetivo, éste propicia la adecuada transferencia y ejercitación de los contenidos, mediante el desarrollo de la contradicción entre el nivel de profundidad del contenido y las potencialidades del estudiante para enfrentarlo (Fuentes, H.C. 2009).

Se comprende, que una aplicación “pura” de las competencias no puede existir, por lo menos no considerando una didáctica que reconoce la complejidad del tema abordado; en el aula, el estudiante de Educación Superior debe enfrentar un mundo donde ciertas competencias mínimas son precisas dominar. Esto no tiene posibilidad de error, pues si el estudiante universitario no puede gestionar en forma amplia y profunda, por ejemplo la tecnología, no tendrá acceso a un trabajo acorde con esta demanda. La reflexión hecha, a partir de lo holístico configuracional, deja ver que esta mera competencia, vista en lo unívoco, siempre será incompleta, pues la vitalidad cognitiva y afectiva del sujeto busca más, sobre todo a la hora de que el estudiante de nivel superior se pregunte: ¿cómo puedo pensarme como sujeto competente?

### **Dimensión de la motivación.**

La motivación es la dimensión del proceso donde se desarrolla la necesidad en la formación. Tiene como premisa y condición necesaria, aunque no suficiente para la construcción de

cualquier contenido, la relación entre lo puramente cognoscitivo y las necesidades espirituales de los estudiantes. Esta relación se realiza a nivel individual y social, pero trasciende al contexto en que se desarrolla la formación, en que la actividad comunicativa y valorativa, condiciona y propicia el surgimiento de un espacio que promueva la disposición del estudiante a la apropiación de la cultura, la profundización de los contenidos socioculturales, en la orientación sistematizadora y generalización formativa.

Desde el punto de vista didáctico, la motivación se puede caracterizar a partir de la relación dialéctica entre la comprensión del objeto de la realidad y su modelación expresado culturalmente y la sistematización del contenido como síntesis dinámica del reconocimiento de la realidad en la sistematización de la cultura, lo que propicia en el espacio en que se desarrollan los estudiantes, la necesidad de la formación y que se concreta en la sistematización del contenido.

Los objetivos, como configuración didáctica, no solo intervienen en el diseño del proceso, sino en su dinámica, configurándose en el proceso enseñanza-aprendizaje por los estudiantes como sus propios objetivos, pero no se logra si el profesor los presenta de manera conclusiva, después de que han sido elaborados por él, sino cuando son configurados por los propios estudiantes. Esta consideración metodológica garantiza que los objetivos se configuren en torno a las necesidades e intereses reales y fundamentales de los estudiantes, y con ello, se asegura una potencialidad motivacional en el proceso.

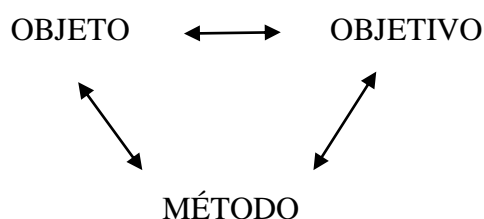
Para ello ha de tomar en cuenta la cultura, intereses y necesidades de los estudiantes, donde está implícita la de su entorno sociocultural; sin embargo, ello no puede darse al margen de los problemas reales y cotidianos que condicionan el objeto de estudio, ello no significa que el pensamiento científico sólo se desarrolle en el reconocimiento de situaciones del contexto, pero los estudiantes y profesores desarrollan la actividad de la enseñanza-aprendizaje en unidad

dialéctica con el contexto histórico, social y cultural concreto, lo que condiciona el desarrollo de la capacidad transformadora del estudiante en su saber, hacer, ser y convivir; esto se expresa en su actividad cognitiva, transformadora, valorativa y comunicativa, lo que se significa cuando constructivamente investiga y transforma la realidad, desde el propio proceso enseñanza-aprendizaje.

El papel que juega la motivación en las competencias es variado y dependerá del autor que se considere y su visión; por ejemplo, para Frade, L. (2011), las competencias no deben “facilitar” el aprendizaje, sino “problematizarlo”, aquí vuelve a centrarnos en el conflicto cognitivo como base de la incentivación del alumno. Tobón (2008) considera que las competencias deben construirse a partir de lo ético, marcando aquí el énfasis del interés del estudiante por encontrar un sentido de trascendencia. En tanto, que para Perrenoud (2004), la movilización de saberes tiene convergencia en el interés del alumno, y por tanto, en sus estamentos incentivacionales.

En el proceso se desarrollan los conflictos cognitivos que surgen a nivel individual en el seno del grupo, cuando son socializados en un espacio interactivo de construcción de significados y sentidos, como sucesión de eventos en los que se desarrolla la actividad humana.

La dimensión de la motivación, desde la propuesta teórica, tiene su expresión en la relación que se establece entre las configuraciones objetivo, objeto y método (Figura 4).



**Figura 4.**

El objetivo como expresión didáctica de lo que se desea alcanzar en el tema, y a la vez como síntesis dinámica de los conocimientos, habilidades, valores y valoraciones, que a lo largo del

proceso el estudiante configura en torno a los sentidos que estos desarrollan, será personalizado en la apropiación de la cultura específica, que resulte significativa y cercana a sus intereses y necesidades, más que con carácter puramente académico, social y espiritual, lo que está condicionado por su ideas y realizaciones; es decir, se trata de que el objeto de estudio no sea algo impuesto académicamente, sino que debe revelarse su vínculo con lo que ya se conoce, su significación, sentido y realización en su ámbito social y profesional, lo que condiciona una relevante apropiación de la cultura en el contexto, que trascienda lo puramente académico y transite a la realidad social y se manifiesta en esa realidad (Fuentes, H.C. 2009).

Por lo anterior, en este estadio del proceso, el método va encaminado a propiciar la motivación en los estudiantes, en tal sentido, selecciona los procedimientos y técnicas; lógica, descriptiva, explicativa, abstracta, empírica, entre otras, que estén en correspondencia con la estructuración de las sistematizaciones epistemológica y metodológica del objeto de estudio.

Se considera, también, las características del grupo, las condiciones espacio temporales concretas en que se realiza el proceso, los medios didácticos de que se dispone, y por supuesto, de las características personales de los sujetos implicados profesores y estudiantes, todos los cuales serán factores condicionantes en el desarrollo de la motivación por parte de los estudiantes.

El método propicia la motivación por el proceso enseñanza-aprendizaje a través de los procedimientos que lo integran: la apertura y la disponibilidad para la apropiación de la cultura, con lo cual la motivación de los estudiantes no sólo es condición necesaria de éste, sino una cualidad trascendente que puede ser potenciada cuando se toma en consideración: “El reconocimiento de la cultura por los estudiantes en su contexto para su vinculación con la apropiación de la nueva cultura, desarrollar el carácter profesionalizante del proceso a través de la sistematización formativa que implique la solución de problemas profesionales reales o

modelados, la atención de los aspectos epistemológicos del contenido cultural que fomenten la autonomía de los estudiantes, su capacidad para determinar metas y objetivos de formación propios mediante la sistematización formativa que promueva ambientes de indagación y argumentación, como sustento de la investigación de avanzada, y la construcción del conocimiento científico”.

Actualmente, el enfoque por competencias está virando a la comprensión de la emocionalidad del sujeto, en el entendido que el ser humano está inmerso en la dinámica descrita y bien estudiada por lo holístico configuracional; sin embargo, en competencias, no hay documentación pertinente, pues los aportes apenas van apareciendo conforme se empiezan a ver a las competencias con un enfoque más social y humano.

En resumen, la motivación se identifica con aquel proceso de apertura y disponibilidad para apropiarse de la cultura que se potencia cuando a través del método, tomando como punto de partida el objetivo, se garantiza la adecuada significación, contextualización y sentido del objeto de la cultura estudiado.

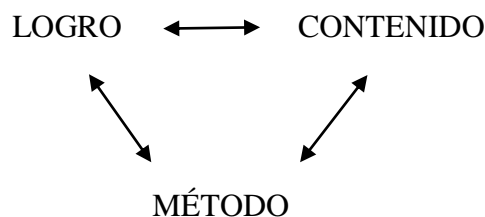
### **La dimensión de la generalización formativa.**

Es el proceso a través del cual estudiantes y profesores integran y generalizan los contenidos desde las sistematizaciones epistemológica y metodológica, como producto de la relación dialéctica entre el contenido y el logro que alcanza en su desempeño ante los problemas que existen en los contextos diferentes y con factores nuevos, que propician la generalización formativa, y con ello, enfrentan retos en los cuales no basta con trasladar, sino replantear las propias estructuras de contenido.

La generalización formativa será propiciada desde la orientación sistematizadora a través del enfrentamiento paulatino y regulado del estudiante en situaciones que propicien, que el objeto de estudio implícito en el contenido, revele gradualmente nuevos niveles de riqueza y

multilateralidad, que implican aspectos no conocidos, para lo cual a través de las sistematizaciones epistemológica y metodológica desarrolla la generalización formativa.

Otra consideración ha de estar en que la generalización formativa se va desarrollando en el proceso, y es también síntesis de la comprensión de la observación e interpretación, en tal sentido se determinan por el nivel de generalidad de las situaciones que puede enfrentar el estudiante, aplicando los contenidos, los métodos de investigación científica de avanzada, los métodos lógicos dialécticos del pensamiento, los métodos profesionales y las técnicas relacionadas con la producción, los servicios y el procesamiento de la información, en correspondencia con sus futuros desempeños profesionales. En la Figura 5 se muestra la relación entre el logro, el contenido y el método, que debe propiciar el enfrentamiento a los nuevos retos por parte de los estudiantes.



**Figura 5.**

Las relaciones entre la comprensión observación, la interpretación, la generalización y la motivación, implican dos dimensiones del proceso que se identifican con las de carácter motivacional y generalizador, que puede ser potenciada si se toma en consideración: La generalización de los contenidos a través de la aplicación a nuevas situaciones formativas de mayor nivel de complejidad y los contextos diferentes en que estén factores no conocidos, la confrontación y la propuesta de alternativas diferentes por los estudiantes y profesores, la formación práctica (unidad de lo académico, lo laboral y lo investigativo) con efectos



significativos desde el punto de vista profesional en situaciones reales y la apropiación de contenidos a través de las propuestas de los propios estudiantes.

Si este proceso pretende integrar y generalizar, el enfoque por competencias enfatiza el hecho de llevarlo a la práctica. A decir de Frade, L. (2009), una competencia es “una capacidad adaptativa cognitivo-conductual para desempeñarse frente a las demandas que se presentan en contextos diferenciados con distintos niveles de complejidad”. Se observa aquí, entonces, que damos prioridad epistemológica a diferentes ejes de análisis.

En resumen, la generalización se identifica con aquel proceso de aplicación de los contenidos, que es potenciado externamente a través del método, cuando a partir del objetivo, éste garantiza la adecuada transferencia y aplicación de los contenidos a diversos problemas de mayor nivel de complejidad y en contextos diferentes, lo que propicia en los estudiantes su realización y motivación.

## **CONCLUSIONES.**

En el presente artículo se observa la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior a ojos de dos aproximaciones epistemológicas; por un lado, desde lo holístico configuracional, y por otro, desde el enfoque por competencias. Se han encontrado puntos de contacto, así como discrepancias entre las cuales cabe destacar:

- La educación, como objeto de estudio de la Pedagogía, atiende una amplia gama de conocimientos, intereses, aptitudes, destrezas, valores. Desde la perspectiva holístico configuracional, esta gama está claramente matizada por el contexto, ya que fuera del contexto el sujeto no será capaz de integrar realmente los saberes. Las competencias tienen una visión parecida, sólo que el término se infiere a situar la enseñanza-aprendizaje, que tiene una misión clara, en cuanto a llevar a los espacios reales lo que se ha trabajado en el aula.

- El enfoque por competencias conceptualiza, como eje de análisis fundamental, el hecho de que el estudiante llegue a la auto-gestión del conocimiento, si lo logra y además es capaz de tener un desempeño idóneo en la práctica, las competencias han cumplido su misión.
- El enfoque holístico configuracional trabaja cuatro dimensiones explicadas, que en este saber son: a) la dimensión de la comprensión observación b) la dimensión de la interpretación c) la dimensión de la motivación y d) la dimensión de la generalización formativa. La actuación dialéctica de estas dimensiones potencializan el aprendizaje en el estudiante de Educación Superior, así pues, puede considerárseles ejes de análisis para comprender la intervención del docente en las aulas.
- Al trabajar bajo el enfoque por competencias, nos encontramos ante un estudiante de Educación Superior, que está arrojado a la actividad altamente pro-activo, que debe tomar la problematización del conflicto cognitivo como algo vivo en el aula, que lo ha de incentivar para alcanzar la competencia.
- El trabajo bajo la perspectiva holístico-configuracional está claramente insertado en el hacer complejo y con un profundo andamiaje que va de los conocimientos previos a la búsqueda de la inserción plena del sujeto en un contexto que pretende ser reconocido en su totalidad tanto por el docente como por el estudiante.

El docente universitario tiene ante sí una tarea que lo pone en la mira del escrutinio social; esto se debe a que ya sea trabajando bajo el enfoque por competencias, o bien con un armado epistemológico hacia lo holístico configuracional, este docente debe reconocer multiplicidad de factores que se observan en el aula, debe tener competencias altamente especializadas -todas ellas que le permitan interpretar la realidad al interior de su salón de clases-. Este docente debe estar contextualizado, ubicar con certeza los cambios históricos que plantean su profesión, además de tener el andamiaje crítico para saber conducir, ya en lo privado, su intervención con

futuros profesionistas de todas las ramas. Entonces, dada la complejidad de la asignación que tiene el docente de nivel superior, es claro que la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje se vea fortalecida cuando la mirada se combina de tal forma que los estudiantes sean aptos, capaces y competentes de enfrentar una realidad compleja, como la de nuestro mundo, con un fortalecimiento holístico configuracional que los hace interpretarse como hombres en toda su potencialidad.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.:**

1. Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. México: Mc Graw Hill.
2. Frade, R. (2011). Diseño de situaciones didácticas. México: Inteligencia Educativa.
3. Frade, R. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. México: Inteligencia Educativa.
4. Fuentes, H.C. (2009). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. CeeS "M. F. Gran". Universidad de Oriente.
5. Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
6. Perrenoud, P. (2004). Diez Nuevas Competencias para Enseñar. México: Quebecor World.
7. Tobón, S. (2008). Formación basada en Competencias. Colombia: Ecoe Ediciones.

### **DATOS DE LOS AUTORES:**

1. **Homero Calixto Fuentes González.** Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran” Doctor en Ciencias. Profesor de Mérito. Profesor Titular. Correo electrónico: homero.fuentes@infomed.sld.cu

2. **José Manuel Benítez García.** Licenciado en Cultura Física y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular y Director del Centro de Estudios Pedagógicos en la Universidad de Las Tunas, Cuba. Correo electrónico: josemanuel@ult.edu.cu  
benitezgarciaj11@gmail.com
3. **Amelia Dolores López Fuentevilla.** Licenciada en Pedagogía y Máster en Docencia Basada en Competencias. Docente en la Universidad de Cuautitlán Izcalli, Campus Chopos, México. Correo electrónico: fuentevillaa@yahoo.es
4. **Andrea Daniela Albán Navarro:** Magister en Derecho Empresarial y Tributación e Ingeniera en Contabilidad y Auditoría. Docente en la Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Administración, Finanzas e Informática. Correo electrónico: aalban@utb.edu.ec
5. **Rosa Victoria Guijarro Intriago.** Máster en Gerencia Educativa y Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización Historia y Geografía. Docente de la Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador. Correo electrónico: victoriaguijarro@hotmail.com

**RECIBIDO:** 1 de noviembre del 2016.

**APROBADO:** 19 de noviembre del 2016.