

# DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

## DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS AL ENFOQUE POR COMPRENSIONES Y PROYECTOS DE VIDA

Por: Julio César Arboleda<sup>3\*</sup>

### RESUMEN

*El concepto comprensión, aplicado a los contextos cognitivo, conceptual y discursivo, ha cambiado sustancialmente. Hasta poco antes de iniciar el presente siglo la comprensión se confundía con el entendimiento, era reducida a un mecanismo intelectual, de procesamiento mental. Quien comprende un texto o un concepto no sólo los debe entender, es decir apropiarse intelectual y afectivamente de un objeto de estudio sino, además, vivir a partir de éste una experiencia personal / social en la que aplique, use, vivencie, reflexione y/o genere ideas o nuevo conocimiento.*

*Comprender un texto o los conceptos relacionados con los temas de estudio pasa por construir significados y vivir, a partir de éstos; experiencias tales que permitan al “comprendedor” construir sentidos, si se prefiere, encontrar utilidad a lo que lee o aprende. Ese es el reto del educador del mundo de hoy (Arboleda, 2007B). La formación verdaderamente integral y la construcción de mundos me-*

---

3 \* j.c.arboleda@hotmail.com Asesor del enfoque Pedagogía por proyectos de vida y Desarrollo de comprensiones. Director Red Colombiana de Pedagogía (RCP). Investigador grupo Ciencias del lenguaje (USC). Autor de los textos: Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida (F.P., 2007), Estrategias para la comprensión significativa (editorial Magisterio, 2005), Mapas cognitivos (Lei, 2000), Pensamiento lateral y aprendizajes (e. Magisterio, 2007), Modelos pedagógicos autónomos (FP- UAC, 2007). Otros.

*jores, sentido último del acto de educar, precisa de una formación que permita ir más allá del (sistema actual de) aprendizaje por competencias, para construir un sistema basado en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida.*

*Todo docente debe tener claro que el aprendizaje y la comprensión son conceptos plurales. La competencia pedagógica para favorecer la comprensión y formar personas pasa por diferenciar y promover a) diversos tipos tanto de aprendizaje (memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida) como de comprensión (cognitiva, conceptual, discursiva, axiológica y crítica, entre otras).*

### PALABRAS CLAVE

*Educación, aprendizaje semántico, por competencias, por comprensiones, por proyectos de vida; comprensiones cognitivas, crítica, conceptual, axiológica, discursiva; entendimiento, comprensión, pedagogía flexible, comprensión de la comprensión, pensamiento e inteligencia.*

## INTRODUCCIÓN

En esta exposición se desarrolla la idea según la cual es posible y necesario pasar del sistema de formación por competencias al sistema de formación por comprensiones. De este modo la acción de *educar* no encontraría en el enfoque hegemónico por competencias un impedimento para el desarrollo del sujeto como persona, que afirme en sus actos la vida. No quiero decir que este enfoque constituya el único freno a la acción de educar y/o formar integralmente, pues cada sociedad se las ha arreglado para imponer su espíritu en el acto educativo; la actual no sólo priva de la capacidad y la oportunidad para pensar de manera autónoma y crítica, sino de asumir una formación en la libertad, en la mayoría de edad, en el reconocimiento del otro, en la autoestima y la solidaridad.

En primer lugar, se presentan las líneas generales del proceso que va del aprendizaje a la comprensión, pasando por los potenciales que hoy se reconocen como competencias, momento en el cual proponemos una discusión sobre la pertinencia o no de éstas en un sistema de enseñanza o aprendizaje por comprensión y proyectos de vida. En la misma descripción de este proceso se diferencian los conceptos entendimiento y comprensión, y se distinguen 5 tipos de aprendizaje y cinco tipos de comprensión, categorización que ya

hemos propuesto en otros textos (Arboleda 2005, 2007). En segundo lugar, se precisan los aprendizajes que demandan la sociedad actual, la comprensión y la formación integral; en el interregno, se sugieren algunas de las condiciones que requiere el paso del modelo dominante de la formación por competencias a un modelo basado en el desarrollo de la persona humana, en el cual se hace imperativo fortalecer, a la luz de pedagogías flexibles, aprendizajes por comprensiones y por proyectos de vida.

El marco conceptual utilizado para el desarrollo expositivo- argumentativo está basado en los términos clave relacionados después del resumen – entre los cuales *educar* constituye el concepto medular --, los cuales hemos refinado en este y otros espacios, como un aporte a las teorías que constituyen sus objetos de estudio. Nuestra mirada a la comprensión de la comprensión abarca espacios que poco o aún no han sido abordados en el seno de las ciencias cognitivas y de la educación, incluidas las ciencias del lenguaje. Por esta razón, propongo iniciar un diálogo sobre la cuestión.<sup>4</sup>

### **De la información a la comprensión**

Un aprendizaje deviene del modo como se opere una información. Sobre el particular se ha hablado de muchos niveles de aprendizaje. Dadas las similitudes entre algunos de éstos he propuesto cinco categorías (Arboleda, 2007): aprendizajes memorístico, semántico, por competencias, por comprensiones y por proyectos de vida. Veamos.

Si la actitud o intención ante la información por parte del aprendiz y/o del sistema o política educativa es la repetición de datos, este aprendizaje es *memorístico*. Si, además o por el contrario, interesa representarla en la mente procesándola, si se prefiere usando operaciones y estrategias cognitivas de organización e interpretación, estamos hablando ya de un *aprendizaje semántico*, en el que interesa la construcción de *significados* a partir del procesamiento de datos o informaciones.

Precisamente este aprendizaje no es el que domina en los procesos de formación de nuestra escuela dado que, entre otras razones, en su mayor parte requiere el procesamiento mental de la información como condición para interpretar y construir significados y conocimientos. Podríamos, además,

4 Los interesados pueden enviar sus aportes, comentarios o preguntas a los siguientes correos: [j.c.arboleda@hotmail.com](mailto:j.c.arboleda@hotmail.com)

agregar argumentos relacionados con la ignorancia de la institución educativa acerca de los conocimientos que posee o de los cuales carece el estudiante para aproximarse al saber, procesar información, reflexionar, aplicar o generar conocimiento. Son muchos los aspectos que este ente, incluido el profesor, desconoce de la realidad de cada estudiante y de los procesos de construcción de conocimiento, y es poco lo que sabe abordar pedagógica, metodológica y didácticamente respecto de aquellos que cree, intuye o alcanza a conocer, hasta el extremo de pretender que con una herramienta o estrategia didáctica/metodológica (incluida la explicación del profesor) basta para que aquel construya significados y, peor aún, comprenda.

Aquí cobran vital importancia varios aspectos. Por ejemplo, los conocimientos y las creencias, opiniones, actitudes, ideologías, entre otros. En el campo del conocimiento, esfera de diverso tipo y en la que aún se espera recibir, de acuerdo con van Dijk (2002)<sup>5</sup>, aportes de categorización por parte de la epistemología y de las ciencias relacionadas con ésta, se halla la denominada estructura de *conocimientos previos*. Todos los enfoques actuales relacionados con el aprendizaje coinciden en que nadie interpreta un nuevo conocimiento si no posee los esquemas adecuados para hacerlo. Nadie dividiría si no supiese multiplicar, es un caso típico. El esquema de conocimientos previos, junto con esquemas cognitivos, metodológicos, afectivos y volitivos, intervienen en la construcción de conocimientos que demanda este aprendizaje. Si el aprendiz tiene la posibilidad de re-conocer y desarrollar sus propios estilos de aprendizaje y de pensamiento (Arboleda, 2007A), tendría a mi juicio mayor éxito en este proceso.

Este último aspecto le confiere relevancia a las posturas interestructurantes (Not, 83), que demandan de los sistemas educativos la generación de mayores oportunidades y capacidades para desarrollar en la acción formativa procesos autoestructurantes (desempeños y acciones proactivas de los estudiantes) y heteroestructurantes (intervenciones educativas y pedagógicas idóneas en la formación de las estructuras mentales de los estudiantes). Un docente o escuela que desconozca o soslaye la necesidad y capacidad de apropiarse pedagógica, didáctica y metodológicamente de la realidad de cada alumno, de su contexto familiar, cultural, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus esque-

5 Este analista del discurso propone una categorización de los tipos de conocimiento que intervienen en el procesamiento del discurso: a) conocimiento personal vs. conocimiento social; b) conocimiento social y grupal vs. conocimiento cultural; conocimiento sobre eventos específicos vs. propiedades generales de los eventos; conocimiento sobre eventos históricos vs. estructuras sociales y políticas.

mas pre-conceptuales, entre otros aspectos de su singularidad, está en mayor desventaja para intervenir adecuadamente en la formación de aprendizajes semánticos por parte de éste y, peor aún, para la formación de comprensiones y proyectos de vida. A continuación trazo líneas generales de mi comprensión de la comprensión.

### **El aprendizaje por comprensión**

El aprendizaje por comprensión exige la formación de aprendizajes semánticos. Como se sabe, nadie comprende si no construye significados y sentidos. El aprendizaje semántico aporta más a la primera construcción; el aprendizaje por comprensión, a una y otra. La construcción de significados es un proceso más *cognitivo*, pues, como vimos arriba, el aprendiz debe poseer capacidades y habilidades para organizar una información y procesarla ofreciendo adecuados argumentos y explicaciones frente a los enunciados que la representan o constituyen; la construcción de sentidos es, por su parte, un proceso más *cognitivo-operativo*, pues no sólo precisa de una adecuada construcción de conocimientos, sino además de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para aplicar el conocimiento, atributos asignados a las competencias, enfoque dominante en el mundo escolar de hoy. Dicho en un sentido técnico, nadie construye sentidos si no usa el conocimiento, y nadie comprende de manera verdadera, si no vive una experiencia de aplicación y reflexión del conocimiento o concepto procesado.

Esta percepción va más allá del acercamiento que anteriormente se hacía a la comprensión, en cuanto se la reducía a un mecanismo intelectual, confundiendo con el *entendimiento*. Hoy parece haber claridad en que la comprensión es un proceso básicamente cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo-experiencial (Arboleda, 2003, 2005, 2007, 2008). Para decirlo con Perkins (93), la comprensión se refiere a pensar y actuar flexiblemente con lo que se sabe, yendo más allá de la memoria, la acción y el pensamiento rutinarios. En este sentido, la comprensión dependerá del desempeño cognitivo y operativo, pasando por lo socioafectivo, que realice el sujeto frente al objeto de conocimiento. Así, desempeños, léase aplicaciones del conocimiento más exigentes se traducen en mayor grado de comprensión, trátense de complejidades referidas a la solución, diseño o prevención de problemas, a eventos o situaciones reales, imaginarias o ideales.

En esta línea, la construcción de sentidos, imperativo de la comprensión, no sólo requiere operar con la información sino, sobre todo, con el conocimiento, asumido éste como apropiación de aquella, desde los significados construidos a partir de la misma; así mismo, exige *usar* los conocimientos y *reflexionar* sobre la experiencia. Los procesos cognitivos son inherentes a todo el proceso operacional y aplicativo que demanda la construcción de sentidos. Dónde entra el pensamiento? Quiere decir esto que toda aplicación del conocimiento precisa el uso del pensamiento? Si es así, ¿el pensamiento sería inherente tanto a la comprensión como a las competencias?

Justamente una de las diferencias entre estos dos sistemas de aprendizaje radica en el pensamiento. A mi modo de ver, las competencias están más ligadas a desempeños de *inteligencia*, mientras que la comprensión a los actos de *pensamiento*. En el proceso de apropiación y uso del conocimiento (competencias) son útiles atributos de la inteligencia tales como la rapidez, habilidad, precisión y la eficacia. ¿No es eso lo que en últimas reclama a la escuela este mundo inmediatista para formar estudiantes competentes? La comprensión estaría más asociada al *pensamiento*, es decir a la virtud de usar la inteligencia (las competencias) en la experiencia de mundo del sujeto comprendedor (Arboleda, 2006). Extrapolando a De Bono (96), muchas personas son inteligentes (léase, competentes) y no saben pensar. Sin pensamiento no hay comprensión. El pensamiento que exigirían las competencias no es, al menos, el que estos procesos demandan, relacionado con usar, a fuego lento, estrategias y operaciones mentales, sin el afán de precisión y rapidez, y vivir experiencias de reflexión, de generación de ideas, de autocorrección y redireccionamiento<sup>6</sup>.

6 Una estrategia para favorecer la comprensión, tanto el procesamiento como la aplicación de conocimiento y reflexión actuante, es el ejercicio de heterordinaciones, propuesta que desarrollamos en diversos espacios (Arboleda, 2005- 2007). La heterordinación es una operación de pensamiento de orden superior en virtud de la cual alguien usa el conocimiento estableciendo a partir de este relaciones endógenas (al interior del objeto de conocimiento) o exógenas (entre este y otros objetos, incluido el sujeto comprendedor, su entorno, su mundo íntimo, externo y mundos posibles), y realizando procesos de recontextualización y metarepresentación, desempeños en los cuales usa y vivencia el saber y/o genera nuevo conocimiento.

Una ampliación tanto de esta estrategia como de la diferenciación entre inteligencia y pensamiento se realiza en (Arboleda, 2005- 2006- 2007). Allí mismo se hace alusión a la comprensión no consciente, tácita, implícita, que la formación para la comprensión no debe poder soslayar. No todo lo que uno comprende es producto de la reflexión y los actos deliberados y racionales: eso hace parte del mundo de la experienciación que involucra todo proceso de comprensión.

## Comprensión vs. Competencias

El *aprendizaje por competencias* exige del sujeto poseer capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para la aplicación del conocimiento en diversos contextos. Si bien es cierto estos potenciales sirven en parte los fines de la construcción de sentidos, lo que a mi juicio vale la pena reflexionar es sobre el sentido de su desarrollo. Un sentido derivado de la política de competencias podría referirse al hecho de que en una sociedad de consumo como la nuestra el dominio de tales potenciales genera mayor rentabilidad económica puesto que aporta eficiencia y eficacia en las relaciones basadas en bienes y servicios: las personas rinden más en el marco de las relaciones de producción, generan ideas, interpretan datos y se comunican efectivamente; en fin, afirman en su proceder las competencias requeridas por el desarrollo económico. En el enfoque por competencias importa más la capacidad para *aplicar* el conocimiento, que si el sujeto construye sentidos en su proceso de aplicación.

Cuestión muy distinta se da en el enfoque y en el proceso de la comprensión, que es un concepto inalienable, cuyo medio natural o elemento nato, fundante reside en la generación de oportunidades y capacidades para el desarrollo humano y de la vida. En este mecanismo no puede haber una aplicación mecánica o instrumentalizada: la aplicación por la aplicación o para la rentabilidad. El carácter *fundamental* de la comprensión no niega la vida ni la persona, por el contrario, las afirma. Tal ejercicio racional y no racional debe traducirse en construcción de sentidos, proceso que precisa la reflexión, al menos, frente a los desempeños: intencionalidad, posibilidades, extrapolación, interpolación, generatividad, endogenización, metacognición o control de desempeños, mirar viendo o ver con pensamiento lateral el objeto de conocimiento (Arboleda, 2007A), entre otras habilidades heterordinantes.

Así, en caso de darse la construcción de sentido en el desarrollo de competencias, esta no correspondería a su medio, pues el entorno o elemento de la construcción de sentidos que exige la comprensión implica lo que podríamos denominar un *metadesempeño*: la capacidad evaluativa y la actitud crítica, dialógica y propositiva que asume un comprendedor frente a los desempeños o actuaciones que efectúa. La metacognición es esencial a la comprensión más no a la competencia. En esta última el sujeto obra en función de la tarea, sin importar su comprensión del propósito y el proceso. En la comprensión

axiológica<sup>7</sup>, por ejemplo, la metacognición es un proceso tácito, en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión, sin dejar de reflexionar (consciente o tácitamente) para construir sentidos y obrar de frente al mínimo ético de afirmar la vida.

Comprender la tolerancia, por ejemplo, no sólo precisa entender adecuadamente este concepto en el contexto en el que se use y analizar situaciones de intolerancia del mundo de la vida, sino además vivir experiencias personales y sociales a partir del mismo: proceder con tolerancia en el mundo de la vida, reflexionando y controlando sus mismos desempeños, y acaso aportando desde la ejemplaridad a la construcción social de tolerancia.

Como se ve, la comprensión no solo entraña la construcción de significados, sino y sobre todo la *experiencia* a partir de lo significado, así como la reflexión propositiva o consciencia actuante sobre los procesos y acciones implicadas, de cara a encontrarle o conferirle utilidad personal y social al objeto de conocimiento. En eso consiste, a mi modo de ver, la *construcción de sentido de la comprensión*. Se trata de una construcción cognitiva, afectiva, operativa, metacognitiva y valórica, si se prefiere, ético- pragmática, cualidades que examinamos en los textos referidos. La competencia no exige ni la reflexión crítica -- ¿por qué nuestros sistemas educativos no promueven el desarrollo de esta capacidad? -- ni el proceso metacognitivo en virtud del cual el comprendedor monitorea, supervisa, evalúa y controla sus desempeños antes, durante y luego del acercamiento- experienciación del objeto de comprensión. En la comprensión la metacognición es un proceso tácito, implícito en razón de avanzar desempeños más complejos frente a un propósito, y cobra ribetes axiológicos para orientar la acción hacia fines dignos.

He ahí el dilema. Nuestra escuela promueve el desarrollo de competencias, o el desarrollo de comprensiones; la construcción de significados y la aplicación y uso del conocimiento para la rentabilidad, o la construcción de significados y sentidos propia de una comprensión *fundamental*, edificadora para el desarrollo humano y de la vida.

7 Proceso en virtud del cual un sujeto se apropia cognitivamente y afectivamente de un concepto valórico, y reflexiona propositivamente sobre el mismo para controlar el uso personal y social de este en su experiencia de mundo. (Arboleda, 2008, en prensa).



## Aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida

Frente a esta última razón, el *aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida* constituye un reto para la escuela interesada en reivindicar la verdadera función del acto de *educar*: formar personas. Este aprendizaje precisa tanto la construcción de significados (aprendizaje semántico) como la construcción de sentidos -- proceso que inicialmente comporta los potenciales capitalizados por la sociedad de consumo o global bajo el apelativo de competencias --, pero que incluye la consciencia actuante, autorregulativa y constructiva del sujeto (aprendizaje por comprensión). Sin embargo, enfatiza en la vivenciación y generación del conocimiento para potenciar la construcción de proyectos de vida. Si lo relevante en el aprendizaje por comprensión es la aplicación de conocimiento, y la reflexión ético actuante a partir de la misma, lo capital en el aprendizaje por proyectos de vida es que el sujeto comprendedor *vivencie* el conocimiento y le encuentre una utilidad real a éste mientras lo aplica y usa en su propia vida, en su experiencia de mundo, en aras de enriquecerla y aportar significativamente al desarrollo humano y de la vida.

Es más, el aprendizaje por proyectos de vida fortalece una comprensión significativa, edificadora del ser humano. Le permite a los sujetos no solo construir significados y sentidos, sino además generar oportunidades y capacidades para el desarrollo integral de sí mismo y de sus congéneres (Arboleda, 2007-2008). En este aprendizaje los objetos de estudio (temas, conceptos, textos, situaciones) no sólo pueden ser comprendidos cognitivamente, crítica y conceptualmente, sino además axiológica y significativamente (léase integralmente), en tanto permite que la apropiación del conocimiento (la virtud del comprendedor para explicar y operar los enunciados y procesos básicos) dé lugar, a partir de los mismos, a la realización de diagnósticos personales y sociales, diseño de planes de mejoramiento y contingencia que incorporen actividades y tiempos, implementación, seguimiento y control de los mismos<sup>8</sup>.

Un tema como *los ángulos*, por ejemplo, debería incluir en la evaluación no solo los significados y sentidos que el estudiante debe construir a partir del mismo, sino también algunas *evidencias* que den cuenta de ciertos cambios de este en sus proyectos de vida. Si el profesor o la orientación precisan realizar una aplicación al *proyecto de vida fisiológico* del alumno, por ejemplo al cuidado de la espalda, en la cual el estudiante pudiera determinar y explicar

8 En los textos mencionados presento los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y curriculares del programa *Pedagogía por proyectos de vida* desde el cual apporto al desarrollo de la comprensión y la formación integral.

matemáticamente la clase de ángulos que se forman en indebidas y adecuadas posturas, la evaluación formativa generaría oportunidades y capacidades para que aquellos crecieran en este aspecto, y en consecuencia, primera, la *calificación* no incluiría solamente pruebas orales o escritas, sino también criterios, entre otros, las evidencias de proyecto de vida, y segunda, sería asignada por consenso al final del periodo del año lectivo, una vez se reflexione sobre el avance del plan en referencia (Arboleda, 2007 C). Como se puede advertir, el aprendizaje por proyectos de vida asegura la construcción de significados, sentidos y comprensiones.

Por todas éstas, y otras razones, el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida debería reemplazar al sistema dominante basado en competencias, no sólo porque la misma comprensión y la construcción escolar de proyectos de vida demandan poseer conocimientos apropiados y capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para su aplicación de en contextos diversos (insistencia del enfoque por competencias), sino además porque estos aprendizajes reivindican justamente la naturaleza de la comprensión y del acto de educar, en tanto constituyen, especialmente el último, una oportunidad para formar de manera verdaderamente integral.

### **El lugar de la flexibilidad en el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida**

*La verdadera flexibilidad es rigurosa*

En el sistema de formación por competencias que hoy se impone la flexibilidad representa una estrategia poderosa a la cual muchos teóricos y metodólogos siguen el juego. En éste, la flexibilidad es reducida a un papel meramente funcional o instrumental, que si bien es cierto da cuenta de las diversidades del mundo social y de la vida, en la práctica deja de corresponderse con una realidad de asimetrías, de multiplicidad, y con la necesidad de generar capacidades para la formación humana en las diferencias. Aunque este concepto de flexibilidad reconoce la importancia de no avanzar de acuerdo a pautas y patrones lineales y rígidos, no va ligado hoy al concepto de persona, de formación para el desarrollo humano, pues ha sido reducido esencialmente a una noción formal, accesoria: todo puede variar de acuerdo al contexto y los sujetos; lo inamovible es el espíritu de la educación postmoderna sustentado en la eficiencia y la rentabilidad.

El problema del uso inapropiado de la flexibilidad en el campo de la educación reside, por una parte, en que existe la percepción según la cual la característica esencial de la flexibilidad es la de entrar en procesos permitiendo la aleatoriedad, enfrentando el caos, lo imprevisible, sin el dominio de las secuencias lógicas. En este sentido la flexibilidad es útil a los enfoques que sirven de referencia y modelo a seguir, de procesos que afirmen modelos económicos y sociales como el actual. De ahí la importancia de formar individuos con capacidades, habilidades y actitudes para usar el conocimiento de manera flexible y propositiva y desde sus contextos específicos. Así entendida y usada la flexibilidad sería proporcional al contexto (léase cultura institucional, identidad cultural, realidad económica, social, política), y éste a la sociedad mundial. Se trata de una flexibilidad que permite desarrollar procesos para reafirmar el contexto local a la luz de referentes o modelos globales, pero no para transformarlo de acuerdo con los fines de la educación, del desarrollo humano y de la vida digna.

La verdadera flexibilidad es, desde un punto de vista, rigurosa, “rígida”: no permite trascender su propia naturaleza, su medio, su fundamento: la verdadera flexibilidad permite, organiza, adecúa, prepara o produce cambios, a partir del uso de las características mencionadas en el párrafo anterior, en función del hombre, del desarrollo de la persona humana, no de modelos y estereotipos de hombre ajenos a ésta. El uso de la flexibilidad en función de finalidades diferentes representa un acto de instrumentalización. El currículo flexible que exige el enfoque de las competencias, por ejemplo, representa una instrumentalización de la flexibilidad. Su aplicación a la evaluación, al aprendizaje, a las competencias y a la comprensión nunca aportará sustantivamente al desarrollo integral del sujeto como persona, pues tales potenciales no están más en función del ser humano que de los proyectos utilitaristas que acceden a ésta.

La formación de aprendizajes precisa el uso de herramientas y estrategias didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas flexibles. La *pedagogía flexible* es una actitud para asumir la formación integral del sujeto educable, adecuando la intervención a las situaciones concretas de contexto y sujeto. Es contraria a la actitud tradicional, aún reinante, en la que el docente impone sus esquemas pedagógicos inamovibles, esperando que los alumnos se adecúen a éstos. En ello consiste, en gran parte, el fracaso de los aprendizajes, léase de las enseñanzas.

Uno de los grandes retos de nuestras instituciones educativas estriba en aprender a construir modelos pedagógicos autónomos y flexibles, rompiendo con la actitud pasiva en la que algunas asumen la acción formativa al libre albedrío de cada docente, y otras se limitan a *adoptar* constructos, recetas y dogmas. Más que adoptar modelos pedagógicos que constituyan verdades únicas, el llamado es a que las instituciones que carecen de éstos aprendan a *construir* un modelo pedagógico flexible, y aquellas que han adoptado o poseen alguno, aprendan a flexibilizarlo. Esto es válido para los modelos pedagógicos del profesor, de las áreas y unidades académicas (Arboleda, 2007 C).

Toda flexibilidad es productiva, inclusive en los modelos de formación por competencias. La ausencia de flexibilidad da lugar a la mismidad, negando la diferencia y asimetría del mundo y la sociedad. Es necesario comprender la flexibilidad para no confundirla con permisividad y eclecticismo.

Cuando un profesor desconoce o niega la necesidad de conocer al menos algunos elementos de la amplia gama que constituye la singularidad del estudiante, por ejemplo sus esquemas de conocimientos previos, sus realidades personales de tipo cognitivo, afectivo, social, actitudinal, volitivo, cultural, sus estilos de aprendizaje, pensamiento y comprensión, no logra intervenir exitosamente en la formación de aprendizajes por parte de éstos. Al menos, pocos de estos tendrán la capacidad de interpretar los signos que configuran el esquema pedagógico del profesor. Los estudiantes con estilos lógicos tienen mayor posibilidad de apropiarse de algunos temas de matemáticas, sobre todo si cuentan, entre otras condiciones, con preconceptos apropiados. La flexibilidad pedagógica de su profesor de matemáticas (y del resto de áreas) consistiría en avanzar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas, curriculares y evaluativas para acceder a estudiantes que poseen estilos, esquemas y realidades diferentes, sin caer en el *eclecticismo*, es decir sin usar cuanta de éstas aparezcan sin atención a un propósito específico y a la singularidad de sujeto y contexto. La flexibilidad es rigurosa, tanto como la democracia, pues ambos sistemas tienen parámetros rígidos de aceptación y permisión.

La comprensión exige una actitud educativa y pedagógica flexible; más aún, la formación por proyectos de vida. Como se desprende de todo lo expresado hasta ahora, los esquemas rígidos de orden educativo, pedagógico, didáctico, metodológico, epistemológico y curricular, entre otros, anquilosan estos procesos. *Casarse* con un enfoque que imponga un esquema *unitario* significa desconocer la multiplicidad y el carácter asimétrico del sujeto, el contexto, la sociedad, el mundo y la vida; así mismo, que en materia de aprendizaje y

crecimiento personal los seres humanos requerimos actuar con base en patrones mentales plásticos, flexibles (Ginas, 2000). De ahí la importancia de que los docentes, por caso, ejerciten a sus estudiantes en diversas metodologías y didácticas cognitivas y discursivas para una misma o diversas finalidades, por ejemplo diversos mapas y esquemas, incluidos los mapas cognitivos flexibles y los modelos flexibles de comprensión.

Otro argumento a favor de la flexibilidad es que el aprendizaje por comprensiones y proyectos de vida es *interestructurante*, pues demanda la intervención proactiva tanto del comprendedor como del mediador<sup>9</sup>. Aportes valiosos a estos procesos los realizan las pedagogías autoestructurantes, aquellas que en la formación de aprendizajes ponen el acento en los potenciales intelectuales, afectivos y, entre otros, volitivos del estudiante, y las heteroestructurantes, que hacen énfasis en la cultura y el docente, como mediadores. Dado el avance ostensible de las ciencias de la educación y el lenguaje, unas y otras se encuentran hoy en diversos aspectos. Este hecho y el complemento inextricable que representan para los procesos de aprendizaje y comprensión, permiten advertir que cada día tendrán más elementos para unirse que para separarse, y que la rivalidad, muchas veces dramática, entre los defensores de una y otra, será más una cuestión de terca fe<sup>10</sup>.

### A modo de síntesis

Desde el punto de vista educativo la gran diferencia existente entre competencia y comprensión estriba en la finalidad del proceso de desarrollo de una y otra. La finalidad que la sociedad postmoderna le ha asignado a la competencia es fundamentalmente de carácter económico, rentabilista y eficientista. La comprensión, por su parte, desborda finalidades. Más que un enfoque cerrado, agregado o reproductor de proyectos utilitaristas, el aprendizaje por comprensión representa un proceso de tipo cognitivo, metacognitivo, afectivo y operativo- experiencial, que hace del comprendedor un ser activo, con consciencia actuante, auto/regulador, constructor de significados y sentidos. La *comprensión* representa un proceso en virtud del cual se procesa una infor-

9 El concepto Pedagogía interestructurante fue acuñado por Luis Not (1983).

10 En el marco de un congreso latinoamericano en el que representaba a Colombia una situación me hizo sonrojar: se cuestionaba la mimetización de la violencia de este país en el seno de la pedagogía, pues habían escuchado o leído que los defensores del enfoque colombiano de la pedagogía conceptual excluían o ignoraban a los constructivistas, hasta el punto de propiciar la creación de círculos investigativos (i) anti-constructivistas.

mación para que esta devenga conocimiento, y a partir de este se realiza una aplicación, uso y reflexión en contextos dados.

Una cosa es saber conocer usando el conocimiento en contextos diversos, atributos que la sociedad actual, para reafirmarse, pretende formar en los sujetos. Y otra cuestión es usar estos potenciales, básicos también en el proceso de comprensión, por fuera de pretensiones eficientistas. Como concepto plural la comprensión (la apropiación, uso y reflexión actuante del conocimiento) es inmanente al desarrollo del ser humano y de la vida: la negación de la vida sería una inadecuada comprensión. De ahí la importancia de formar en comprensiones múltiples (cognitiva, discursiva, conceptual, axiológica y crítica, entre otras), más que en competencias cognitivo- operativas en cuya esencia no prima el desarrollo humano y de la vida.

En este sentido, sería una contradicción que los estados del mundo de hoy, ante la orden de asimilarse al enfoque por competencias, favorecieran el desarrollo, por ejemplo, de *competencias críticas y axiológicas*, estas últimas asociadas o asimiladas malsanamente a *competencias ciudadanas*. Una competencia realmente crítica, impresa en la habilidad metacognitiva que acompaña antes, durante y después la apropiación, uso y aplicación del conocimiento, constituiría, a la luz de un concepto de comprensión en función de la educación del sujeto como persona, un óbice que limitaría un proyecto utilitarista de esta naturaleza.

La función de educar no requiere de competencias sino de comprensiones. Al fin y al cabo éstas involucran aquellas, exigiendo su desarrollo de modo riguroso, en relación inescindible con otros procesos complejos y fines edificadores que las competencias no entrañan. De ahí la importancia de fortalecer enfoques y programas, no para el desarrollo de competencias, sino de comprensiones y proyectos de vida.

## Bibliografía

ARBOLEDA (2008). *Desarrollo de comprensiones*, en prensa.

ARBOLEDA, Julio César. *Ser persona en el mundo de hoy* (edit Lei, 1995)

\_\_\_\_\_ *Mapas cognitivos*. Ed. Lei, Santiago de Cali, 2.000.

\_\_\_\_\_ *Mi proyecto de vida*. E R F G, Santiago de Cali, 2002

\_\_\_\_\_ *Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida*, Fundación Penser, Cali, 2.003.

\_\_\_\_\_ *Estrategias para la comprensión significativa* (Edit Magisterio, 2005)

\_\_\_\_\_ *Formación de pensamientos múltiples* (F. Penser, 2006)

\_\_\_\_\_ *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Fundación Penser, 2007 A

\_\_\_\_\_ *Pensamiento lateral y aprendizajes*, edit Magisterio, Bogotá, 2007B

\_\_\_\_\_ *Modelos pedagógicos autónomos*, FP- UAC, 2007 C

\_\_\_\_\_ *Desarrollo de comprensiones* (en prensa)

BLYTHE, T. *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el Docente*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.

BRUNER-HASTE. (Comps). *La elaboración del sentido*. Paidós, 1990.

CARR Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1998.

CASCON, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona.

- CASSANY, Daniel. *Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica*. En: Revista Lectura y vida, Año XXV- N 2, Junio 2.004, pgs 6-23.
- CLAXTON, Guy. *Cerebro de liebre y mente de tortuga*, Urano, Barcelona, 1997.
- DE BONO, E. *El pensamiento lateral*, Paidos, Barcelona, 1995.
- DUVAL, Raymond, *Semiosis y Pensamiento humano*. Univalle- Ed. Peter Lang, 1999.
- GIL Y OTROS. *Metacognición: punto de ignición del lector estratégico*. Siglo XXI. Méx, 2.000
- GRAY, D. *Las dimensiones de la comprensión*. Rev Int Magisterio, No 14, 2005, pag 25.
- HARDY – JACKSON, *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall, Madrid, 1.998.
- NOT, Luis. *Pedagogías del conocimiento*. Fondo de cultura e., México, 1983.
- PERKINS. *La escuela inteligente: Del adiestramiento en la memoria a la educación de la mente..* Sep Rincón y Otros, 1993.
- STENBERG, R. *Estilos de pensamiento*, Paidos, Barcelona, 1999.
- STONE W. M. 1999). *La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre la Investigación y la Práctica*”. Editorial PAIDOS. Buenos Aires, 1999.
- VAN DIJK., T. A. *Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso*. En: Lingüística e interdisciplinariedad (Peronar, M), U. de Valparaíso, 2002.