

# Las competencias interculturales<sup>1</sup>

**Víctor Obando Sancho**

*Toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. La competencia ha sido definida como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo<sup>2</sup>.*

El propósito de este artículo es analizar, de forma general, el concepto “competencias” y su relación con el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR). Uno de los fundamentos del SEAR es la interculturalidad, por ello hablaremos, en forma particular, de competencias interculturales.

Este análisis del concepto “competencia” tiene como punto de partida lo que se conoce como Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral, CODHI, para lo cual retomamos el texto de Ángel Villarini Jusino, Ph. D.<sup>3</sup>, que lo presenta como un proyecto-propuesta curricular basado en la tradición humanista y liberadora para el contexto latinoamericano. Asimismo aprovechamos el concepto de “transferibilidad” para relacionar el concepto CODHI con el SEAR. En éste resaltaremos conceptos afines con el de currículo intercultural orientado al desarrollo humano integral y trataremos de identificar las formas y los términos con que son abordadas las competencias interculturales. Todo ello enmarcado en teorías y marcos conceptuales existentes en la literatura sobre dicho tema.

El concepto de currículo de Villarini es basado en competencias humanas generales. Competencia se define como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que el estudiante demuestra de forma integral. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo: la

información y conceptos, es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa.

Este tema sobre competencias cobra una importancia mayor por cuanto la reciente transformación curricular que ha orientado el Ministerio de Educación (MINED), a iniciarse en el año 2009 en los niveles de primaria y secundaria, está basado en competencias.

## El Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral, CODHI

De las definiciones de currículo que tuvimos a la mano durante el curso de maestría, muchas de ellas se remiten y circunscriben el currículo al ámbito meramente escolar y al plan de estudios. Por ejemplo: “Básicamente, el currículum es lo que sucede a los alumnos en la escuela, como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable<sup>4</sup>.” o la que dice: “Se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente<sup>5</sup>.”

Hay otras que a mi parecer reúnen elementos necesarios que sumados engloban el compuesto. Voy a mencionar los autores y la justificación de su selección. La de Castillo C. Lisandro<sup>6</sup> menciona los valores, la concepción del hombre y

<sup>1</sup> Como producto de uno de los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria, desarrollado por la URACCAN, ésta es una primera aproximación al tema, sin embargo, nuestra intención es proponerlo como tema de investigación monográfica para presentarlo y defenderlo en la acreditación de la maestría. El módulo V, Currículo Intercultural en la Educación Superior, a cargo del Dr. Guillermo Miranda Camacho (Costarricense, Heredia). Esta maestría fue iniciada en el mes de julio del año 2007. Participamos un total de 33 docentes de los distintos recintos de la Universidad URACCAN. Se tiene previsto finalizarla en el mes de enero del año 2010. Tiene como sede los recintos de Bluefields y Nueva Guinea.

<sup>2</sup> Miguel Zabalza. “Competencias Profesionales del Docente Universitario”.

<sup>3</sup> Villarini, Ángel (1977). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. San Juan P.R.: Biblioteca del Pensamiento crítico.

<sup>4</sup> Oliver 1965. Citado en “Kansas Curriculum Guide for Elementary School”.

<sup>5</sup> Artículo 4.1 del Título preliminar de la L.O.G.S.E. España, Reforma Educativa Española.

<sup>6</sup> Castillo C. Lisandro Castillo C. “El Curricular Educativo al alcance del Educador”.

la satisfacción de las necesidades individuales y sociales. La de Román, Martiniano<sup>7</sup> explica que el modelo de aprendizaje es constructivo y que el rol del profesor es ser un mediador del aprendizaje. La de Jonson<sup>8</sup> lo relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje. Bolaños y Medina<sup>9</sup> es bastante completo, menciona lo del currículo dentro y fuera de la escuela, bajo la motivación del docente, experiencias programadas o que emerjan en el desarrollo cotidiano; habla de las relaciones escuela-comunidad y los factores (docentes, alumnos, padres) que interactúan en un contexto socio-cultural determinado. Mc Cutcheon<sup>10</sup> expresa lo del currículo oculto y materias no incluidas en el currículo explícito. Román Martiniano menciona lo de la cultura social convertida en cultura escolar y, finalmente, L.D: Hainaut<sup>11</sup>, menciona la evaluación para ver si la acción ha producido su fruto.

Todos estos elementos de las definiciones que tomo como referencia conformarían, según mi criterio, el engranaje todo de lo que es el currículo. Así, pocas definiciones satisfacen la idea total de currículo, pero cada una de ellas contiene cierta porción necesaria.

El Currículo Orientado al Desarrollo Humano integral (CODHI) busca fomentar un proceso continuo de desarrollo del potencial humano. Cuando el currículo se organiza en torno al potencial humano el/la estudiante es guiado hacia su zona de desarrollo próximo, es decir, que el estudiante puede alcanzar un grado más alto de desarrollo<sup>12</sup>. Cuando se cultiva el potencial humano, cuando se desarrollan habilidades o actitudes (competencias), el/la estudiante adquiere instrumentos claves para una multiplicidad de aprendizajes.

El currículo de desarrollo humano integral tiene como meta el desarrollo de habilidades generales o competencias. Definimos competencia como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes.

Desde la perspectiva del CODHI, la aspiración fundamental de la elaboración del currículo –y del proceso de enseñanza aprendizaje- es la creación de zonas de desarrollo para promover el desarrollo de competencias humanas generales



El Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) se centra en el desarrollo intercultural del estudiante. BICU, RAAS 2009.

7 Martiniano Román en "Currículum y Programación".

8 Mc Cutcheon. 1982,

9 Jonson, 1967.

10 L.D: Hainaut, 1980.

11 Bolaños y Molina, 1995, en *Introducción al Currículo*, UNED, Costa Rica.

12 Este concepto fue trabajado por Vigotsky. Se refiere grosso modo a que el aprendiz, con el apoyo del docente, logra, en su proceso de aprendizaje y a partir de su experiencia, actuar solo y desarrollar al máximo sus potencialidades.



© ALVARO RIVAS

*La transformación curricular actual que ha orientado el Ministerio de Educación (MINED), a iniciarse en el año 2009 en los niveles de primaria y secundaria, está basado en competencias.*

o profesionales a partir del potencial que tienen en la experiencia y desarrollo previo del estudiante y el apoyo o mediatización del docente. De ahí que hablar del CODHI es hablar de desarrollo humano integral, es hablar del potencial humano, de la zona de desarrollo próximo y de competencias o habilidades de la persona basadas en su propio potencial.

El CODHI se orienta al desarrollo de diez áreas de competencias (habilidades) humanas generales que definen la formación integral del estudiante, a saber:

- Pensamiento sistemático, creativo y crítico.
- Comunicación significativa y creativa.
- Interacción social efectiva.
- Autoestima personal y cognoscitiva.
- Conciencia ética.
- Sensibilidad estética.
- Conciencia ambiental y salubrista.
- Conciencia histórica y cívica.

- Habilidad psicomotora para la recreación y el trabajo.
- Sentido de trascendencia.

El tema de las áreas o dimensiones de competencias debe ser materia de investigación para determinar de qué manera y en qué medida son desarrolladas por el estudiante.

Por otro lado, el ser humano aprende a controlar mentalmente su competencia (conocimiento meta-cognitivo); también desarrolla un saber situacional o contextual (conocimiento experiencial). Finalmente desarrolla una manera peculiar y siempre renovada de ejercer su competencia, su propio estilo (conocimiento creativo).

### **Aprendizaje auténtico y desarrollo humano**

El CODHI aspira promover un proceso que el estudiante tiene que asumir y dirigir a partir de su potencial. El currículo es una estrategia para promover un proceso de aprendizaje que sea continuo y acumulativo y que se

traduzca en desarrollo humano. Es necesario sustituir el pseudo-aprendizaje<sup>13</sup> por el aprendizaje auténtico.

El CODHI selecciona un contenido que permite la creación de oportunidades de formación, es decir, de zonas de desarrollo de las habilidades humanas y profesionales del estudiante. Debe ser un contenido pertinente. La enseñanza es una actividad de mediatización, la cual comprende seis dimensiones:

- ✓ El proceso enseñanza-aprendizaje debe ser pertinente.
- ✓ Debe proporcionar herramientas intelectuales (estructura, instrumentos, estrategias, métodos y técnicas) que faciliten el aprendizaje.
- ✓ La actividad de enseñanza debe proporcionar el desarrollo humano por competencias.
- ✓ La actividad de enseñanza debe ayudar a crear un clima afectivo que requiere el desarrollo humano.
- ✓ La actividad de enseñanza debe promover el apoyo mutuo, la colaboración, la comunicación y el diálogo.
- ✓ La actividad de enseñanza es sobre todo modelaje, el docente se pone como ejemplo. Seguramente la actividad evaluativa que realiza el docente debe apuntar a medir estas dimensiones.

La estrategia general de enseñanza ECA (exploración, conceptualización, aplicación) es un plan general de actividades o interacciones entre el docente y estudiantes dirigido a suscitar aprendizaje y desarrollo humano de habilidades.

La ECA debe estar dirigida al desarrollo humano y éste debe estar orientado a la emancipación, a crear la conciencia necesaria en el estudiante para su propio proceso liberador en el marco de los proyectos liberadores de los pueblos.

### **¿Cómo interpretamos el CODHI en el Sistema Educativo Autónomico Regional, SEAR?**

Según la Ley (No. 582) General de Educación de Nicaragua (publicada en el año 2006), *el SEAR* es un subsistema (de

los cinco que comprende el entramado educativo nacional), es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y responde a las necesidades, anhelos y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Se orienta hacia la formación integral de niños, niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas.

El objetivo general del SEAR, planteado en el propio documento (que data del 2001) dice así: “Promover relaciones de interculturalidad entre hombres y mujeres de las diferentes culturas soportadas en los componentes esenciales de formación de recursos humanos idóneos...” Somos del criterio que los conceptos de interculturalidad y recursos humanos idóneos, entrañan el concepto integral del CODHI.

Los objetivos específicos del SEAR también están planteados desde esta visión de integralidad, por ejemplo, en cuanto a la formación de Recursos Humanos (el segundo objetivo específico) dice a la letra: “Formar... los recursos humanos idóneos para un desempeño óptimo y de calidad...” Otra vez asumimos aquí que los términos idóneos, óptimos y de calidad están relacionados directamente con el concepto de integral.

El documento Plan de Estudios para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2004)<sup>13</sup>, en el punto La Política de Autonomía, dice que de acuerdo al SEAR el principio de autonomía se centra en el concepto de Autonomía Regional Multiétnica, y busca que la educación de hombres y mujeres de los pueblos indígenas y de las comunidades étnicas esté al servicio de su desarrollo integral.

Respecto a la estructura del Plan de Estudios se parte de la innovación de las áreas curriculares y dice que: “las tres zonas etnolingüísticas<sup>14</sup> y los respectivos PEBI (Programa Educativo Bilingüe Intercultural) tomaron acuerdos respecto a la opción de organizar la matriz curricular de la educación Primaria por áreas curriculares antes que por asignaturas, como se venía haciendo”. Así se organizaron cuatro áreas (integradas):

<sup>13</sup> *El pseudo-aprendizaje se basa en el aprendizaje memorístico que no tiene ningún sentido, ni utilidad práctica para el estudiante.*

<sup>14</sup> *Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Consejos y Gobiernos Regionales y Autónomos (RAAN, RAAS), 2004.*

<sup>15</sup> *En el caso de la Costa Caribe son: la zona de Bilwi (Puerto Cabezas) tiene el miskito como lengua; la zona de Las Minas, tiene el sumu-mayangna y la zona de Bluefields y otras comunidades tiene el kriol como lengua.*



© ALVARO RIVAS

*El SEAR es un modelo educativo participativo y responde a las necesidades educativa de su población multilingüe, multiétnica y pluricultural. BICU, Bluefields 2009.*

- i) Lenguaje y comunicación,
- ii) Persona, Cultura y Naturaleza,
- iii) Matemáticas<sup>16</sup> y
- iv) Arte, Recreación y Educación Física.

La definición de las áreas curriculares—según este documento—parte del principio de integración interdisciplinaria al interior de las mismas, evitando la existencia de asignaturas independientes.

### **Definición de competencia**

El concepto competencias ha tenido muchas definiciones que, al tratar de establecer una de ellas como base, aparece un campo teórico amplio y con muchos vericuetos. Sin embargo, según Gonzi y Athnasou (1996) estas definiciones

se pueden englobar en tres grandes tendencias en la tipificación de competencias:

- Las competencias a través de las tareas desempeñadas.
- Las competencias en términos de atributos personales.
- Las competencias desde una perspectiva holística.

Se prefiere la última por englobar los aspectos de las dos primeras y añadir algunas que las completan.

El concepto “competencias” está vinculado al de tareas que se desempeñan en una determinada labor, al de atributos o cualidades personales, también se plantea el concepto desde una perspectiva holística para englobar las dos anteriores. Según Iberfop-oei, (1998) es la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”.

<sup>16</sup> El caso de las Matemáticas se consideró si por asignatura, en tanto es un producto cultural o, si por el contrario, debido a las peculiaridades de la misma, debía constituir un área aparte. Se decidió por esta última.



© ALVARO RIVAS

*Competencia se define como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes. Biblioteca BICU. Bluefields 2009.*

Existen innumerables definiciones de competencias, y de la lista que tuvimos a mano, unas están restringidas al ámbito técnico-laboral específicos para la ocupabilidad y comportamientos de la persona. Hay otras, en cambio, que abren el abanico hacia una mayor generalidad. Por ejemplo, la de Hayes (1985) que, la ve como: (i) “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.”. O la de Prescott (1985), que la define como (ii) “La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas.” También nos llama la atención la de Le Boterf (1994) que considera: (iii) “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar.”

Como podemos apreciar, la primera definición se enfoca a procesos donde se generan productos concretos. No menciona las actitudes como la conducta o comportamiento de la persona que sí se señala en la segunda. En ésta, además, se prevé la

combinación de una o más tareas. Finalmente, en la tercera se considera la posibilidad y la disponibilidad para el desempeño, es decir, las condiciones en que se aplicará la competencia.

Pero Nardine (1981) va un poco más allá y ve la competencia como: “La capacidad del individuo para tomar la iniciativa y actuar en su medio, en lugar de adoptar una actitud pasiva y dejar que el ambiente lo controle y determine todos sus actos”, la de Montmollin (1984) dice: “Tenemos que ver la persona actuando, desempeñándose, haciendo, relacionándose y así visualizar su competencia. Conjunto estabilizados de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipo de razonamiento, que se pueden poner en práctica...” La primera de estas dos últimas definiciones señala algo muy importante: capacidad para tomar la iniciativa y actuar en su medio, es decir, no esperar estar siempre como asalariado, empleado, o subordinado y, la otra, la consideramos importante porque habla de saberes y el saber-hacer, parte de los niveles del proceso enseñanza-aprendizaje.

Obviamente, estas definiciones se ven como asépticas de lo cultural o intercultural, de tal manera que necesitamos de este enfoque para nuestro propósito. Para hablar de este tipo de competencias, las interculturales, necesitamos hablar de las competencias transversales que junto con las competencias de base y las técnico-profesionales conforman tres grandes bloques de competencias.

### **Competencias profesionales integrales relacionadas con lo laboral**

Se plantea el modelo por competencias ante la necesidad de relacionar más efectivamente la educación con el mundo del trabajo, así, cualquier país podría contar con los recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva. El propósito de la educación basada en normas de competencia es proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo<sup>17</sup>. Los planes y programas de estudio se elaboran desde la lógica de las competencias profesionales integrales.

Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el tecnológico. Así se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, nacen pues las competencias laborales cuya definición ejemplo es la de iberfop-oei (ver supra).

La propuesta se concreta en el establecimiento de normas de competencia, concebidas como una expectativa de desempeño en el lugar de trabajo. El eje principal de la educación por competencias es el desempeño, entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo (o sujeto educativo) cuando lleva a cabo una actividad y pone el énfasis en el uso o manejo. Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos”<sup>18</sup>.

Otro aspecto –clave según criterios personales– son las condiciones reales en las cuales el desempeño tiene sentido. En el concepto interculturalidad el método único es el diálogo, pero se plantea también las condiciones en que se da el diálogo. Esto, frente al cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje sin relación con el contexto (las condiciones).

Para saber si se cumplió la competencia es necesario relacionar los criterios o resultados esperados y las evidencias que son los productos de aprendizaje. En esta línea es preciso decir que un rasgo esencial de las competencias es la relación teoría y práctica. Nuestra apreciación es que aquella cobra mayor sentido cuando se parte de la práctica.

Este modelo establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas. Las básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ella se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas. Las genéricas se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional, y las específicas son la base particular del ejercicio profesional.

Finalmente, en la relación teoría-práctica es necesario desagregar los saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los primeros incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos que se aplican al desarrollo de una habilidad; también incluyen los saberes metodológicos, referidos a la capacidad para llevar a cabo procedimientos y operaciones. Los segundos, definen los conocimientos teóricos que se adquieren en una o varias disciplinas. Los saberes valorativos incluyen el querer hacer y el saber convivir.

De esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas, de las prácticas de enseñanza y los criterios y procedimientos para la evaluación.

### **Competencias transversales interculturales.**

Se conoce como competencias transversales interculturales “aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el auto-aprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas”<sup>19</sup>.

*17 Esto podría relacionarse en parte con las llamadas ‘zonas francas’ propias de nuestros países, en las que los operarios se encuentran a merced a las políticas de explotación de la mano de obra barata por parte de empresas contratantes, y en las que se establecen las ‘normas’ de desempeño en una relativa especialización.*

*18 J. Jesús Huerta Amezola, Irma Suzana Pérez García y Ana Rosa Castellanos Castellanos. (Módulo del curso)*

*19 Dra. Eva Ma. Aguaded Ramírez. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Eaguadedugr.es*

La competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar sobre bases válidas y rigurosas.

### Algo más sobre competencias

Las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar). Competencia profesional se centra en la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, con un componente técnico (los conocimientos) y otro metodológico (el saber hacer). El contexto laboral, en constante evolución, está relacionado con el saber ser (componente personal) y saber (componente participativo). La competencia se concibe como la posibilidad de movilizar los saberes, la movilización de atributos del trabajador.

Una clasificación competencial (de las competencias del profesor universitario), establece algunos bloques competenciales como: las competencias generales de ciudadanía, las competencias profesionales generales. Se han desglosado diez competencias del profesor universitario:

- ❖ Diseñar la guía de acuerdo con las necesidades y el contexto;
- ❖ desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje;
- ❖ tutorizar el proceso de aprendizaje;
- ❖ evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- ❖ participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución;
- ❖ diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación;
- ❖ organizar y gestionar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos;
- ❖ elaborar material científico actual y relevante para la docencia,
- ❖ y comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación.

Este tema debe constituirse en una veta de investigación para verificar el cumplimiento o formas de desarrollo de estas competencias en el profesorado universitario costeño.

### Las competencias en el SEAR

Como anotábamos antes (relación CODHI-SEAR), el concepto competencias no es señalado de forma explícita o literal en el SEAR, tampoco lo está en el Plan 2003 – 2013 del SEAR<sup>20</sup>. De ahí que nos centraremos en el documento *Plan de Estudios para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe*<sup>21</sup> para verificar cuáles y de qué forma están expresadas las competencias.

Inicialmente, este Plan señala, en el punto Perfil de egresado del alumno de la Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que *“En el desarrollo de las competencias educativas se parte del reconocimiento de que las necesidades educativas y las peculiaridades lingüísticas y regionales existentes en cada área sociocultural (zonas etnolingüísticas, ver supra) dentro de la región deben ser igualmente reconocidas y asumidas por esta educación transformadora”*. Por Perfil de egreso de la Educación Primaria se entiende lo que el niño conoce, valora, aprecia, sabe hacer y, en general, cómo se comporta cuando termina su primaria.

Según este documento, la discusión pedagógica ha permitido reconocer un perfil diferenciado, según las características culturales, lingüísticas y sociales antes mencionadas, y que pese a las diferencias previstas, todos los perfiles se formulan de acuerdo a los fundamentos de la ciencia pedagógica.

Me parece importante señalar que para establecer los rasgos específicos del perfil del alumno costeño, se haya realizado procesos de consulta a distintos sectores sociales de las regiones autónomas.

Por otro lado, con el concepto del perfil regional diferenciado se tendrían mayores pautas y un horizonte más definido del currículum que se quiere para los niños, según las características de cada uno de los grupos étnicos de la región y pueblos indígenas.

El perfil de egreso tiene los siguientes rasgos generales:

- Ser bilingüe e intercultural.

20 Consejos Regionales RAAN, RAAS y Comisiones de Educación RAAN, RAAS, 2003.

21 op cit





© VICTOR OBANDO SANCHO

*Para establecer los rasgos específicos del perfil del alumno costeño se debe realizar un proceso de consulta a distintos sectores sociales de las regiones autónomas. Bluefields, 2009.*

- Tener una actitud respetuosa frente a todas las formas de vida.
- Conocer, valorar y practicar los derechos humanos indígenas y étnicos de la región.
- Ser honesto, dinámico, creativo, responsable y autodidacta.
- Practicar autocontrol, autocrítica y perseverancia.
- Respetar y practicar la libertad de expresión.
- Tener espíritu investigativo y de superación.
- Practicar la equidad social y de género.
- Contribuir al cambio del hogar y escuela.
- Contribuir a la paz y la armonía practicando amistad, fraternidad, solidaridad y cooperación con los demás.
- Respetar y practicar la libertad de expresión y la democracia.
- Tener una actitud respetuosa y una relación armónica hacia su propio cuerpo y salud personal.
- Tener actitud positiva ante la crítica y tener disposición y capacidad a la autocrítica.
- Respetar la integridad física y moral de sí mismo y de los demás.
- Practicar el cuidado del medio ambiente.
- Conocer y practicar los valores morales.
- Mostrar autoestima.

Así, de esta manera se van enumerando para cada área los rasgos del perfil de cada una: Área de Lenguaje y Comunicación, Área de Persona, Cultura y Naturaleza, Área de Matemáticas, Área de Artes, Recreación y Educación Física.

Lo anterior, según el Plan revisado, nos podría revelar lo siguiente:

1. Las competencias están definidas acorde con las necesidades educativas y sus realidades lingüísticas de los educandos.
2. Se reconoce un perfil diferenciado, tanto del contexto nacional como según las distintas zonas etnolingüísticas.
3. Las necesidades educativas se establecen a través de una consulta o diagnóstico.
4. El perfil diferenciado se relaciona con el currículo.
5. El perfil de egreso expresa distintos tipos de competencias, a través de los términos: conoce, valora y sabe hacer; cómo se comporta.

De lo cual podemos deducir que los rasgos del perfil de egreso nos definen las competencias con que egresa o debe egresar el estudiante. Cada uno de 117 puntos del perfil de egreso se puede clasificar bajo lo señalado en las competencias del SEAR: conoce, valora, sabe hacer, se comporta. Esto se asemeja a la definición de Prescott (1985), anotada antes, que la define como: “La aplicación de las “destrezas” (sabe hacer, en el SEAR) “conocimientos” (conoce, en el SEAR) y “actitudes” (valora, se comporta, en el SEAR) en las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas”.

Vamos a presentar una muestra de clasificación de los puntos del perfil de egreso (lo subrayado) bajo los términos en que

se definen las competencias:

1. Ser bilingüe e intercultural, corresponde tanto al saber hacer o actuar como a las actitudes: el valorar, los comportamientos.
2. Ser honesto, dinámico, creativo, responsable y autodidacta, corresponde a las actitudes y al saber hacer.
3. Tener espíritu investigativo y de superación, corresponde al saber hacer y a las actitudes.
4. Contribuir al cambio del hogar y escuela, corresponde al saber hacer y a las actitudes.

Lo que resta –como vetas importantes de investigación y trabajo– es valorar el grado de equidad que existe entre los tres tipos de competencias que forman parte del perfil de egreso: el saber o conocer, el saber hacer o actuar y las actitudes o comportamientos. Me parece que en este perfil de egreso priman las de las actitudes.

Resultaría interesante, asimismo, equiparar los 17 puntos del perfil de egreso con las diez áreas de competencias (habilidades) humanas generales (del CODHI, ver supra) que definen la formación integral del estudiante.

Me parece que, en términos generales, existe bastante coincidencia entre la lista de competencias genéricas acordadas para América Latina<sup>22</sup> y los rasgos generales del perfil de egreso. Para una breve muestra tenemos equiparación entre el manejo de segunda lengua y lo bilingüe, el ser creativo con tener una capacidad creativa, la crítica y autocrítica, lo investigativo, el cuidado y preservación del medio ambiente, y la ética y los valores morales. Hace falta también desarrollar más este punto.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguaded, E. (2005d) Competencias Interculturales del profesorado de aulas multiculturales. I Jornada internacional sobre Educación Internacional. En prensa.

\_\_\_\_\_ (2005f). Formación en competencias interculturales del futuro profesorado de aulas multiculturales V Congreso nacional de inmigración Cauta.

Aneas, M.A. (2003). Competencias Interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas. <http://wwwtdx.cesca.es/TDX-1223104-122502/>

Consejos Regionales Autónomos Atlántico Norte y Sur. Comisiones de Educación Norte Y Sur (2003). Impreso en los Talleres de Grupo ESE. 123 p.

Huerta, J. Pérez, I. y Castellanos A. (2000) “Desarrollo Curricular por competencias profesionales integrales”. , nueva época, No. 13, abril-junio.

Iberfop-oei, Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, “Metodología para definir competencias”, cinter/oit, Madrid, 1998.

\_\_\_\_\_ Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, “Formación por competencias”, cinte/oit, Madrid, 1998

Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC) Uraccan (2001). . Impresiones y Troqueles, S.A. 72 p.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Consejos y Gobiernos Regionales (2004) . Engargolado, 40 p.

Morfin, Antonio, “La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencias”, en Argüelles, A.

Roca, E. y Dot D., (2004) “Las competencias docentes y profesionales para una secundaria culturalmente diversa y pedagógicamente inclusiva”. XXIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, La educación en contextos multiculturales. Diversidad e Identidad, Sección V, Comunicaciones a potencia 3 (CD), Valencia, Universidad de Valencia, 305-315.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN. (2008). Maestría en Docencia Universitaria. Curso Currículo Intercultural en la Educación Superior. Compilación básica de lecturas por el Dr. Guillermo Miranda Camacho.

Villarini A.R. (1994b) “Ideas para el desarrollo del currículo de preparación de maestros”. San Juan P.R. \_\_\_\_\_ (1995b) “El currículo de desarrollo humano: currículo básico de español”. San Juan P.R.: .

\_\_\_\_\_ (1997) “El Currículo Orientado al Desarrollo Humano Integral”. San Juan P.R.: