

**COMPETENCIAS PROFESIONALES, DESARROLLO HUMANO Y FORMACIÓN
INTEGRAL DESDE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA REFLEXIVA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ

JUAN CARLOS MOLINA GARCÍA

GUILLERMO LEÓN ZAPATA MONTOYA

JUAN FERNANDO RUIZ RAMÍREZ

MAESTRÍA EN:

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

ENTIDADES COOPERANTES:

**Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —*CINDE*— y la
Universidad de Manizales**

MEDELLÍN

2008

**COMPETENCIAS PROFESIONALES Y DESARROLLO HUMANO:
FORMACIÓN INTEGRAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA
ESTRATEGIA DIDÁCTICA REFLEXIVA**

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ DOMÍNGUEZ

JUAN CARLOS MOLINA GARCÍA

GUILLERMO LEÓN ZAPATA MONTOYA

JUAN FERNANDO RUIZ RAMÍREZ

Tutora:

Dra. en Ciencias Pedagógicas: ANA JULIA HOYOS GONZÁLEZ

Tesis presentada como requisito para optar al título de

Magíster en:

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

CONVENIO:

**Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —*CINDE*— y la
Universidad de Manizales**

MEDELLÍN

2008

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	4
1. DEL PROBLEMA A LA ACCIÓN INVESTIGATIVA	10
1.1. DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: HERRAMIENTA DE LA CIENCIA, DEL MERCADO O DEL PROYECTO DE VIDA	10
1.2. POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE DIDÁCTICA REFLEXIVA ?.....	17
2. FORMACIÓN PROFESIONAL Y DESARROLLO HUMANO: DILEMA Y RETO	20
2.1 PEDAGOGIA DE LA ALTERIDAD: UN CAMINO PARA "DESVELAR EL SER" Y FOMENTAR EL DESARROLLO HUMANO.....	24
2.2.HACIA UNA ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO HUMANO Y PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL.....	28
2.3 SOBRE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA: ORÍGENES, CRÍTICAS Y PROPUESTAS.....	31
3. PENSAMIENTO REFLEXIVO Y FORMACIÓN INTEGRAL.....	36
4. LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA REFLEXIVA PARA DESARROLLAR OMPETENCIAS TECNO-PROFESIONALES	45
5. EL MÉTODO: LAS OPCIONES, LAS DECISIONES Y LAS ACCIONES.....	55
6. LOS HALLAZGOS	60
6.1. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL CURSO "TURISMO DE EVENTOS"...	62
6.1.1. Competencia para diseñar, planear, gestionar, ejecutar y evaluar eventos turísticos	65
6.1.2. Competencia prospectiva frente a posibles situaciones problémicas.....	66
6.1.3. Competencias propositivas para aportar soluciones, mejoras, resultados, o introducir innovaciones.	67
6.1.4. Desarrollo de la competencia escritural.....	69
6.1.5. Competencias de análisis, crítica y autocrítica.....	71
6.1.6. Competencias <i>comunicativas</i> para el trabajo en equipo.....	74

6.1.7. Competencia comprensiva: aprendizaje desde la experiencia del otro.....	77
6.2. OTROS APORTES DE LA DIDÁCTICA REFLEXIVA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL	79
6.3. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO Y SUS LOGROS	82
7. CONCLUSIONES.....	86
8. RECOMENDACIONES.....	89
9. BIBLIOGRAFÍA.....	91
10. ANEXOS.....	96
-ANEXO A. TALLER DE CORRELACIÓN <i>RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS / SABERES TECNO-PROFESIONALES</i>	96
-ANEXO B. GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.....	97
-ANEXO C. CUESTIONARIO DE TRIANGULACIÓN	99
-ANEXO D. CUADRO DE CATEGORÍAS/SUBCATEGORÍAS, DEFINICIONES Y EVIDENCIAS	109

INTRODUCCIÓN

En las instituciones de educación superior prolifera hoy una idea, según la cual, aquellas deben preparar y entregar a la sociedad sujetos entrenados para el mercado laboral. Sin consideraciones con respecto a la reflexión como recurso para formar la capacidad crítica, comprensiva y *táctica*, se da prioridad en la organización curricular al desarrollo de la habilidad —entendida como simple destreza— y al manejo de las técnicas de una disciplina, para el éxito en el campo laboral. Queda entonces en un segundo plano el desarrollo de capacidades esenciales tales como la formación del “criterio” profesional y los métodos para que el estudiante establezca juicios rigurosos que le permitan desempeñarse de modo flexible en los diversos contextos de actuación. Con bastante frecuencia, la creatividad y la recursividad en la aplicación de lo aprendido no son atributos que hacen parte de la intención en la formación.

Con la inquietud expuesta, el equipo de investigación, compuesto por docentes universitarios, asumió la pregunta sobre cuáles podrían ser los caminos alternos para lograr que sus estudiantes alcanzaran, además del dominio de conceptos técnico-profesionales, desempeños en los que incorporaran también, en su ejercicio de aprendizaje, las diversas facetas de desarrollo humano, no como un agregado de “*saber*”, más “*saber hacer*”, más “*saber ser*”, sino como un “**todo**” en el que se integraran sus capacidades para desempeñarse profesionalmente, y en su desempeño, conquistar-se cada día como proyectos en continuo ascenso.

Fue entonces necesario indagar sobre las estrategias de enseñanza que no sólo se ocuparan de entregar información, sino que propiciaran la reflexión a partir del desarrollo de otro tipo de actividades que articularan las experiencias de los estudiantes, adquiridas en su trayectoria vital y que estuviesen relacionadas con el contenido del curso de *Turismo de Eventos*. Este curso hace parte del pensum de la carrera *Tecnología en Organización de Eventos* perteneciente a la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Por este camino, algunas experiencias didácticas como el uso de la autobiografía en los procesos de enseñanza y de formación ocuparon la atención del equipo de investigación. Al indagar, se concluyó que esta herramienta era usada por muchos docentes de modo tímido y en ocasiones superficial. Su utilización les permitía diagnosticar “*competencias escriturales*” desde una perspectiva puramente técnica, —correspondencias de género y número, lógica, orden, descripción clara y precisa, uso correcto de los signos de puntuación, entre otros aspectos técnicos—. Esta concepción sugería una postura pedagógica del docente que consistía en apartarse emocionalmente de la historia que leía y en concentrarse en aspectos técnicos como la ortografía, la semántica y la sintaxis, entre otros.

Sin embargo, otras experiencias de docentes anunciaban que en muchas de estas historias de vida, una fuerza vital desbordaba los márgenes formales, constituyéndose en complejas expresiones de *sentido*. Se pensó entonces que el texto autobiográfico podía ser una herramienta didáctica válida en el escenario de la educación superior y, probablemente, un soporte metodológico clave para ayudar a la consolidación del proyecto profesional del estudiante universitario.

Emergió en consecuencia la pregunta por el aporte de la autobiografía como herramienta didáctica para la formación del estudiante universitario, puesto que a partir de ella era posible rescatar experiencias significativas de los estudiantes y poner en juego estrategias que se ocuparan de su desarrollo humano. Se asumió que la autobiografía podría ser una estrategia que a partir del trayecto de vida de los alumnos y de sus experiencias más importantes, posibilitara no sólo el desarrollo de las capacidades y habilidades específicas de la profesión sino que además permitiera el desarrollo de otras capacidades y talentos, y la construcción de una identidad profesional enriquecida, esto es, equipada con atributos de pensamiento que permitieran articular los contenidos académicos con el *mundo de la vida*.

Se le apostó, en principio, al texto autobiográfico como estrategia didáctica que propiciaría la participación y el compromiso del estudiante en su proceso formativo; sin embargo, al analizar la naturaleza del curso, el cual tenía un

componente muy fuerte de lo *técnico-profesional*, fue necesario preguntarse por el modo como esta herramienta podría ser usada. La primera inquietud frente a esta intención se formuló así: *¿Podría la autobiografía potencializar la formación integral y el desarrollo de competencias en el estudiante universitario de un curso eminentemente técnico-profesional?* Y de esto ser afirmativo, *¿cuáles competencias profesionales y cuáles facetas del desarrollo humano de los estudiantes del curso “Turismo de Eventos” se desarrollarían con la estrategia autobiográfica?*

En aras de focalizar la búsqueda, el equipo se concentró en formular otras inquietudes: *¿las competencias interpretativas, comprensivas, argumentativas y propositivas, en su orden, se ven favorecidas en el estudiante a partir del uso de la herramienta autobiográfica?* Y, *¿los estudiantes que trabajarían el curso desde la estrategia didáctica reflexiva cualificarían su sensibilidad, su comportamiento y su desempeño profesional?*

Vale destacar que el proceso de implementación de la estrategia reflexiva centrado en la autobiografía, hizo evidentes algunas particularidades de la experiencia, las cuales obligaron a un esfuerzo creativo en la adaptación del tipo de ejercicio de escritura autobiográfica, el cual se configuró finalmente como **“el relato autobiográfico de eventos sociales significativos, relacionados con el saber de la organización de eventos”**, claramente diferenciado de la **autobiografía** en su concepción clásica.

La estrategia didáctica para el desarrollo del curso, consistente en la articulación de vivencias que tuvieran relación con el *Turismo de Eventos*, implicó la realización de una serie de actividades, y el ordenamiento de éstas de acuerdo con las estrategias y tácticas que en cada momento se hacían necesarias. El orden aquí planteado, no necesariamente refleja el orden en que fueron aplicadas, y tampoco indica una lógica *secuencial*. Dichas actividades fueron:

1. Realización por parte de los estudiantes de varios relatos autobiográficos en el transcurso del semestre, relacionados con los saberes profesionales del curso.

2. Socialización y lectura pública en el aula, de dichos relatos, de manera constante a lo largo del curso.
3. Consultas y visitas frecuentes al medio laboral, unas veces solos, otras en grupos y, de manera ocasional, guiados por el docente.
4. Socialización en el aula de estas consultas y visitas.
5. Exposiciones del profesor sobre la base de preguntas e inquietudes de los estudiantes, y también a partir de las socializaciones.
6. Exposiciones del profesor sobre conocimientos técnicos, disciplinares y metodológicos.
7. Talleres individuales de correlación entre el saber formal técnico, disciplinar y metodológico del curso expuesto por el docente, y los relatos autobiográficos.

Con respecto a la metodología desplegada en esta investigación, se realizaron las siguientes tareas:

1. Transcripción y análisis de los talleres de ***relación del saber formal con los relatos autobiográficos***.
2. Realización, transcripción y análisis de entrevistas realizadas a los estudiantes, cuando finalizó el curso.
3. Diseño, aplicación a algunos estudiantes, transcripción y análisis de un cuestionario en el que, mediante un ejercicio metacognitivo, expresaban sus vivencias y sus aprendizajes en el curso, así como las “causas” de los mismos.

Con estos insumos, el equipo investigador emprendió las siguientes tareas, las cuales se desarrollaron simultáneamente, por la dinámica misma del trabajo propuesto.

1. Lectura intuitiva, inquisitiva, sucesiva e interpretativa del material que se iba acantonando sesión tras sesión.

2. Asociación de percepciones, fruto de agrupar y reagrupar, con el fin de generar conceptos que, siendo inicialmente cavilaciones, permitieron que emergiera el sistema categorial.
3. Búsqueda de teorías que permitieran la comprensión de lo que iba apareciendo, a partir de los conceptos educativos que ocupaban a los investigadores.
4. Producción de un sistema explicativo.
5. Modelación de un sistema categorial para entregar los hallazgos en un texto, que también se fue construyendo a medida que iban emergiendo las categorías.

La ruta metodológica fue señalando los puntos que era necesario fortalecer, y en tal sentido, las teorías sobre competencias se constituyeron en un punto fuerte de indagación. Cabe recordar que se aspiraba a entender la competencia como los atributos de pensamiento que permitieran a los sujetos desempeñarse en contextos diferentes con herramientas diferentes; esto implica el desarrollo de la capacidad para desempeñarse profesionalmente como sujeto individual y social en el mundo de la vida cotidiana. El hallazgo más notable, lo constituyó la convergencia de las facetas de desarrollo humano y el conocimiento tecno-profesional, propiciada por un conjunto de actividades *intra* e *inter*-subjetivas que giraron alrededor de los relatos autobiográficos.

Es así como el equipo incursionó en la configuración de una propuesta que recogía, no ya la autobiografía como estrategia didáctica sino **el relato autobiográfico como herramienta** que, acompañada de otras estrategias, se configuró como una alternativa para *concretar la formación integral*, no desde idealizaciones retóricas, sino como una estrategia práctica que articulaba el mundo de la vida cotidiana con el saber profesional del mundo académico. Se propició entonces la integración, asumiendo el aula como una especie de *foro sociocultural*, que permitía hacer más próximo el contexto laboral al conocimiento formal de la profesión, y a la vez hacía indispensable el *tacto* del docente. Así emergió, entonces, como elemento novedoso, la incorporación de la historia de los

sujetos como fuente de conocimiento y de *sentido*; se integró al aprendizaje el *ser* de cada uno, dándole visibilidad y respetabilidad; y, por último, se integraron las expectativas de cada uno de los participantes en el proceso formativo: aquello que *desean llegar a ser*.

1. DEL PROBLEMA A LA ACCIÓN INVESTIGATIVA

1.1. DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: HERRAMIENTA DE LA CIENCIA, DEL MERCADO O DEL PROYECTO DE VIDA

Las instituciones de educación superior en Colombia, en las últimas dos décadas, vienen experimentando una tendencia en la concepción de su misión social, que se reduce a preparar y entregar a la sociedad sujetos entrenados para el mercado laboral actual. Este fenómeno está directamente relacionado con el hecho de que en este país, —y en Latinoamérica en general—, las políticas educativas se inscriben en *“la serie de lineamientos precisados por los organismos económicos internacionales en relación con las prácticas globales de inversión social y la imposición de modelos de desarrollo [...] en consonancia con las perspectivas de desarrollo que las sociedades postindustriales han definido como deseables”* (Orozco y Roldán; 2005; pág. 8).

Concretamente, esta tendencia tiene que ver con la creciente hegemonía de la macroeconomía *neoliberal*, la cual comienza a gestarse en Colombia con el programa denominado *“Apertura Económica”*, —cosecha del gobierno Gaviria—, en cuyo *Plan de Apertura Educativa*, *“se puso en circulación categorías como “servicio domiciliario”, “subsidio a la demanda”, “normatización de la oferta”, etc., tendientes a someter la educación a la lógica del mercado y la rentabilidad”* (RODRÍGUEZ, et. Al.; 1994), y termina de consolidarse con la *“Revolución Educativa”*, propuesta por el gobierno Uribe, vigente hoy día, la cual se inscribe *“en un contexto de globalización de la economía y universalización de la cultura en el que se plantean los procesos de apertura económica y de modernización del aparato productivo como el imperativo más relevante para las naciones contemporáneas y, por ende, como la empresa a la cual deben orientarse todos los esfuerzos y todas las acciones, en especial aquellas encaminadas a la formación de un capital humano altamente permeable a los rápidos cambios*

tecnológicos, [...] con una gran capacidad para la adaptabilidad sociocultural” (Orozco, Juan y Roldán, Ofelia; 2005, pág. 10).

Queda, pues, por fuera del horizonte de la formación universitaria, la reflexión como estrategia de formación de la capacidad crítica, comprensiva y *táctica*, privilegiando en cambio el desarrollo de la *habilidad*, en tanto que *destreza procedimental*, y al dominio de las *técnicas* propias de la disciplina, todo orientado a una meta puramente instrumental: el *éxito laboral*.

Es así como la educación superior ha entrado en la dinámica de la administración corporativa: *estándares de calidad y competencias evaluables según el desempeño* de los sujetos —o sea *su conducta*, lo que *se les ve hacer*—, constituyen dos de los nuevos parámetros más importantes para *medir la calidad* de la educación profesional. Las evaluaciones a los sujetos de la comunidad académica universitaria se tornan predominantemente cuantitativas, con base en *indicadores de gestión*. Pasan a segundo plano asuntos como la formación del “criterio” profesional y el aprendizaje de métodos que permitan que el estudiante llegue a construir con rigor, juicios que le permitan pensar y actuar de manera flexible, en los contextos en que tendrá que desplegar sus actuaciones como profesional y como *persona*. Es frecuente ver cómo el desarrollo de la creatividad y recursividad para aplicar lo que se aprende en la vida misma, no aparecen en las intenciones formativas de muchos planes de estudio de educación superior.

De manera más acentuada, los planes de estudio cuyos contenidos están directamente relacionados con la producción de bienes y servicios comercializables generadores de riqueza material, o referidos a una parte del proceso, estructura o mecánica de dicha producción, responden a esta tendencia dominante, derivada de la globalización económica. Barnnet ha denominado “*competencia operacional*” a las capacidades que, según los planes de estudio eminentemente instrumentales ofrecidos desde esta concepción de la educación superior, desarrollarían los estudiantes. Cabe decir que este es el caso específico de la *Tecnología en Organización de Eventos*, del Politécnico JIC, la cual, en el

momento de realizar esta propuesta investigativa, presenta muchas de las características expuestas.

Sin embargo, hay que señalar que una de las circunstancias que han ayudado al *posicionamiento* del currículo *instrumentalista*, desarrollador de *competencias operacionales*, ha sido la contundente crítica al tipo de currículo que lo antecede, que refleja a la educación tradicional de estilo transmisionista y *reproductivo*, la cual *padece* de un apego rígido al corpus teórico-práctico de las disciplinas y los saberes —conocimientos, técnicas, procedimientos—, lo cual denuncia un exclusivo interés por la conservación del saber académico mismo, y un gran desinterés por el estudiante y su proyecto formativo. Desde esta mirada, la meta de la educación superior consistiría en el desarrollo de la “*competencia académica*”, o mejor, “*academicista*”.

En efecto, no sólo antes de la emergencia del *currículo instrumental*, sino que todavía con frecuencia, sucede que “*en las universidades se eduque a los estudiantes por medio de discursos teóricos en los cuales aparecen pocas referencias a la cotidianidad*” (Hoyos, 2006) lo cual denuncia un acentuado *academicismo*, y explica por qué “*buena parte de la teorización curricular ha estado centrada en los contenidos como resumen del saber culto y elaborado bajo la formalización de las diferentes asignaturas*” (SACRISTÁN, 1995, 46, citado por HOYOS, 2005).

Este estilo fronterizo con el dogmatismo, se hace evidente cuando los docentes “*se preocupan más por el modo como enseñan que por el modo como sus estudiantes aprenden, haciéndose así incuestionables tanto las metodologías como los contenidos que se ponen en escena en el ejercicio de la enseñanza*”. Esta clase de profesor es el que se “*atrinchera*” en “*la repetición acrítica de lo que encuentra en los textos, dejando de lado, tanto las fuentes científicas del saber específico que enseña como el contexto curricular en el que anida el proyecto de formación*”, razón por la cual es poco probable que tanto este docente como lo que enseñe tengan relevancia en el proyecto de vida del estudiante.

Este estilo de enseñanza asume el conocimiento como un fin en sí mismo,

descontextualizado de la realidad cotidiana, de donde antropológicamente emana el interés cognitivo, en forma de *problemas y preguntas*, y a donde retorna en forma de *sabiduría*. Entre otros, este es uno de los factores que explica por qué los egresados universitarios se quejan recurrentemente de la gran *“dificultad que encuentran para aplicar lo que aprendieron en una carrera”*; y dudan *“sobre la utilidad que esto les representa, debido en gran parte a la práctica repetitiva y a la falta de reflexión”* (Hoyos, 2006).

Se puede inferir, dicho sea de paso, que muchos de los problemas de la educación superior en nuestro país están relacionados con la precaria *formación en docencia universitaria* de muchos profesores, como consecuencia de su desinterés acerca del saber pedagógico y didáctico necesario para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Es claro, pues, que las tendencias específicas en cuanto a la educación superior, presentan vacíos fundamentales: el *currículo instrumental* está concebido para la *práctica* —entendida como *conducta apropiada*, o *“correcto desempeño”*—, mientras que el *academicista* concibe el saber teórico-práctico de la disciplina como único objetivo educativo, haciendo del conocimiento un fin, *en y para sí mismo*. Se puede ver, pues, como se revelan *“las desarticulaciones teoría-práctica, pensamiento y acción, y sus implicaciones en los procesos de enseñanza”* (Hoyos, 2006) que actualmente padece la educación superior colombiana.

No obstante lo anterior, también es cierto que *“a partir de la segunda mitad del siglo XX se produjo una ruptura, una fuerte reacción a los procesos educativos que están centrados en las metodologías de la certidumbre”*, por lo cual, en alguna medida, *“las nuevas perspectivas sobre la pedagogía, el currículum y la didáctica han abierto el camino a una mirada más interdisciplinaria y antropológica de los procesos educativos”*, (Hoyos, 2006).

La necesidad que surge es, entonces, el diseño de propuestas que articulen teoría y práctica, ya que *“el conocimiento práctico no es el que reemplaza al conocimiento teórico, o sea, no compensa una carencia”*, y que tampoco *“es la*

huella que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico” (Feldman, 1999, 86). Por el contrario, afirma el autor que *“el conocimiento práctico se alimenta, de alguna manera, del conocimiento científico pero de un modo mediatizado, en tanto el conocimiento científico forma una parte, como cultura, de nuestro modo habitual de ver algunas cosas”*. De aquí que no sea posible *“sostener la división entre teoría y práctica poniendo el acento en el conocimiento en una, y en la acción en otra”* (Hoyos, 2006).

De esta articulación dependería la *“completa adquisición del conocimiento”*, según Bozhovich (citada por Fariñas, 2003), (Hoyos, 2006), puesto que puede darse *“sólo cuando este conocimiento es transformado en punto de vista, es decir, cuando cambia la concepción acerca de la realidad y la actitud hacia ella”*.

Esta articulación es la condición *sine qua non* en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que pueda constituirse en una verdadera *formación integral*.

En el ámbito de la educación superior la *formación integral* debe ir *“más allá de la capacitación profesional”*; esta se concibe esencialmente como *“un enfoque o forma de educar”* cuya integralidad existe *“en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación”* (FICHTE, J. G.; 1997; pág. 110 y ss.; citado por OROZCO, Luis. ICFES, 2001 pág. 81).

De otro lado, Hoyos (2006) afirma que *“el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando maestros y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción”* es la manera de hacer real la *formación integral* de los estudiantes. Y aunque esto demanda una nueva actitud pedagógica y en consecuencia innovaciones en la enseñanza, éstas frecuentemente son impuestas

como exigencias al profesor por parte del Comité de Currículo; procedimiento vertical y unidireccional que denuncia, de nuevo, el problema de la desarticulación del *mundo de la academia* con el *mundo de la vida*.

Finalmente, es bueno agregar a este panorama de la problemática expuesta, algunas expectativas como la de la Unesco, expresada en un informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996, 107), según la cual *“la educación deberá dar a cada persona los medios para modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad”*; de acuerdo con lo cual resulta *“ineludible, pues, avanzar hacia la formación de los estudiantes, ante todo en la habilidad para ser copartícipes activos de los procesos de formación que les permitan comprenderse a sí mismos y comprender a otros, a través de su intervención en la planeación y ejecución del proceso de enseñanza”* (Hoyos, 2006).

En otras palabras, urge para los estudiantes universitarios una enseñanza —una didáctica— que favorezca la constitución de su *subjetividad social*, desde **una** actitud, y **muchas** actividades de orden *reflexivo-comunicativo*, tanto a nivel *intra* como *inter-subjetivo*, más allá de un proceso meramente instructivo, *capacitador*. Una *formación integral* que articule la ciencia, la tecnología, la técnica, el arte y la filosofía, con su vida personal y social.

Finalmente, a partir de la identificación de estas problemáticas, y de la intención de realizar una investigación en la *línea de investigación de ambientes educativos* del CINDE, se propuso ésta, la cual versaría sobre la implementación y observación sistemática, tanto al proceso como a los resultados formativos, de una didáctica alternativa en un curso universitario. Se definieron para tal efecto los siguientes objetivos investigativos:

- ***Objetivo General***

Identificar las competencias técnico-profesionales logradas por los estudiantes, así como las facetas de su desarrollo humano que resultan favorecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso Turismo de Eventos, a partir de la aplicación de una *didáctica reflexiva*.

- ***Objetivos Específicos***
 - Describir e interpretar las competencias técnico-profesionales logradas por los estudiantes gracias a la didáctica reflexiva desplegada en el curso.
 - Describir e interpretar las facetas del desarrollo humano de los estudiantes que se ven favorecidas con la didáctica reflexiva desplegada en el curso.

1.2. POR QUÉ INVESTIGAR SOBRE LA *DIDÁCTICA REFLEXIVA*?

Es indudable que la praxis didáctica que ha predominado históricamente en el sistema educativo colombiano, y particularmente en el ámbito universitario, ha sido de corte transmisionista, una de cuyas características es la ausencia de la creatividad de los estudiantes al interior de las aulas. De hecho, se ha privilegiado *la enseñanza* por encima del *aprendizaje*, convirtiéndose tanto el docente como los contenidos académicos, en los *protagonistas* del acto educativo. De esta manera, los estudiantes no se han estado preparando, ni han sido estimulados, para proponer, tomar decisiones, debatir las ideas del profesor y de sus compañeros, reflexionar, e incluso para producir sus propias conclusiones. En otras palabras, no hay un esquema didáctico que favorezca la toma de consciencia de su aprendizaje, y de las implicaciones que éste tiene en su propia vida, en el mundo social y en el mundo natural, condición *sine qua non* para poder analizar y resolver problemas creativamente, para producir nuevo conocimiento de manera autónoma, y para aportar al desarrollo humano, lo cual incluye el crecimiento sociocultural y el suyo personal.

En un escenario como este, es donde cabe plantear nuevos retos a la didáctica, en función del aprendizaje, de tal manera que se pueda confrontar con otras alternativas didácticas, —teórica, práctica y metodológicamente hablando—, el enfoque transmisionista que por muchos años ha predominado en el país y quizás en Latinoamérica.

Ahora bien, en el caso específico de la universidad colombiana, el aprendizaje tradicional sigue siendo un obstáculo para las transformaciones que se pudieran plantear en aras de una verdadera *formación integral*. Muchos docentes universitarios, se han ubicado como protagonistas exclusivos del proceso educativo que, ha pasado de ser de *“enseñanza-aprendizaje”*, a ser casi exclusivamente de *enseñanza*, coartando así las posibilidades participativas y reflexivas del estudiante, que bien pudiera contribuir con su propio proceso formativo, enriqueciendo de paso no sólo el proceso de sus compañeros de aula,

sino también las prácticas pedagógicas y didácticas del docente, quien también es un sujeto en permanente construcción.

Se trata entonces de ahondar en la búsqueda de otras posibilidades de ejercer *la enseñanza* como saber práctico, enfocadas hacia el *aprendizaje*, con las cuales se promuevan experiencias didácticas que alimenten la capacidad de reflexión, la *formación integral* y el *desarrollo humano* del estudiante. De esta manera, podrá aparecer en escena el verdadero protagonista, cultivando un *proyecto de vida*, haciendo visibles y trascendentes sus vivencias, y formalizando sus conocimientos previos acerca de la disciplina que estudia y de su empalme con el mundo de la vida. Y podrá aparecer en el escenario de los otros, y los otros en el suyo, en la medida en que reconocería al otro, reflexionando, escuchando, socializando, participando. Esto produciría en el estudiante la toma de consciencia de que su aprendizaje, como fruto de una reflexión didácticamente intencionada sobre las vivencias suyas y de sus compañeros, es justamente el elemento articulador del mundo que está dentro del aula (*mundo académico*) y el que está fuera de ella (*mundo de la vida*). Al respecto, Hoyos (2006) afirma que “*se procura la integración del mundo de la vida al mundo de la escuela a través del pensamiento didáctico sobre las vivencias*”.

La investigación sobre “*Competencias profesionales, desarrollo humano y formación integral desde una estrategia didáctica reflexiva en educación superior*”, es pertinente entonces en la medida en que se ubica en una perspectiva diferente a lo que ha hecho la educación clásica en nuestro país, ya que “*con la propuesta didáctica reflexiva, el método productivo gana espacio sobre el método reproductivo en razón de las dinámicas que lo orientan; las actividades de aprendizaje permiten al estudiante el establecimiento de relaciones entre el saber construido por otros, las prácticas actuales contenidas en sus vivencias, en las vivencias de otros y en los constructos teóricos de cada una de las categorías estudiadas; el estudiante así, no sólo alcanza la incorporación del concepto sino que adquiere un compromiso vital con el sentido y la transformación de sus prácticas, lo cual se convierte en una necesidad*” Hoyos (2006).

De igual manera también se justifica el estudio en la medida que, en primer lugar, la propuesta didáctica reflexiva a partir de la utilización de los relatos autobiográficos, permite la apertura de un escenario bastante significativo a la interacción social y de ello se beneficia la *zona de desarrollo próximo*, “*toda vez que el estudiante despliega actividades con otros más desarrollados que le provocan reflexión, de este modo se multiplican las mediaciones y con ellas, se propicia la construcción y la reconstrucción de las prácticas cotidianas; toda vez que el estudiante hace una reflexión sobre sus prácticas con espíritu transformador, se eleva la actividad del mismo en la medida que ésta constituya para él reto, dificultad, problema, todo lo cual repercute favorablemente en su desarrollo personal*” (Hoyos, 2006).

En segundo lugar, la escritura de los relatos autobiográficos hace que el estudiante se reconozca como un sujeto que tiene historia. Esto se refleja en la conexión entre los eventos de su vida recuperados a través de la escritura y el conocimiento teórico sobre la organización de eventos. Es la reflexión la que propicia dicha comprensión y relación.

Y por último, cabe destacar que, desde la intención pedagógica de formar integralmente a los profesionales, es menester que desarrollen su capacidad *crítica*, para lo cual la reflexividad como estrategia didáctica resulta pertinente, en razón de que “*el ejercicio reflexivo es dialéctico: en la medida que se transforman las concepciones también se da la transformación de las prácticas y, a su vez, la transformación de las prácticas transforma las concepciones y por ende la cultura; el análisis de las situaciones contradictorias, permite comprender ciertas prácticas educativas y, por ende, aumenta la comprensión de situaciones particulares a la luz de las generalizaciones sobre el sentido que dichas prácticas tienen en determinados procesos y contextos educativos*” (Hoyos, 2006).

Por lo tanto, este estudio busca generar aportes al saber práctico de la didáctica, describiendo el proceso y los resultados de la *didáctica reflexiva* en un curso universitario, con la intención de articular el *mundo académico* con el *mundo de la vida*, procurando con ello la aproximación a una verdadera *formación integral*.

2. FORMACIÓN PROFESIONAL Y *DESARROLLO HUMANO*: DILEMA Y RETO

“Se trata de formar personas solidarias y sensibles, capaces de construir colectivamente, de reconocer y aceptar al otro y de comprenderlo; personas generosas, con sentimientos de justicia y equidad, capaces de sentirse orgullosas de ser miembros de su comunidad y dispuestas a hacer de su vida algo con sentido para sí mismas y para la sociedad, personas autónomas y respetuosas de la autonomía, personas críticas, capaces de reconocer lo esencial y de contrarrestar la manipulación, personas sensibles a la belleza, capaces de apropiarse y gozar el legado simbólico y de trabajar creativamente con él, personas con un gran deseo de saber y con voluntad de saber, capaces de gozar el placer de conocer, con la disciplina y la vocación por el conocimiento necesarias para conocer siempre más y para dominar los lenguajes necesarios para hacerlo, personas con conciencia clara de lo que significa habitar un mundo y capaces de cuidar y amar el entorno, personas con responsabilidad frente a los demás y a las generaciones futuras, que se precien justamente de ser miembros de la especie capaz de la conciencia moral y de la ciencia, personas dispuestas a trabajar por una sociedad capaz de resolver sus conflictos y de conocer la naturaleza sin destruirla”.

Carlos Augusto Hernández

En los tiempos actuales es necesario poner énfasis en la formación profesional a partir de una pedagogía antropocéntrica, socioculturalmente contextualizada, a partir de propuestas didácticas que impliquen procesos reflexivos y comprensivos, cuya finalidad principal sea la transformación del mundo; ello se concreta, a través de la realización del proyecto de vida del sujeto y la realización de proyectos humanos colectivos, socioculturalmente concebidos, en los que la atención al desarrollo humano es fundamental. El desarrollo de potencialidades está articulado a esta autorrealización, la cual se mueve en la tensión entre lo individual y lo colectivo, y entre lo que se desea conservar —la *tradición*— y lo que se aspira a renovar —la *innovación*.

Para emprender el análisis y profundización de los postulados previos, resulta conveniente reconocer las conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Esto no es posible sin el concurso de los saberes científicos de muchas de las ciencias sociales y humanas, y de algunos campos multidisciplinares del conocimiento.

El concepto de *desarrollo humano* puede tener múltiples abordajes y definiciones, desde diferentes ciencias que tienen como objeto de estudio a “*el hombre*”, en

función de algunos aspectos o dimensiones específicas, como la biología, la antropología, la lingüística, la psicología, la sociología, la economía, e incluso campos multidisciplinares del conocimiento como la psicopedagogía o la psicolingüística. Cuan diversa es la posibilidad de la mirada epistemológica al interior de cada ciencia o área del conocimiento, amplia se torna la gama de posibles definiciones acerca del *desarrollo humano*. Debido a que son producciones altamente influenciadas por el carácter de la cultura en la cual emergen y a la cual intentan transformar, estas teorizaciones sobre desarrollo humano *“no son simples esfuerzos por codificar y comprender la naturaleza del desarrollo humano sino que, por su propia esencia, también crean los mismos procesos que intentan explicar confiriéndoles realidad y haciéndolos conscientes a la comunidad”* (BRUNNER, J.; 1984, p 31).

En los años en que se disuelve la frontera de los dos últimos siglos, han emergido con fuerza desde el ámbito de las ciencias sociales nuevas conceptualizaciones teóricas en cuanto al *desarrollo humano*, las cuales tensionan y relativizan la aparente hegemonía de los criterios convencionales sobre desarrollo humano asociados a modelos de desarrollo de corte economicista.

En Colombia, concretamente, los modelos de desarrollo dirigidos al sector educativo, se han visto bastante influenciados por una *“serie de lineamientos precisados por los organismos económicos internacionales en relación a las prácticas globales de inversión social”* (ROLDÁN, Ofelia, 2005), lo que hace pensar que los modelos de desarrollo humano en América Latina son impuestos por el nuevo orden económico mundial. No es coincidental, según estas apreciaciones, que *“la misión de ciencia y tecnología destaque el papel de la educación en la perspectiva de afianzar la racionalidad técnico-instrumental y de preparar una sociedad culturalmente habilitada para asumir la dinámica del consumo”* (ROLDÁN, Ofelia, et als; 2005).

Aparece entonces la tensión en los fines de los modelos de desarrollo, cuyo énfasis marcado es la generación de riqueza material, y no tanto la *calidad de vida*, entendiendo por ésta mucho más que la preocupación por la satisfacción de

las llamadas “necesidades básicas” y de las estrategias para su continuo mejoramiento.

Amartya Sen (2000) recurre a *Aristóteles* en la *Ética a Nicómaco*, para señalar que *“la riqueza no es, desde luego, el bien que buscamos, pues no es más que un instrumento para conseguir algún otro fin”*.

Desde otra óptica consonante, Max-Neef (1986) plantea un modelo de “*desarrollo a escala humana*” el cual expone como una combinación de dos órdenes esenciales: *“según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Esta combinación permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, tener, hacer y estar; y, por la otra, las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad”*.

Pero su aporte más significativo, consiste en su observación de que, si bien deben fijarse metas que al cumplirlas **evidencien** transformaciones que indiquen un sentido de *desarrollo humano*, es claro también que *“las necesidades humanas fundamentales pueden comenzar a realizarse desde el comienzo y durante todo el proceso de desarrollo; o sea, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo”* (Max-Neef, 1986).

De otro lado, Luna (2006) considera el “*desarrollo humano como esencia y finalidad del desarrollo social*”, y lo concibe *“como el proceso de constitución del sujeto individual y colectivo; un sujeto histórico, cultural y socialmente posicionado”* (Luna, 2005, p.8); y explica que *“hacerse sujeto, es decir, ser consciente, implica acceder a una identidad, individual y colectiva, que le posibilite el reconocimiento de sí y de otros y el reconocimiento de los dos planos de realidad en los que deviene la existencia: la realidad objetiva y subjetiva”* (Luna, 2005, p. 8). Según este punto de vista, resulta fundamental pensar y abordar la formación en competencias hacia la toma de conciencia de los estudiantes sobre las motivaciones y reales razones para seleccionar determinados modos de actuar y de aproximarse a los saberes de las disciplinas, a partir de propuestas educativas que pongan en acción la capacidad reflexiva de los sujetos.

Lo anterior permite colegir que es, no sólo posible sino sobre todo **deseable**, asumir la educación superior como una etapa de la vida que constituya un *acontecimiento de desarrollo humano*, que aporta *sentido* al proyecto de vida del sujeto que se forma.

De hecho, la posibilidad de ingresar a la educación superior constituye una excelente oportunidad no sólo para expandir las libertades, sino también para desarrollar las potencialidades y convertirlas en capacidades con las cuales hacer realidad los proyectos personales y contribuir a la transformación social desde el ejercicio profesional. Al respecto, Mèlich (1994) plantea que “*la realidad humana es educación*”, y añade que “*el hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una "tarea para sí mismo"*”. De lo anterior, se desprende que “*la realidad humana es un ente que necesita del proceso educativo para constituirse*” y por lo tanto “*no hay anthropos al margen de la paideia*” (74).

El paso del estudiante por la educación superior podría, pues, llegar a constituir un **acontecimiento de desarrollo humano** en sí mismo, cuyo contexto espacio-temporal es la institución universitaria, y cuyo contexto sociocultural lo conforman su propia historia personal y la de los congéneres con quienes cohabita ese espacio y comparte la aspiración de formarse. A lo que se alude con esta afirmación, es a la necesidad de entender el sentido de *proceso* de desarrollo humano, no como un *continuo* mecánico y lineal de acumulación de conocimientos, entrenamiento y experiencias, en sentido *cronológico*, y sí como una sucesión de *momentos* como *acontecimientos significativos* en la constitución de la subjetividad individual y social.

Tales *acontecimientos* son **momentos** en los que convergen en la conciencia del sujeto experiencias cuyas pasadas, re-formulación de proyectos vitales alimentados por el deseo durante gran parte de la propia existencia, experiencias y proyectos de los *congéneres* con quienes coexiste en el momento de la formación profesional, y la evaluación de los relativos fracasos y éxitos —propios y de los de aquellos *congéneres*— relacionados con sus intereses y conocimientos sistemáticamente aprendidos.

Adicionalmente, resulta clave para la constitución de la subjetividad, la visualización, reconocimiento e inclusión de los rasgos culturales del sujeto que provienen de su cultura natal, en tanto que son soporte esencial de su *identidad*, a propósito de lo cual Schütz, (en Mèlich, 1994), señala que “*el mundo de los predecesores, influye constantemente en las relaciones pedagógicas en la vida cotidiana. Los arquetipos, los mitos y los rituales culturales configuran la infraestructura de las interacciones de la paideia*”. De acuerdo con ello, Mèlich (1994) afirma que “*en el pasado se instalan todos los valores sociales que funcionan en la cotidianidad y que permiten interpretar el presente y que han sido adquiridos en el proceso de enculturación*”.

Por ello, el lapso en que ocurre la formación profesional, es uno de los *momentos* cruciales en que se reinterpreta y resignifica la herencia cultural en el presente — y hacia el futuro— en los proyectos individuales y colectivos de los estudiantes universitarios, lo cual hacen interactuando como *congéneres*, en el seno de una comunidad académica. Tal es el tipo de experiencia deseable durante el paso por la formación profesional. Esta mirada a la educación superior como *acontecimiento de desarrollo humano*, supone una percepción *kairológica* —no *cronológica* o lineal— del proceso de constitución de la subjetividad, en la cual el concepto de ***experiencia***, en la perspectiva de una fenomenología social, cobra mayúscula importancia.

2.1 PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: UN CAMINO PARA “DESVELAR EL SER” Y FOMENTAR EL DESARROLLO HUMANO

Definir la importancia que tienen los protagonistas del proceso educativo en la educación superior, implica aclarar la concepción pedagógica de la que se parte. Por ello se recurre a la interpretación que Bárcena y Mèlich, (2000) hacen de la propuesta de Hanna Arendt que consiste en entender la *educación como acción* —y no como *trabajo*—. Una educación que *usa* el currículo, que se *apoya* en él para que nazca, *aparezca* —se *cree*— en el sujeto algo no preconcebido. En ese

sentido hay que diferenciar el significado clásico de lo que se entiende por *un hombre educado*, como si fuera un *producto terminado*, de lo que, según el ideal de Arendt, sería un hombre que *se produce a sí mismo*, es decir, uno que **se forma**. Educar, pues, no puede entenderse como *'trabajo'*, es decir, *poiesis* o *producción objetiva*— sino como *'acción'*, es decir, como *praxis*, o *acción social* (Bárcena et als, 2000). Quiere decir esto que la acción pedagógica es todo lo contrario al *"adoctrinamiento y la domesticación"*. Hay que advertir, de paso, que esta mirada permite estar alerta en cuanto al riesgo de que la actual tendencia del sistema educativo a la *estandarización* como paradigma de la calidad educativa, termine convirtiendo la institución educativa en una "fábrica de competencias".

En el mismo orden de ideas, los sujetos que intervienen en el acto educativo desde la perspectiva del *llegar a ser*, deberían evitar ejercer su actividad desde su *rol institucional*, porque con ello desaparece el espacio *"para la persona, en el sentido de alguien único e irrepetible, puesto que entender al otro como "aquél que desempeña un rol" significa creer que es perfectamente sustituible. Este carácter de sustitución de los distintos individuos es lo que Schütz (en Mèlich, 1994) llamó la anonimización"*. La *anonimización*, de alguna manera, significa que las instituciones dejan de funcionar como dispositivos inventados por los hombres para organizar mejor su vida social, para convertirse en lógicas normativas artificiales que finalmente los subyugan.

Como contrapropuesta Mèlich (1994) sugiere entender la educación como *"un círculo hermenéutico" o "comprensivo" (verstehen), que comprende al "saber", a la "verdad" y al "ser". La "verdad", alétheia, no es un producto o un resultado, sino un proceso, una acción, la acción de desocultar. Aquello que yace oculto es el "ser". Saber, entonces, es alcanzar el ser, desvelarlo."*

Cabe referenciar a Mockus (1999) quien plantea que para poder operar en la universidad, según su lógica intrínseca —*tradición escrita/discusión racional/reorganización y/o reorientación de la acción humana*— es necesario que el sujeto no sólo participe activamente en este "circuito", sino que además —y es tal vez lo más difícil— sea capaz de *"desarraigarse"* de muchos de sus *saberes*

previos culturales. Esta operación intelectual, desde los estilos hermenéuticos y socio-crítico en las ciencias sociales, es lo que podría denominarse *descentramiento*. Por ello, sólo la participación decidida de los protagonistas del acto educativo, daría lugar a la consideración de la necesidad del *descentramiento*. En efecto, participación decidida y descentramiento epistémico son las actitudes necesarias del docente y sus estudiantes, para un proceso de formación profesional según los principios educativos expuestos: *educación para la constitución de la subjetividad*, *educación como acontecimiento de desarrollo humano* (en sentido *kairológico*), *educación como natalidad* (producción de sí mismo), *educación como develamiento del ser*, y, *educación desde la alteridad y el descentramiento*.

De otro lado, hay que señalar que la acción pedagógica y didáctica que se da en el proceso de formación profesional, en tanto que *acontecimiento de desarrollo humano*, y éste, en tanto que *“esencia y finalidad del desarrollo social”*, dan cuenta de una *acción social*. Sin embargo, es necesario aclarar que, tal como afirma Weber, (en Bárcena, F. Y Mèlich, J-C., 2000), *“no es suficiente que una acción esté relacionada con otra para que pueda ser calificada de social. Es necesario que además de la conciencia de la existencia del otro se establezca una relación significativa, interpretativa, hermenéutica. En otras palabras una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones, de ahí que la intersubjetividad simbólica sea un elemento básico de la acción social”*. Con esto se indica que la característica fundamental de la acción social es su sentido de reciprocidad, *“precisamente por el carácter intersubjetivo de la misma”* (Mèlich, 1994, p 87.)

De acuerdo con Habermas, (referenciado por Mèlich, 1994), *“el consenso comunicativo, el genuinamente comunicativo, no puede ser impuesto por ninguna de las partes implicadas”*. Concebida así, la *acción social* pedagógica es una actividad dialógica, de encuentro *cara a cara*, y no de alineación ideológica; es una búsqueda de *acuerdo* sin que necesariamente haya *consensos*, y menos bajo el “criterio” de *las mayorías*.

Lo anterior es imposible si no se cuenta con *individuos* que interactúan desde *conciencias diferenciadas*. Al respecto plantea Weber (en Mèlich, 1994) que si bien es claro que la acción social es una “*acción significativa, es una llamada al sentido, y todo sentido implica una conciencia*”, esto no conlleva a “*conciencias colectivas*”. Weber no admite en modo alguno la posibilidad de una *conciencia colectiva* y en cambio apunta que “*bien al contrario la conciencia siempre es individual, subjetiva (en referencia a un sujeto)*”; y concluye afirmando que “*lo colectivo no es real, sólo lo individual es real, socialmente real, porque sólo él es capaz de acciones significativas*” (Mèlich, 1994, p. 86).

No obstante lo anterior, el estudiante universitario perteneciente a una comunidad académica, nunca podría ser un “*yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado*”, en consideración a que “*el sí-mismo se construye a través de la interacción con los demás*” (Mèlich, 1994, p 111). Esto indica que el *ser humano* es autor y agente principal de su proyecto cultural; y que *la cultura académica* es el producto del encuentro —y *desencuentros*— de los proyectos culturales, que llegan a, o nacen en la comunidad de actores de la educación superior.

La tríada *interacción, conflicto y acuerdo*, —en la que se resume el sentido de *reciprocidad*—, desde la corriente vital de cada uno de los miembros de la comunidad académica, es el eje de la praxis universitaria cotidiana. Así se constituyen la subjetividad individual y social en la cultura académica universitaria y por ende las conciencias individuales y sus *sentidos*.

Se desprende de lo anterior que al interior de la comunidad universitaria descrita hasta aquí, se produce un tipo de *coexistencia* donde convergen diferencias socioculturales. En ella se pueden llegar a consolidar tanto el *sentido de reciprocidad* como un *esquema social de cooperación* que “*como propuesta concreta no es sino compartir una comunidad de argumentos: y esto consiste esencialmente en la definición de a dónde se quiere ir y cómo se pretende caminar*” (Bustelo, 1998). Este esquema da lugar a la existencia de un “*nosotros*”, que no “*niega a los individuos*”; y en el que, además, “**hay sociedad** y en consecuencia **hay esfera pública**, en el sentido de una preocupación por lo

común, por lo compartible, por el interés del conjunto. El "nosotros" coincide con "lo social" como "asociados", como el conjunto de "socios" solidarios en una propuesta de cooperación mutua compartida". Según esto, es claro que "el "nosotros" es la esencia "fundante de una sociedad". Lo social implica, pues, necesariamente, la plena participación co-responsable y solidaria de los sujetos.

Pero la *coexistencia universitaria* no se agota en la consolidación del *nosotros*. Por el contrario, ese *nosotros* que sería *la comunidad académica* tiene y tendrá gran incidencia en las transformaciones sociales. Si la universidad es *matriz de conservación* y *matriz de cambio*, entonces es una comunidad claramente comprometida con el desarrollo cultural, como una expresión evidente e innegable del *desarrollo social*, cuya esencia y origen es el *desarrollo humano*.

2.2. HACIA UNA ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO HUMANO Y PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Las consideraciones previas sobre la perspectiva de una educación superior antropocéntrica, permiten ubicar unos principios que orientan la formación y el desarrollo humano a partir de una propuesta didáctica que se configure como alternativa, frente a la predominante concepción didáctica de tipo *instrumentalista*, según la cual la definición de *competencia* es, al decir de Barnnet (2001), "*competencia operacional*". La opción, en cambio, es concebir la academia como el *foro de la cultura* en la que se recrean los diferentes modos de habitar el mundo; es abrir las fronteras de la academia para que el *mundo de la vida* se articule a los procesos educativos, a las actividades educativas que se proponen como recurso para formar sujetos en las diferentes disciplinas; se trata de preparar profesionales competentes que se desarrollen a partir de su hacer, y sean capaces de producir *desarrollo humano* para otros.

Por otra parte, el *academicismo*, —denuncia Barnnet (2001)—, es reflejo de un talante en exceso conservador de muchos docentes, que en ocasiones adquiere proporciones tales que se transforma en *dogmatismo*. Esta manera de asumir la educación superior ha dado lugar a la que Barnnet (2001) denomina la

competencia académica o *academicista*. Se hace evidente cuando estos docentes piensan más en la manera de enseñar en lugar de preocuparse por la forma como aprenden sus estudiantes. Esta clase de profesor es el que se “atrinchera” en “*la repetición acrítica de lo que encuentra en los textos, dejando de lado, tanto las fuentes científicas del saber específico que enseña como el contexto curricular en el que anida el proyecto de formación*” (Hoyos, 2006, p.26), razón por la cual es poco probable que él signifique mucho en el proceso de realización del proyecto de vida —es decir, de *formación*— con que llega el estudiante. Esto tal vez sea lo que explique por qué, recurrentemente, los egresados universitarios se quejan de una gran “*dificultad que encuentran para aplicar lo que aprendieron en una carrera*”; y dudan “*sobre la utilidad que esto les representa, debido en gran parte a la práctica repetitiva y a la falta de reflexión*” (Hoyos, 2006, p. 26).

En contraste, la “*completa adquisición del conocimiento*”, según Bozhovich (citada por Fariñas, 2003, en Hoyos, 2006), puede darse “*sólo cuando este conocimiento es transformado en punto de vista, es decir, cuando cambia la concepción acerca de la realidad y la actitud hacia ella*”.

Por su parte, sostiene Feldman (1999) que “*el conocimiento práctico se alimenta, de alguna manera, del conocimiento científico pero de un modo mediatizado, en tanto el conocimiento científico forma una parte, como cultura, de nuestro modo habitual de ver algunas cosas*”. De aquí que no sea posible “*sostener la división entre teoría y práctica poniendo el acento en el conocimiento en una, y en la acción en otra*” (Hoyos, 2006, p. 29).

Y en esta búsqueda de una concepción de *competencia* que armonice con la *formación integral*, cabe señalar críticamente la práctica de asumir y explicitar en los currículos el desarrollo de competencias en el **saber**, en el **saber hacer** y en el **ser** como objetivos independientes de aprendizaje. El problema radica en que estas categorías constituyen las tres aristas de una misma cosa: la *formación humana* como un camino para *llegar a ser*.

Así las cosas, resulta oportuno sugerir la alternativa de organizar “*las acciones de acuerdo con el fundamento [y al mismo tiempo, el fin] último*” de la interacción

pedagógica, que no es otro que *“el reconocimiento y construcción del proyecto de vida del estudiante y del maestro, insertos en un proyecto cultural”* (Hoyos, 2006, p. 29). En efecto, para Hoyos (2006, p.29) *“el análisis de las condiciones de contexto y las oportunidades de aprender que se abren cuando maestros y estudiantes construyen sus entornos de aprendizaje y reconocen los fundamentos orientadores de su acción”* es la manera de hacer real la *formación integral* de los estudiantes.

En el mismo sentido, se consideró pertinente para este trabajo presentar algunos ideales que aporten a la construcción de un nuevo horizonte para todos los ciclos de la educación —pre-escolar, primaria, secundaria y media—, que sean transferibles y, de suyo, deseables para la educación superior, los cuales se plantean a continuación.

En primer lugar, la Unesco presenta un informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Delors, (1996), en el cual afirma que *“la educación deberá dar a cada persona los medios para modelar libremente su vida y participar en la evolución de la sociedad”*; en segundo lugar, apunta Hoyos (2006) que *“la acción de enseñanza institucionalizada deberá proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan reconocerse y reconocer a sus maestros como sujetos con aspiraciones, incertidumbres, necesidades y posibilidades de construir proyectos comunes y en su construcción avanzar en la construcción del proyecto”*; y en tercer lugar, si se acoge con rigor el objeto de estudio de la pedagogía, cual es la *educabilidad* del sujeto, entonces hay que *“orientar la enseñanza, no necesariamente hacia la formación de algunos conocimientos, habilidades y hábitos, sino hacia la explicación [...] y hacia la formación de la personalidad en general”* (Davidov 1987, p.11), es decir, hacia la constitución de la subjetividad individual y social de los sujetos.

En consonancia con lo anterior, resulta *“ineludible pues avanzar hacia la formación de los estudiantes, ante todo en la habilidad para ser copartícipes activos de los procesos de formación que les permitan comprenderse a sí mismos y comprender a otros, a través de su intervención en la planeación y ejecución del proceso de*

enseñanza” (Hoyos, 2006. p.28).

Por último, para retomar el asunto de la competencia y de cómo ella pudiera ser el reflejo de una formación integral, vale la pena contrastar el procedimiento “analítico” de separar la *teoría* (pensamiento *técnico-instrumental* o *saber*), de la destreza productiva (*saber hacer*), y del *ser* (*praxis* como *phronesis*, o un “*saber hacer lo correcto*”), expuesto en las críticas anteriores, con la concepción holística de *competencia* propuesta por Carlos Augusto Hernández (2005) y que puede constituirse en el punto de partida de una real *formación integral*. En el siguiente subtítulo, en su parte final, se expondrá ampliamente esta concepción que Hernández ha denominado *competencia científica*.

2.3 SOBRE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN COLOMBIA: ORÍGENES, CRÍTICAS Y PROPUESTAS

Es un hecho claro que el concepto de *competencia* proviene del campo científico interdisciplinario de la psicolingüística, particularmente de los postulados chomskyanos sobre la *gramática generativa* y el *innatismo* del lenguaje humano, cuyo presupuesto fundamental es que el lenguaje humano es innato y existe de manera latente como *competencia* (*competence*), convirtiéndose en *desempeño* (*performance*) en el momento mismo en que aquella se hace manifiesta en los sujetos, a través del uso pragmático concreto del lenguaje mismo.

No obstante lo anterior, el tránsito del concepto de *competencia(s)* al campo de la educación, se presenta principalmente en dos sentidos importantes: el *primer sentido* es el de “*los sistemas empresariales de gestión de los recursos humanos*” y el otro el de “*los sistemas nacionales de formación para la capacitación de la fuerza de trabajo*” (Puig y Hartz, 2005, en González, E., 2007).

Desde ambos sentidos, de manera convergente, nace la consideración de los “*seres humanos como recursos creadores de riqueza, responsables de funciones específicas, al interior de las empresas, las cuales se estandarizan y generan una gama de competencias*”, lo cual pone en evidencia que la interpretación de las

corporaciones, al igual que la del Estado, acerca de la *educación*, gravita exclusivamente en torno al *trabajo* entendido como *labor*, y que cuando se *educa* no se hace cosa distinta a una “*capacitación laboral*”.

Según González (2007), el escenario es tal que “*cada quien debe asegurarse de poseer las competencias necesarias para su desempeño laboral mediante una formación continua durante toda su vida*”. Ante las variaciones de las estructuras que soportan las lógicas del sistema productivo, “*la capacitación para el trabajo se vierte en gran medida sobre la responsabilidad de cada sujeto en particular*”, lo cual motivó una nueva *retórica* para “*nombrar la capacidad de los sujetos para integrarse al mundo del trabajo*”, según la cual las personas empezaron a ser denominadas como “*Capital Humano, —CH—, por ser personas que en sí mismas son fuente de ganancias*”. Según esto la educación se “*convierte en una función vital, tanto para las empresas como para los individuos, pero ya no sobre la base del bagaje de conocimientos teóricos sino sobre el diario laborar, la práctica, las competencias reales en un puesto de trabajo específico*”. Agrega la autora que “*este tipo de educación reservado para niveles de ocupación básica se ha extendido a la formación en la educación superior, tanto en la técnica, la tecnología como la profesionalización*”.

Esta “*tradición*” ideológica de una educación para el *homo laborans*, y la emergencia de la demagogia de la globalización económica, dieron lugar a una de las interpretaciones de *competencia* más recurridas hoy día. Se trata de la competencia definida como “*saber hacer en contexto*” (ICFES, 1999, p.17), la cual se adoptó en Colombia como una política nacional en educación. “*Saber hacer en contexto*”, es una definición en la cual, según González (2007), se refleja la visión dualista que concibe *el saber* (teoría) y *el hacer* (práctica) como dos entidades *distintas, inter-dependientes*. Adicionalmente, González (2007) critica la definición por su *ambigüedad*, señalando que el término *contexto*, bien podría ser asumido “*desde la visión de Vigotsky en tanto la participación de quien aprende en la cultura, o en cuanto la concepción de Bernstein (1990) en tanto producción, reproducción o reubicación de los discursos en los sistemas educativos*”, o podría entenderse “*simplemente reduciendo el concepto a un pragmatismo espacial, un*

aquí y un ahora que pretende dar un sentido utilitarista al conocimiento en contravía de las necesidades universales de una educación ya globalizada". Con base en lo anterior, concluye que "esta definición más que aclarar el concepto, en su economía del lenguaje, lo vuelve aún más ambiguo".

Continúa González (2007) su análisis, exponiendo que la expresión "saber hacer en contexto" se refiere al "conocer y comprender, en tanto conocimiento teórico de un campo académico"; de otro lado, en ella se entiende por "saber cómo actuar, la aplicación práctica y operativa del conocimiento", y por "saber cómo ser, los valores". Este análisis desnuda la desarticulación *teoría/práctica*, como si se tratase de dos dimensiones distintas: "*la academia en contraste con el trabajo, las ciencias en contravía de lo laboral y, además, con una yuxtaposición más, la formación en valores*". Al respecto, González (2007) apunta que "*la competencia no es cuestión de teoría y práctica sino de capacidad de resolver situaciones*", y añade que "*no 'se aprende y luego se aplica sino que aprender implica aplicar al unísono, con una posición ética sobre la vida*".

A propósito de los valores, entendidos mecánicamente como contenidos y/o competencias del "saber ser" y explicitados en el micro-currículo para hacer evidente y "real" la anhelada "formación integral", Mockus (1999) expresa que con frecuencia "*se suelen introducir objetivos que apuntan a la formación de los individuos y que proponen por ejemplo la formación de individuos con ciertas características (espíritu crítico, creatividad, etc.)*", lo cual da lugar al cuestionamiento de si realmente "*¿tiene sentido pretender legislar así sobre una serie de características que deberá reunir el egresado?*", o si por el contrario "*¿no puede y no debe la universidad conformarse con que los individuos por ella formados reúnan las características que simplemente son las del buen universitario?*".

Además, la pretensión de *formar en valores* denuncia la creencia de que estos constituyen un saber formal de similares características a las de los saberes disciplinares. De hecho, ha tomado fuerza la falsa ilusión de que los valores pueden ser "enseñados", no sólo como una materia particular de cualquier plan

universitario de estudios —“*ética profesional*”, por ejemplo— sino también como uno de los componentes del saber disciplinar *tecno-científico* de cada asignatura. Para ilustrar esto último, obsérvese cómo se suele confundir o disfrazar la importancia del *trabajo en equipo* como una competencia socio-afectiva, cuando realmente, con mucha frecuencia, está didácticamente concebida como una competencia meramente instrumental, es decir, *operacionalista*.

Así las cosas, pues, queda apelar a la *razón de ser* de la universidad, cual es *conservar* el conocimiento y a la vez *producir nuevo conocimiento*. Ese es el fruto de la movilización mental e intelectual del *sujeto epistémico* —que es la esencia del *ser universitario*— frente a la necesidad de resolver problemas, proponiendo soluciones que sean 1) *lógicas* con apoyo en la *razón tecno-científica*, 2) *justas*, o sea *éticas*, y 3) *gratificantes*, es decir, que retribuyan al sujeto un sentido de satisfacción en el que estén imbricadas *emociones* de naturaleza *moral, lúdica* y *estética*).

Lo anterior permite intuir que “*la educación del profesional para las nuevas sociedades del conocimiento, no sólo incluye un nivel productivo en la solución de problemas novedosos con la aplicación de los conocimientos científico-técnicos adquiridos, sino que además, necesita desarrollar un nivel de actuación creativo en el cual garantice la creación de nuevos conocimientos, para el avance de cultura de la humanidad*” ya que “*su tarea es la creación del futuro*” (Whitehead, Alfred North, citado por Gómez Buendía, 1998, en González, 2007).

Desde esta perspectiva, según lo que Mockus ha denominado el “*secreto de la universidad*” (*apropiación de la tradición escrita*, así como de los *saberes previos* fraguados en el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos, de manera intersubjetiva a través de la *discusión racional*, para producir la *reorientación y/o reorganización de la acción humana* sobre el mundo, es decir, *su transformación*), cobra importancia para el proceso formativo universitario, la *acción comunicativa*, en sentido habermassiano, consistente en la “*enunciación de problemas reales*”, lo cual implica necesariamente, según González (2007), “*procesos de investigación en la comunicación de los conocimientos académicos*”.

Esta idea de *comunicación* en el contexto de una *educación superior para la vida*, a diferencia de una para la *competencia académica* u *operacional*, indica que “*básicamente, el rol del educador [...] es el de transformar una multitud de estudiantes en una comunidad educativa, en la cual los estudiantes sean interactivos y participativos, se apoyen mutuamente y sean autocríticos*”, lo cual “*no significa que el educador deba ser un experto en dinámica de grupos*”, sino que, al contrario, “*el grupo es el que debe encontrar su propia dinámica*” (Barnnet, 2001).

La opción, pues, en términos de *formación por competencias* la constituyen, en esta encrucijada de las competencias *operacional* y *academicista*, las que Hernández (2005) denomina “*competencias científicas*” las cuales “*se refieren, en primera instancia, a la capacidad para adquirir y generar conocimientos*”; y agrega que “*esa capacidad contribuye, más allá de las prácticas específicas de las ciencias, a enriquecer y cualificar la formación ciudadana.*” Así mismo, insiste en que “*los valores de las ciencias, esto es, los criterios orientadores de la acción en ciencias que pueden ser rescatados como paradigmas de la acción social, pueden ser definitivos como guías de acción posibles en la construcción permanente de la sociedad deseable.*” Encaja esta definición con el sentido de integración del saber académico con el mundo de la vida cotidiana, articulación para la cual es imprescindible el desarrollo del pensamiento reflexivo del sujeto y la consciencia de un su proyecto vital.

3. PENSAMIENTO REFLEXIVO Y FORMACIÓN INTEGRAL

Para comenzar, puede decirse que los *aprendizajes significativos* de los sujetos tienen directa relación con la actividad intelectual denominada **reflexividad**, que en el ámbito educativo se constituye en una potencialidad para cualificar el aprendizaje y, por lo tanto, en un excelente recurso de la didáctica para la *formación integral*. Al respecto, Hernández (1998) afirma que “*antes de cualquier labor comunicativa sobre el exterior, el ser humano toma conciencia de su realidad experiencial*”. Y continúa diciendo que “*el cogito, el sentio y el dubito son una afirmación de la tesis que sostiene que antes de poder alcanzar cualquier conocimiento seguro tenemos que escrutar nuestra experiencia de conocer, y que el mundo externo forma parte de esa experiencia interna*” (Hernández Rojas, 1998, p.103).

La *reflexividad*, desde la concepción humanista de la educación, es valorada como un recurso didáctico ideal en la educación para la formación, mas no aquella de tipo “*terapéutica*” o “*moldeadora*”, (Sebastián, en Hernández, 1998), sino para la idea de formación cuyo valor reside justamente en la concepción de los estudiantes como “*entes individuales, únicos y diferentes de los demás, seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente que poseen aspectos, intereses y valores particulares, personas totales, no fragmentadas.*” (Hernández, 1998, p.109).

Y en lo que respecta a la didáctica del docente, su *reflexividad* es una actividad intelectual que le implica “*estar interesado en el estudiante como persona total, ser abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas, fomentar el espíritu cooperativo de sus estudiantes, ser auténtico y genuino ante sus estudiantes, intentar comprender a los estudiantes poniéndose en su lugar, y ser sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática), rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas, asumir una actitud de no directividad, poner a*

disposición de sus estudiantes sus conocimientos y su experiencia y, finalmente, crear un clima de confianza en el aula” (Hernández 1998, p.110).

De otra parte, desde la psicopedagogía *sociocultural* —de creciente auge en muchos escenarios de la educación contemporánea— se halla que la *reflexividad*, es una actividad intelectual sólo posible en tanto que, por un lado, existe el *lenguaje*, objeto consustancial a la reflexión misma y, por otro, que ésta es de naturaleza *dialógica*, es decir, siempre implica algún(os) otro(s); siempre supone *comunicación*, siempre implica una relación *ego/alter*, aún en el caso del sujeto que habla consigo mismo, cuando éste está des-centrado de su yo. Al *reflexionar*, pues, el sujeto puede hacer(se) preguntas, plantear(se) razones, argumentos, descripciones, críticas y demás. De igual manera, puede reconsiderar conocimientos previos (suyos y/o de otros) a la luz de nuevos datos y experiencias (suyas y/o de otros), y, en una conversación “inteligente” consigo mismo o con otro(s), puede reconfigurar sus saberes, y reorientar y reorganizar sus acciones.

Otro elemento fundamental del pensamiento reflexivo lo constituyen las experiencias, principal objeto de estudio sobre el cual se ejerce la actividad reflexiva, y sustancia constitutiva del aprendizaje significativo. Al respecto advierte Rogers (en Hernández, 1998), que “el aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivo y cognitivo) y se desarrolla en forma experiencial (que se entreteja con la personalidad del estudiante)”.

Lo anterior sugiere que las estrategias metodológicas esenciales para esta concepción pedagógica sean la *autorreflexión* tanto escrita como oral; la reflexión *inter-subjetiva* a través de la narración y socialización de experiencias significativas, la discusión intelectual entre pares, y otras similares. En otras palabras, la reflexividad necesariamente es una actividad de comunicación dialógica *intra* e *inter-subjetiva*, sólo posible a través del *lenguaje en acción*, dimensión *pragmática* del lenguaje llamada propiamente *comunicación*. Al respecto afirma Vigotsky (1973) que “*los lenguajes y los signos, sirven para*

regular las relaciones con los objetos físicos, así como para regular nuestras propias conductas y la de los demás”.

Esta afirmación plantea que el lenguaje es el instrumento psicológico que hace posible, gracias a la interacción, la transformación de *la realidad*, —entendiendo por *realidad* la naturaleza, la sociedad y el individuo como “*sí-mismo*”.

Imaginar un escenario tal permite visualizar al docente como un “*agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador especial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes*” (Medina 1996, en Hernández 1998, p. 234). Esto valida la visión de la educación entendida como “*foro cultural*”¹, en el que los docentes deben desplegar sus estrategias para promover “*zonas de construcción (Newman, et als. 1991) a través de actividades conjuntas e interactivas [y de] sus aportes y ayudas estructurados en las actividades*” (Hernández, 1998, p.234), enfocadas al aprendizaje. El estudiante, por su parte, se deja concebir en este contexto educativo como un “*ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida*” (Hernández, 1998, p. 232).

Una de las categorías más interesantes que permiten concretar estas maneras de concebir a los actores del acto educativo y sus prácticas, desde la teoría vigotskyana, es la **Zona de Desarrollo Próximo**. Al respecto, Vigotsky (1973) explica cómo a través del uso del lenguaje, mediante procesos de interacción humana inter e intra-subjetiva, los *docentes*, que están más avanzados en el proceso de *enculturación*, son los llamados a potenciar en *los estudiantes* el dominio de los instrumentos de la cultura.

Concretamente, la denominada *Z.D.P.* se refiere a ese momento en que el estudiante es capaz de realizar la tarea profesional que constituye el *objetivo de aprendizaje* —la *competencia*, si se quiere— sin la ayuda del maestro, aunque no

¹ "Foros culturales", expresión de Jerome Bruner (1988) que Hernández interpreta como “*espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etc.*” (Hernández, 1998).

sin su supervisión y aprobación, no obstante el hecho de que ya se ha apropiado de los criterios de valoración que le permiten decidir **cuándo** y **dónde** es *técnicamente oportuno* y *éticamente correcto* poner en acción ese *saber hacer*.

Para Hernández (1998) *“una correcta interpretación de la Z.D.P., especialmente pertinente para el planteamiento de propuestas que han de utilizarse en los escenarios educativos, debe tomar partido explícitamente por los siguientes aspectos: a) un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables, b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo inter-individual y lo intra-individual, y c) que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio”*.

Por lo tanto, el desarrollo de *competencias científicas* en la perspectiva del currículo de educación superior, bien podría estar determinado por unos *mínimos* en la *formación académica universitaria* que estén claramente ubicados en el umbral de la *Z.D.P.*

Sin embargo, más allá de la importancia del *pensamiento reflexivo* en los escenarios educativos, la *didáctica reflexiva*, como categoría relevante del saber teórico-práctico disciplinar de *La didáctica*, en términos generales, no ha sido suficientemente desarrollada. Sobre el tema plantea Hoyos (2006) que *“en los procesos educativos la reflexión ha asumido a lo largo de su desarrollo varias acepciones; entre ellas, se le ha atribuido su función como categoría del pensamiento interactivo mediante la cual los maestros analizan aspectos pasados de sus prácticas, el modo como las han llevado a cabo”* (p.), según lo cual se evidencia *“que la reflexión ha sido ubicada en el plano de los procesos cognitivos de los maestros con referencia a sus prácticas”*.

En tal sentido, Hoyos (2006) retoma a Calderhead quien, según la autora, *“desarrolla una serie de términos que incluyen nociones de reflexión [...] entre ellos, práctica reflexiva, formación del profesor orientada a la integración, reflexión en la acción, el profesor como investigador, profesor como tomador de*

decisiones”, y trae a colación a Shön (1983, 1991, 1992) quien “propone la reflexión como elemento para formar en la práctica al maestro”. Culmina comentando que “en otros casos las diferentes acepciones del término llevaron a la implementación de propuestas eclécticas que combinaron enfoques de diverso origen y aplicación con el fin de que los maestros en formación mostraran actitudes positivas hacia la reflexión y adquirieran habilidades y destrezas para llevar a cabo la reflexión sobre los orígenes, propósitos y las consecuencias de sus acciones” (Hoyos, 2006).

Empero, no obstante estas acepciones y aproximaciones teóricas al tema de la reflexividad en la educación, considera Hoyos (2006) que *“todavía no acaba de descubrirse su verdadero potencial transformador de lo humano.”*

Desde estas aproximaciones teóricas, y una experiencia investigativa en pregrado y posgrado, Hoyos aporta como novedad científica la utilización de una herramienta didáctica —la autobiografía— y su técnica de uso en la formación de maestros. Esta innovación en el saber de la didáctica fue denominada por la autora como la *“Estrategia Didáctica Reflexiva”*. No obstante, la autora reconoce que la *didáctica reflexiva* es todavía un campo de saber teórico-práctico en construcción bastante prometedor, por lo que afirma que la autobiografía *“no ha sido explorada lo suficientemente”* en el marco de los procesos de enseñanza (Hoyos, 2005).

Sostiene además que *“la reflexión en los procesos educativos, emerge, en gran parte, por el fracaso de los modelos de racionalidad técnica para comprender lo que pasa en la enseñanza que se desarrolla en el aula cotidianamente, y por la necesidad de descubrir las relaciones en las que se ven involucrados los maestros y estudiantes en las rutinas del día a día”* (2006, p. 41). La autora define la didáctica reflexiva como *“un camino para comprender la educación orientada por el tacto pedagógico, que, a diferencia del saber racional, no se inscribe en la lógica científico-técnica”* (2006, p. 47).

A propósito, trae a Dewey (1889) quien señala que *“la rutina incluye las acciones que están determinadas exclusivamente por la tradición, por la verdad de*

autoridad o por definiciones”, y que reflexionar implica “el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tiende” (Hoyos, 2006, p 41). Por lo tanto, tal como sostiene, “la reflexión implica la toma de conciencia del modo como opera la cotidianidad y de la influencia que tiene la historia de cada sujeto en su construcción; el sujeto tiene conciencia de la existencia del mundo y de los diversos escenarios en los que el mundo existe para él, es en la cotidianidad donde se producen las experiencias, es ahí donde, mediante la actividad natural, casi impensada, se da el encuentro del hombre con el mundo y, a pesar de que la cotidianidad ha sido ordenada por otros que preceden al sujeto, él la experimenta y la apropia a partir del contacto con los objetos y con el lenguaje, en tanto éste le permite el acceso y dominio de la realidad”.

Pero la reflexión interesa no solamente en lo intelectual para la comprensión de actividades previstas y desarrolladas desde la programación del micro-currículo. La propuesta de Dewey (1989) acerca de la “*reflexión sobre el mundo real*”, es decir, el que el aprendiz *experimenta*, incluye obviamente las vivencias del pasado, aún así sea lejano, en tanto son susceptibles de ser convertidas en *experiencias* portadoras de *sentido*. En otras palabras, por medio de la actividad reflexiva sobre esos momentos importantes de la vida del aprendiz donde haya potencialmente saberes e intereses cognitivos referidos a los asuntos académicos que le interesan, es posible que eleve dichas *vivencias* a la categoría de *experiencias*, con las ventajas didácticas y las implicaciones formativas que ello desencadena. De lo anterior se colige que lo más importante no es *hacer cosas*, —como reclama la confusa interpretación actual de las *didácticas activas*, que las redujo a una moda del *activismo*—, sino que es la *reflexión* juiciosa y metódica que se haga sobre las *acciones*. En ese sentido las acciones humanas siempre serán vigentes como materia prima de una *Estrategia Didáctica Reflexiva*. De hecho se dice de alguien que es “*experto*” no porque le hayan sucedido muchas cosas, sino por haber sido capaz de aprender mucho de ellas: una cosa es tener

una gran *colección de experiencias* y otra muy diferente es ser una *persona experimentada*.

Cabe agregar que la vivencia debe ser *leída*, puesto que es imposible volver a vivirla; es necesario *nombrarla* con el lenguaje para poder posar la mirada sobre ella, una y otra vez, y así poder interpretarla, *comprenderla*. De esta manera, los otros pueden *leer* e incorporar, didácticamente, experiencias no vividas directamente por ellos.

De otro lado, la reflexividad es un ejercicio interactivo y/o de interiorización, es decir, que no sólo sucede en compañía de otros; también es posible hacerlo “en soledad”. En este último caso, hay que destacar que el *lenguaje interior*, según Vigotsky, es básicamente un *diálogo interior*, que posibilita al ser humano descentrarse e interpelar críticamente su propio *yo*. Esto pone de manifiesto que aun la *reflexividad intrasubjetiva* constituye un procedimiento didáctico basado en la *alteridad*, cuya importancia pedagógica consiste en que la construcción del sujeto en cuanto al sentido de responsabilidad inherente a los saberes de la profesión tiene por horizonte a los **otros**, y al **yo** —percibido como *alter-ego*—, mas **no** a *las normas* como tales. He aquí un nuevo elemento formativo inherente a la *didáctica reflexiva* que favorece la construcción de un sentido de *autonomía* en la apropiación del conocimiento profesional que lo hace competente para actuar profesionalmente con un sentido de la ética implícito *en su acción*, como parte integral de su *forma de ser profesional*.

De otra parte, los procedimientos hermenéuticos, interpretativos de las vivencias como recursos para el *aprendizaje significativo*, no son posibles sin el tejido de relaciones dialógicas, no sólo entre estudiantes y docentes, sino también entre estudiantes: la *experiencia* —propia y del congénere— que habrá de constituir la identidad *no existe* sin reconocimiento, no sólo en el plano público, sino en el plano individual.

Se pretende con una *estrategia reflexiva* generar en el escenario educativo universitario lo que para Gadamer es una “*comunidad de experiencias*”. Es importante señalar que, según él, este procedimiento hermenéutico se distingue

de la concepción de “*acción comunicativa*” de Habermas, —sin negarla sino más bien enriqueciéndola—, en que no busca lograr acuerdos o consensos, sino que pretende “*hacer hablar las vivencias*”, a través de una *reconstrucción gramatical*, narrada de la *vivencia*.

Así, es claro que las narraciones como actividades reflexivas, desde el punto de vista didáctico constituyen el intento de “*vencer la ocultación del lenguaje en el pensamiento*” (Gadamer, 1984). De hecho, afirma este autor que “*la lingüisticidad de la comprensión es la concreción de la conciencia de la historia efectual*”.

El *saber práctico* de la didáctica del docente es, en este orden de ideas, un “*saber qué*”, un “*saber cómo*” y, cabe agregar, un “*saber cuándo*”, un “*saber dónde*”, un “*saber para qué*”, un “*saber para quiénes*”, y un “*saber con quiénes*”. Dicho de otra forma, no son sólo “*contenidos*” lo que constituye la materia prima del trabajo didáctico entendido como la actividad que le “*ayuda a enseñar*” al docente. De hecho *los contenidos* no son necesariamente portadores de *su propia didáctica*, lo cual explica que no sea concebible una didáctica *universal e impersonal*. Suele confundirse frecuentemente a las metodologías de las ciencias con *la didáctica* que se requiere para aprender y entender la teoría de dichas ciencias, como si aquéllas hubiesen existido primero que éstas. Por el contrario, la didáctica es de hecho una *praxis* educativa: *acción solidaria de un hombre sobre otros hombres*, con pretensiones educativas. La didáctica es una *actuación*, una *intención*; no una mera *técnica*.

Por otra parte, el aprendizaje dejaría de ser *entrenamiento*, y se trascendería su correlato, el *mero activismo*, en tanto que el proceso cognitivo del estudiante no se detenga una vez que éste “*ha hecho la tarea*”. En efecto, una didáctica basada en un circuito cognitivo dinámico de “*acción-reflexión*” se caracteriza por el espesor de significación y resignificación que *en el momento* de la acción y *después* de la misma, puede producirse. Feldman (1999) distingue tres momentos claves en el proceso de aprendizaje por la vía de la reflexión: “*conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción*”. Por su parte, Shön (citado por Feldman, 1999), afirma que “*la reflexión en la acción corresponde a una mirada*

producto de un distanciamiento de la acción misma”, la cual describe a manera de “un diálogo entre pensamiento y acción”.

Feldman llama a esta concepción didáctica el *“vuelco reflexivo”*, el cual busca trascender las didácticas que se basan en un activismo “vivencial”, hacia un aprendizaje basado en la secuencia *“acción/reflexión=experiencia”*. El objetivo de este estilo de enseñanza, consiste en potenciar didácticamente la *práctica*, es decir, la *acción*, trascendiendo la *“mera actividad”*, convirtiéndola en *“experiencia”*.

Finalmente, y con base en la definición de la *didáctica reflexiva* de Hoyos (2005) como la *“acción retroactiva que un maestro realiza sobre sus experiencias educativas con el fin de convertirlas en vivencias mediante el registro textual, el análisis y el reconocimiento de la influencia que éstas tienen sobre sus concepciones, sus afectos y sus comportamientos actuales”* y en que *“este pensamiento orienta el desarrollo del proyecto del maestro y su práctica social transformadora”*, se asumió que el estudiante también podía realizar dichas *acciones retroactivas* sobre sus experiencias y sobre las de sus compañeros y las del docente, mediante la escritura, la lectura *ante* y *entre* la comunidad del aula, el análisis y el reconocimiento de la influencia que éstas tienen sobre sus concepciones, sus afectos y sus comportamientos actuales, para convertirlas igualmente en *vivencias*. Esto no sólo aportaría *sentido* a su formación profesional, sino que propiciaría el desarrollo de su subjetividad, por cuanto que la integración de su *trayecto de vida* —vivencias—, con su *proyecto de vida* —o sea, lo que desea *llegar a ser*— con los saberes tecno-profesionales, reconfigurarían la naturaleza de sus conocimientos para convertirlos en *puntos de vista*.

4. LA CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA REFLEXIVA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS TECNO-PROFESIONALES

Las consideraciones planteadas en el capítulo anterior orientaron al grupo de investigación en el diseño de una *didáctica reflexiva* para el curso Turismo de Eventos, cuya plataforma cognitiva y pedagógica fue la reflexividad *intra* e *inter*-subjetiva. Dicho diseño fue *puesto en escena* en el curso a través de diversas actividades y procedimientos que el docente desplegó durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sucedió a continuación estuvo lleno de sorpresas, hallazgos, desconciertos y aprendizajes significativos, tanto para los estudiantes y el docente, como para los autores de este trabajo.

El primer escollo consistió en clarificar cuáles debían ser las competencias a desarrollar en el curso Turismo de Eventos, teniendo en cuenta que pertenece al programa de *Tecnología en Organización de Eventos*.

En este sentido, la primera consideración fue que el sólo hecho de que esta Tecnología perteneciera a la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, la cual ha ganado una relativa e importante tradición y reconocimiento social a través de sus programas de “*Tecnología en Producción de Televisión*”, y de la carrera “*Profesional en Comunicación Audiovisual*”, hace comprensible que, en términos generales, propenda por la formación de *organizadores de eventos* hábiles en el conocimiento de las posibilidades expresivas de las herramientas tecnológicas de la comunicación mediática audiovisual, y de los lenguajes y las estrategias propias de la producción audiovisual.

En segundo lugar, hubo que considerar que los fines de la comunicación —masiva o no— fluctúan entre los objetivos puramente comunicativos (informar o expresar) y los estratégicos (producir en el receptor actitudes y comportamientos; o sensibilizarlo en su dimensión afectivo-emocional).

Y en tercer lugar, se debe tener en cuenta que la comunicación masiva ha devenido en un gran campo de *saber* y comprende un espectro amplio de medios y actividades profesionales muy específicas (cine, televisión, radio, multimedia, publicidad, propaganda, comunicación corporativa, entre otras). Uno de estos horizontes profesionales es la *comunicación organizacional*, amplio segmento del saber de la *comunicación social*, dentro del cual la *organización de eventos* constituye un complejo sistema de actividades sincronizadas que se soportan necesariamente en un saber formal teórico-práctico que hace parte de la *comunicación organizacional*.

Según estos tres puntos, la *organización de eventos* es una actividad profesional con fines predominantemente informativos, la cual, hasta cierto punto, podría producir reacciones y hasta transformaciones en los sujetos, siempre que *apele* o *interpele* los temas sensibles, o a aquello a lo que sean susceptibles los públicos aludidos por el evento en cuestión. Esto indica que el *organizador de eventos* puede —y con frecuencia lo hace— usar el lenguaje con la intención de producir transformaciones sociales, lo cual pone en evidencia el gran sentido de responsabilidad social inherente a su profesión. Por tal razón, es válido como horizonte formativo de esta carrera tecnológica, en el contexto de la educación universitaria, el *cultivo de la sabiduría* (phronesis), que depende en gran parte de una adecuada articulación entre teoría y praxis. Dicha articulación consistiría en que para el desarrollo de las *competencias científicas* de la comunicación social referidas al ámbito específico de la *organización de eventos*, a través de las estrategias de adquisición y producción de conocimiento propias de la cultura académica universitaria, se articulen la vida cotidiana de los estudiantes, su *pasado significativo* como *sustancia* constituyente de su subjetividad, y su percepción del *futuro* expresada en su *proyecto de vida*.

El curso *Turismo de Eventos*, concretamente, en el contexto del actual plan de estudios de la *Tecnología en Organización de Eventos*, busca que el estudiante adquiera la capacidad de planear, ejecutar, organizar, evaluar y gestionar los certámenes que permitan mejorar el turismo urbano de Medellín. Pero metodológicamente, hasta ahora, sólo ha logrado dar cuenta de unos contenidos

aprendidos mecánicamente como una *sumatoria* de saberes, como consecuencia obvia de el hecho de que en la actualidad, hay que decirlo, todo el periplo académico del plan de estudios de la Tecnología constituye una maratón *asignaturista* cuya “claridad formativa” es capacitar estudiantes en las actividades mencionadas, privilegiando la enseñanza sobre el aprendizaje, a través de una didáctica distante de la reflexividad y despreocupada del desarrollo integral de los estudiantes. Lógicamente, esta estructura académica está lejos de promover la formación de un profesional crítico, proactivo y reflexivo.

Vale decir que en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y en la Facultad de Comunicación Audiovisual, no se ha consolidado aún una propuesta de *formación por competencias* desde una perspectiva de *formación integral*, pese a los procesos de reforma curricular que cursan actualmente.

Para desarrollar este curso en el marco de esta investigación, se echó mano de un importante recurso didáctico: la reflexión sobre las experiencias de los estudiantes, relacionadas con los conocimientos propios del curso, a través de un proceso de explicitación escritural individual —intra-subjetivo—, y de socializaciones públicas —inter-subjetivas—, con el objetivo de articular el *mundo de la vida cotidiana* de los estudiantes con el saber formal teórico-práctico del curso. La intención fue la de hacer que este ambiente educativo fuese proclive a la integración *teoría-práctica*, a manera de *fragua* en que las *competencias tecno-profesionales* se incorporaran en la subjetividad del estudiante de forma tal que esto que aprende son nuevos y sustentables “*puntos de vista*”.

Finalmente, para abordar el curso “Turismo de Eventos”, los estudiantes y el docente acometieron los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus contenidos referidos concretamente a la logística, estructuración, planeación, control, organización general y gestión de *certámenes de ciudad*, denominados propiamente como “*eventos*”. Para el efecto, conscientes de la intención investigativa de que era objeto el curso y sus estudiantes, se diseñó un plan de trabajo de aula y de actividades externas, concebidas y organizadas desde una *estrategia didáctica* cuya pretensión más importante consistió en usar algunas

herramientas y técnicas propias de la *didáctica reflexiva*. Para esta planeación se recurrió básicamente a la *didáctica reflexiva* descrita ampliamente por Hoyos (2006), con particular atención a:

- El manejo conceptual y técnico de la *autobiografía* como herramienta didáctica central de los cursos que constituyeron el objeto de estudio de su experiencia investigativa.
- Las concepciones de Feldman (1999) acerca de la necesidad de la actitud reflexiva del docente a propósito de su *didáctica* para hacer de ella un verdadero *saber teórico-práctico* que efectivamente le *ayude a enseñar*.
- Muchos de los conceptos que Brockbank y McGill (2002) aportan sobre el desarrollo del *pensamiento reflexivo* como clave del *aprendizaje significativo* y como característica sustantiva de un profesional formado de manera verdaderamente *integral*.

La *didáctica reflexiva* surgió, pues, como una alternativa diferente de la enseñanza tradicional. Y la pregunta que además de orientar el diseño de la estrategia didáctica y ayudar a la construcción del diseño metodológico de la investigación, permitió tener claridad sobre los objetivos del estudio, fue la siguiente: ¿Podría la *didáctica reflexiva* potencializar la formación integral del estudiante universitario y, al mismo tiempo, desarrollaría competencias en un curso eminentemente *técnico-profesional*?

El otro elemento fundamental que orientó el diseño didáctico del curso, lo constituyó un gran interés por la *escritura de relatos autobiográficos*, como elemento central en la didáctica del curso, dado que, desde un principio, el grupo de investigación se había planteado como objeto de estudio “*la autobiografía como herramienta didáctica en la Educación Superior*”.

Esta particularidad indicó un ejercicio de escritura autobiográfica que articulara de manera directa la vida cotidiana con el saber académico, a través del “*relato autobiográfico sobre eventos sociales afectivamente significativos*”, cuya intención didáctica fue la de provocar algunas “*sinapsis*” entre acontecimientos significativos

de la vida del estudiante (en sentido *kairológico*) y el conocimiento *tecno-profesional* sobre la *organización de eventos*.

Sin embargo, en un principio fue crítico que, no obstante el hecho de que se trataba de saberes tecno-científicos insertos en un plan de estudios “profesionalizante”, pensado como *capacitación para el trabajo productivo* y no como horizonte de formación y realización humana, el desarrollo de estas competencias tecno-científicas era innegociable como objetivo de aprendizaje, y como prueba última de validez de la *estrategia didáctica reflexiva*, toda vez que esta última debería responder por el desarrollo de la competencia, como mínimo, e *integrar* diversas facetas del desarrollo humano para convertir ese saber en *punto de vista*.

Así las cosas, surgieron algunas preguntas: ¿Cómo lograr el desarrollo de las competencias tecno-profesionales específicas del curso? ¿Cómo hacer que este aprendizaje fuese de orden *formativo*, que fuese más allá de un proceso *instructivo*? ¿Cómo, desde la metodología del curso, se podría privilegiar el *desarrollo humano* por encima de una educación *técnico-instrumental* para el desarrollo de la *competencia operacional*, sin sacrificar los objetivos de aprendizaje específicos del curso?

Frente a estas preguntas, la *Didáctica Reflexiva*, se constituyó en una propuesta metodológica y pedagógica para *formar integralmente* a los estudiantes, dentro de los estrechos límites que impone un semestre académico universitario.

En la dinámica del curso la estrategia didáctica se concretó desde dos maneras posibles de la actividad intelectual reflexiva:

-Desde la reflexividad *inter-subjetiva*, por la vía de la *socialización de experiencias*. Ésta se realizó a través de 1) la lectura pública de los relatos autobiográficos en el aula y 2) los conversatorios y discusiones académicas acerca de las experiencias de visitas a eventos y sobre algunas prácticas más o menos sencillas en el campo profesional de la organización de eventos. Vale señalar, al respecto de la necesidad de un buen proceso de socialización, que estos estudiantes apenas estaban conociéndose, dado que el curso pertenece al primer semestre de la

carrera. No obstante, muy pronto se generaron entre ellos vínculos de confradía y compañerismo, tejido de sustancia socio-afectiva que se fue haciendo cada más fuerte, tanto al interior del aula como fuera de ella. Este proceso de configuración del sentido de comunidad logrado por el grupo, como se apreciará más adelante, estuvo estrechamente ligado a las actividades intersubjetivas de socialización de los relatos, y a otras de corte académico como las consultas temáticas y las visitas a ciertos eventos.

-Desde la actividad de reflexividad *intra*-subjetiva a través de 1) la redacción de los *“relatos autobiográficos significativos relacionados con la organización de eventos”* y 2) la realización de los talleres de *“relación relatos/saberes profesionales”*.

La estructura de los encuentros en el salón de clase asumió regularidades en el desarrollo de tres bloques:

-Exposición temática y conceptual

Esta primera parte del encuentro en el aula, con una duración de entre 15 y 20 minutos se desarrollaba con exposiciones explicativas del docente sobre asuntos relacionados con los saberes propios de la organización de eventos, las cuales en su mayoría tenían como *pre-texto*, bien una previa consulta temática de los estudiantes, o una visita a algún evento turístico de la ciudad, o alguna actividad didáctica previamente programada hacia la cual el docente refería su charla. Ésta consistía básicamente en reconocer, desde estas aproximaciones empíricas a diversas actividades “reales”, propias de la profesión, las denominaciones, descripciones y explicaciones correspondientes desde el saber profesional en cuestión. Esta sección de los encuentros en el aula, se concibió dentro del concepto vigotskyano de *“andamiaje”*, puesto que algunos conocimientos estructuralmente básicos, y por ende, indispensables para construir el saber del curso, debían ser transmitidos por el docente. Esto ratificó y evidenció la natural *“relación asimétrica”* entre el docente y sus estudiantes que, no obstante el hecho de haber sido esencialmente solidaria, puede decirse que al comienzo, tal como lo señala Hernández (1998) fue *“principalmente ‘directiva’, en el sentido de que es él [el docente] quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos”*.

-Sensibilización hacia la escritura autobiográfica y, posteriormente, socialización de los relatos.

En el segundo bloque, al principio, se motivó y sensibilizó a los estudiantes a realizar el ejercicio de escritura autobiográfica. El docente explicó en estos primeros encuentros la manera de escribir los relatos, teniendo en cuenta primordialmente la narración de eventos de carácter social en los que los sujetos habían participado. A las pocas semanas ya se podían leer públicamente en clase los *relatos autobiográficos significativos relacionados con la organización de eventos*. Con este ejercicio escritural no sólo se pretendía que los estudiantes reconocieran sus conocimientos previos, considerados por el docente valiosos para su formación técnico-profesional, sino, sobre todo, porque así emergería su *“universo conceptual, social y cultural”* (Hoyos, 2006, p.57), que es el que le da sentido a su educación profesional, y viceversa.

La socialización en el aula a través de la lectura pública de estos relatos autobiográficos de los estudiantes (tres lecturas por jornada), dio cuenta de primeras comuniones, cumpleaños, velorios, entierros, graduaciones, paseos en “chiva”, viajes a la Piedra de El Peñol y bautizos, entre otros eventos de tipo social y turístico. Los estudiantes, además de escribir en casa o en el aula sus relatos, realizaron el proceso de socialización de los mismos. La apuesta por la socialización frecuente, se sostiene en que esta actividad *inter-subjetiva* es en la que *“el sujeto se da cuenta de su realidad una vez que entra en contacto con otros sujetos de iguales características físicas y mentales”* (Schütz, 1973). De otra parte, para Colwyn (citado por Bruner, 1997), la interacción social, *“implica la intersubjetividad, la cual es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios”*, es decir, que la intersubjetividad es nuestra *“capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren”*, razón por la cual la intersubjetividad es *“la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo”*.

Por lo tanto, se procuró que en cada clase los estudiantes escucharan detenidamente los eventos de la vida de sus compañeros. Esta actividad de socialización se realizó jornada por jornada sin que los participantes acusaran cansancio, pereza o desdén por la metodología. Por el contrario, cada vez más se iban adhiriendo afectivamente a estas actividades. Un hecho significativo que de alguna manera sugiere este creciente interés del grupo, es que cuando el docente eventualmente llegaba tarde a la clase, ya el grupo de estudiantes estaba compartiendo sus historias sobre eventos personales y familiares. Esto constituyó hasta cierto punto, la constatación de que, tal como señala Hoyos (2006), *“la vinculación reflexiva del contenido [teórico del curso] con las experiencias del estudiante posibilita una mejor aproximación a la comprensión del otro como proyecto de vida”* (57.).

-Socialización de visitas a eventos.

Más adelante en la misma clase, y durante 20 minutos aproximadamente, los estudiantes compartían a manera de socialización la exposición abierta de algunas visitas que hacían a eventos de ciudad. El conocimiento se fraguaba como un constructo colectivo cuyos insumos fueron las interpretaciones de diversas maneras de experimentar la realidad del Turismo de Eventos, tal como lo describe Vitgosky cuando afirma que *“el conocimiento es el resultado de la interacción social, al ser los sujetos seres culturales que aprenden en interacción con el medio socio-cultural en el que se desenvuelven”*. Y hacia el final del semestre, en este segundo bloque de reflexión intersubjetiva, se socializaban ya actividades prácticas un poco más avanzadas profesionalmente, como colaboraciones en eventos y en algunos casos, la organización propiamente dicha de los mismos.

En casi todas las clases, entonces, había espacio para compartir lo que los estudiantes habían visto durante el fin de semana en materia de eventos turísticos. “Las noches de luna llena” en el cementerio San Pedro, las obras de teatro del Matancandelas y la Exfanfarria, la presentación de un grupo vallenato en el Politécnico y lo sucedido en la visita de Álvaro Uribe Vélez al Hotel Nutibara de la ciudad de Medellín, fueron algunos relatos que se escucharon en clase. Los

estudiantes contaban lo que habían visto y vivido en materia de eventos de ciudad, más que todo desde la experiencia de quien saca provecho y/o disfruta, del evento y no tanto de quien lo organiza. Se partió del supuesto de que, de esta manera, sería posible que ellos aportaran “a la próxima acción todos los conocimientos y prácticas adquiridos previamente” y que podrían “reflexionar en la acción a medida que la desarrollan, sobre todo si surge una nueva circunstancia” (Brockbank y McGill, 2002), lo cual develaría el potencial creativo y propositivo de los estudiantes.

En cuanto a las actividades de carácter *intra*-subjetivo vale la pena detallar las dos herramientas didácticas centrales del curso y la técnica usada en su aplicación:

-Escritura de los relatos autobiográficos significativos

El docente promovió la realización de “*relatos autobiográficos significativos relacionados con la organización de eventos*”. Éstos consistían en la narración descriptiva y en ocasiones explicativa, sobre los modos como se habían realizado diversos certámenes de tipo social, preferiblemente aquellos en los cuales ellos habían sido protagonistas centrales o colaboradores relevantes desde el punto de vista organizativo. Esto incluía la descripción de su rol particular en el evento, así como el de otros que hubiesen intervenido de manera relativamente importante.

Este ejercicio lo realizaban los estudiantes fuera del aula, por lo cual hizo parte del componente de reflexividad *intra*-subjetiva. Ésta implicó para el estudiante, cuando acometía este trabajo, una buena dedicación de tiempo y esfuerzo a la reflexión individual acerca de sus experiencias pasadas, (rememorando con un cierto “sentido de rigor”, bien fuera matrimonios, cumpleaños, primeras comuniones, o eventos afines).

-El taller de “relación relatos autobiográficos/saberes profesionales” como herramienta central.

Esta técnica del taller de *“correlación relatos/saberes profesionales”* facilitó la reflexión de cada estudiante; y se realizó por lo menos en siete jornadas del curso, siempre de manera individual. El estudiante reflexionaba sobre aquellos eventos consignados por escrito en su *“relato autobiográfico significativo relacionado con la organización de eventos”*, y luego analizaba cada actividad, cada persona, cada proceso. Así se propuso puesto que, según Brockbank y McGill (2002), *“la cuestión está en cómo examinar, mediante la reflexión personal, las limitaciones patentes y encubiertas que pesen sobre mi actividad profesional. Es probable que esté haciendo frente a los aspectos que conozca, mientras que, por definición, pase por alto aquellos de los que no sea consciente”* (p.130).

Vale la pena comentar que, inicialmente, el docente ensayó la realización de la autobiografía. Sin embargo, las primeras experiencias en su implementación mostraron que era necesario replantear, por los contenidos *técnico-profesionales* del curso, el modo como se usaría la estrategia. Esto implicó un esfuerzo creativo del grupo de investigación para definir, de un lado, las temáticas sobre las cuales debían realizar sus relatos los estudiantes, y, de otro, la modificación en cuanto a la modalidad que debería asumir el ejercicio autobiográfico. Así pues, se hizo el tránsito de la autobiografía a los *relatos autobiográficos*; dichos relatos, de los cuales podían ellos ser o no protagonistas, recogían sus vivencias sobre aspectos de la planeación, organización, gestión y culminación. El ejercicio facilitó la realización, diversificación y el análisis en el juego mental *inter* e *intra*-subjetivo de los estudiantes que participaron de la experiencia.

De esta manera, durante cuatro meses, el docente promovió la reflexión del estudiante, quien tomaba conciencia sobre eventos significativos y los modos como habían sido organizados, haciendo la reconstrucción de una experiencia que, si bien podía parecer relativamente *trivial* desde la perspectiva de sus intereses de formación profesional, de repente podía ser nombrada y explicada

desde el ámbito del conocimiento profesional específico del Turismo de Eventos. Esto convirtió los relatos escritos en instrumento clave del curso.

Para terminar, es bueno aclarar que esta didáctica centrado en producciones textuales de tipo narrativo y descriptivo-interpretativo de los estudiantes constituyó *“una alternativa de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, [...] [y un] camino para acceder al sentido de lo humano. El lenguaje se convirtió así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia de vida humana”* (Luna, 2006, p.16).

5. EL MÉTODO: LAS OPCIONES, LAS DECISIONES Y LAS ACCIONES

La investigación inicia con la inquietud expresa de los investigadores acerca de cómo formar competencias en los estudiantes universitarios, que, además de prepararlos para un desempeño eficiente y eficaz en el campo laboral, les provea herramientas para juzgar las condiciones del contexto, para crecer como seres humanos integrales y para transformar con su *acción profesional* el medio en el cual transcurre su cotidianidad.

Los investigadores tomaron la decisión de asumir como unidad de análisis un grupo de estudiantes del programa Tecnología de Organización de Eventos, perteneciente a la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Estos se hallaban inscritos en el curso Turismo de Eventos, ubicado, según el plan de estudios, en el primer semestre de la carrera.

El grupo estuvo integrado por veintitrés estudiantes residentes en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá, la gran mayoría registrados en estrato tres; los demás lo estaban en el dos y el cuatro.

Sus edades oscilaban entre los dieciocho y veinticuatro años, salvo cuatro de las estudiantes, quienes se desempeñaban al tiempo como secretarias, y cuyas edades iban de los treinta a los cuarenta años.

Es importante señalar que ninguno de los siete hombres y dieciséis mujeres que conformaban el grupo del curso, había trabajado en la actividad profesional de la *organización de eventos*, y sólo en el primer semestre empezaron a buscar alternativas laborales relacionadas con esta carrera. Algunos de ellos tuvieron su primera experiencia sobre organización de eventos turísticos durante el mismo semestre, en programaciones culturales, artísticas y deportivas desarrolladas en su mayoría por el Politécnico, y que fueron aprovechadas por el docente para “fogear” un poco a los estudiantes.

Con respecto al enfoque investigativo, el equipo optó por hacer una investigación *etnográfica educativa*, en consideración a que esta “*presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica*” (Woods, Peter; 1991; citado por Cerda, Hugo; 2007, pág.172). En efecto, en la medida en que una *etnografía educativa focalizada en el aula* centra su interés “*principalmente en el estudio de los procesos de interacción, las subculturas estudiantiles y naturalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje*” (CERDA, Hugo; 2007, pág. 173), resulta ser una metodología expedita para este estudio en particular, en el cual se intenta describir como un grupo de aula vive su proceso de enseñanza–aprendizaje a partir de una didáctica reflexiva, como alternativa al estilo convencional de enseñanza.

Advierte el autor, adicionalmente, que para “*captar la calidad y la riqueza de estos procesos*” al interior del aula, “*ámbito donde las interacciones entre profesor-alumno y los procesos que se desarrollan, son dinámicos, cambiantes y complejos [...] lo ideal es que el propio profesor [...] por medio de procedimientos participativos logre integrar en su persona las funciones pedagógicas e investigativas*” (Cfr. CERDA, Hugo; 2007; pág. 173-174). Al respecto cabe decir que, por fortuna, uno de los investigadores de este proyecto ha sido el titular del curso desde hace varios años, por lo cual, de hecho, asumió tanto la tarea didáctica, como el trabajo de campo de la investigación.

No obstante, aunque este docente fue el ejecutor de la estrategia didáctica y también el *investigador de campo* en el proceso de generación y recogida de información, tanto la planeación de la primera, así como el diseño metodológico de la investigación, fueron concebidos completamente por el grupo de investigación.

Con este enfoque etnográfico lo que se buscó, pues, fue aportar “*datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos*” empeño para el cual se desplegó en esencia, por parte del grupo investigador, el análisis riguroso de “*los procesos de enseñanza y aprendizaje, las consecuencias intencionales y no intencionales de las pautas observadas de interacción, [y] las relaciones entre los actores del fenómeno educativo como los [...] profesores y alumnos, [en sus] contextos socio-culturales*” (Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. 1988; citados por Cerda, Hugo; 2007, pág. 174). Este análisis permitiría reconocer aspectos cualitativos importantes para comprender la cotidianidad del aula, a partir de la puesta en escena de la didáctica reflexiva, la cual, fundamentalmente, provocó la reflexión sobre vivencias e historias narradas, articuladas a conceptos de la carrera, y en este sentido, permitió reconocer cuáles facetas del desarrollo humano se vieron afectadas y en qué sentido, así como cuáles fueron las competencias tecno-profesionales desarrolladas como nuevos atributos de su subjetividad, es decir, como puntos de vista.

Como los contenidos de Turismo de Eventos son eminentemente tecno-profesionales, tal propuesta constituyó una innovación didáctica importante que se ponía a prueba por vez primera en la carrera. De tal manera, la información generada permitió a la postre una descripción e interpretación relativamente densa del proceso, el cual estuvo siempre referido a un interés central: la construcción del saber teórico-práctico del curso. La *etnografía* como opción metodológica posibilitó la observación, el análisis y la descripción sociocultural, al haber estado focalizada en este grupo humano, una comunidad académica que convergió espacio-temporalmente en el *aula* durante un semestre, convocada por un objetivo común: aprender los contenidos del curso Turismo de Eventos, a través de una didáctica diferente a la tradicional. La decisión permitió recoger creencias,

actitudes y valores que los estudiantes y el docente ponían en juego en cada sesión.

Con la transcripción fue posible entonces hacer el análisis de lo que éstos contenían para avanzar en los procesos de interpretación. Los investigadores hicieron, en primer lugar, una lectura detallada de cada uno de los relatos y, en prolongadas sesiones, conversaron acerca de sus impresiones, de los asuntos recurrentes en los relatos, siempre con la pregunta en mente sobre su objeto de búsqueda, cual era reconocer si la reflexión permitía superar la formación técnica y agregaba otros elementos a la formación de los estudiantes del curso.

El *taller de correlación de relatos/saberes* se constituyó en la herramienta central de la didáctica reflexiva, en tanto que permitió articular el mundo de la vida con el saber académico de la Organización de Eventos. En el anexo A, el lector puede reconocer la sencilla guía didáctica que orientó la realización del ejercicio.

Para fortalecer el análisis y confrontar los hallazgos, los investigadores, una vez finalizó el curso decidieron indagar a partir de una entrevista semiestructurada con algunos estudiantes sobre aspectos relacionados con lo que ellos consideraban como logros significativos en su formación; ésta entrevista se realizó después de que el curso y los procesos evaluativos habían finalizado, con el fin de que contaran, sin condicionamientos y sin las presiones propias de la calificación, cómo habían experimentado el curso y cuáles habían sido las bondades y dificultades en términos de sus aprendizajes sobre cómo organizar eventos turísticos. La guía de esta entrevista puede apreciarse en el anexo B.

La información obtenida con la entrevista fue de gran utilidad en el momento en que se cruzó con los análisis de los talleres de correlación “*relatos/saberes*”, en la medida en que fue posible acceder a mejores niveles de interpretación que articulaban las percepciones a los aprendizajes en el orden de lo cualitativo —más que de lo cuantitativo— de las competencias logradas.

Por otra parte, y como ejercicio de triangulación, se diseñó y aplicó un cuestionario a algunos estudiantes, semanas después de terminado el curso, el cual demandó a los estudiantes un notable esfuerzo de reflexión retrospectiva sobre el curso, lo

cual permitió ampliar y afianzar las interpretaciones del presente estudio. Los estudiantes evidenciaron en él las diferencias, en ocasiones imperceptibles y sutiles a las que ellos atribuían los distintos aprendizajes, bien por la metodología reflexiva implementada, o bien por didácticas tradicionales. En el anexo C está consignado el cuestionario que permitió ampliar las interpretaciones en el presente estudio.

Por último, antes de presentar los hallazgos de este trabajo, tal vez sea pertinente un rápido paneo acerca de la construcción del *sistema categorial*, en aras de compartir el aprendizaje que este ejercicio le aportó al equipo investigador.

En primer lugar, y dada la afinidad entre este proyecto y la propuesta metodológica en investigación etnográfica educativa de Miguel Martínez (1999), se acogió su modelo en sus rasgos esenciales. El proceso de generación del sistema categorial se basó, pues, en técnicas de agrupación y clasificación de los datos, de manera sucesiva, cuyo resultado fue la paulatina consolidación de unas *temáticas* comunes —unas “*regularidades*”, si se quiere—. De igual manera, otras *temáticas* que en principio parecieron muy claras, fueron *desdibujándose*, *difuminándose*, o bien, *fundiéndose* con otras.

Dichas “temáticas” constituyeron inicialmente las *pre-categorías*, cuya función consistió en resaltar una *característica común* y además **relevante** para la investigación, en cada grupo de datos.

Luego de esta consolidación de los grupos de datos (o *pre-categorías*), se construyeron *definiciones* que permitieron nombrar lo agrupado. Así, estos enunciados verbales o “*definiciones*” de cada una de las *categorías*, permitieron depurar finalmente el sistema categorial.

En el caso particular de este trabajo de investigación las características comunes que se convirtieron finalmente en *categorías* fueron aquellas que, con sustento en los textos de los estudiantes presentados como “*evidencias*”, dieron cuenta del *desarrollo de competencias* consistentes con los presupuestos teóricos dentro de los cuales el proyecto intentaba desarrollar sus preguntas, esto es, las *competencias, capacidades y/o actitudes* que integran la *competencia científica*; o,

dicho de otra manera, dieran cuenta del sentido de *formación universitaria integral* que se ha propuesto en este trabajo.

El *sistema de categorías* final, (ver cuadro, anexo D), constituye una ventana interesante desde la que se pueden observar directamente las categorías, —o sea las *competencias*—, con sus definiciones y sus *evidencias*.

6. LOS HALLAZGOS

Las categorías presentadas en este capítulo, constituyen diferentes logros formativos, (*competencias*), que incluyen el desarrollo de las *competencias técnico-profesionales* específicas del Turismo de Eventos, así como la cualificación de diversas facetas del desarrollo humano de los estudiantes. Dichas competencias, de las cuales se obtuvieron abundantes evidencias, bien pueden considerarse como competencias constitutivas de la *competencia científica*, en tanto que no se produjeron de manera aislada sino en un intrincado proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite inferir que, en gran medida, se logró una *formación profesional integral* como resultado de la *didáctica reflexiva* aplicada en este curso.

Adicionalmente, como lo evidenciaría la *triangulación* de los resultados realizada posteriormente, a través de un amplio *cuestionario*, (anexo C), se puede afirmar que este resultado formativo fue, por mucho, fruto de la *didáctica reflexiva* implementada en el curso.

En efecto, uno de los testimonios en la entrevista (anexo D) alude al tipo de aprendizajes que tuvo el estudiante y el modo en que los logró: “*Creo que la mayoría o por lo menos yo, ya tenemos claro qué es organización de eventos. Lo fuimos descubriendo paso a paso. Me parece que fue muy importante ver desde nosotros qué tipo de eventos habíamos hecho en nuestras vidas antes de llegar a la carrera para saber y ver qué detalles se podían mejorar o aprender.*” Similar a este testimonio, abundan las valoraciones positivas a la estrategia utilizada y a su efectividad didáctica: “*Yo pienso que la estrategia de darnos una metodología más humana y más de calidad de vida y de calidad de personas, fue excelente.*”

Para matizar la confiabilidad en la didáctica reflexiva como estrategia responsable de los resultados académicos de este grupo, hay que señalar que, 1) todos los integrantes del grupo se enfrentaban por primera vez al estudio de una carrera tecnológica; 2) la Tecnología en Organización de eventos, es una carrera que sólo se ofrece en el Politécnico, por lo cual es bastante desconocida, así como los conocimientos que imparte, los cuales son bastante específicos; y 3) que el curso Turismo de Eventos está ubicado en el primer semestre del plan de estudios. Poco o nada conocían del programa académico que estaban estudiando, lo cual se pone de manifiesto con el siguiente testimonio: *“Venía con una idea primordial cuando empecé a estudiar esto y ahora que lo estoy estudiando se clarificaron las ideas. Ya sé para dónde voy con esta carrera, ya sé por qué medios me quiero meter y fue gracias a lo que se vio y la manera como lo hizo el profesor durante todo el primer semestre en Turismo de Eventos”*.

Otra estudiante dice haber aclarado su futuro profesional a partir de la asignatura y su metodología: *“para mí significó mucho, porque yo durante toda mi vida he organizado eventos así sean pequeños: cumpleaños, primeras comuniones y eso me apasionaba y me gustaba mucho, pero de verdad que yo aún no sabía qué quería estudiar, y ya en lo que hicimos con esta materia me pude dar cuenta de que todo lo que hice en el transcurso de mi vida, era realmente lo que quería, pues era lo que sentía y lo que me gustaba hacer. Esto lo pude plasmar en letras para poder compartirlo con mis compañeros y darlo a conocer a través de los relatos. Es decir que conté las cosas que había hecho en mi vida y de ellas aprendí para mi futuro profesional como organizadora de eventos”*.

En favor del aprendizaje a través de las experiencias propias y de los compañeros, por ejemplo, está este testimonio: *“Me pareció muy buena [la metodología] porque pude aprender muchas cosas de los otros alumnos, ellos compartían sus experiencias; me gustó mucho esa dinámica porque pude darme cuenta de varios casos y varias experiencias que tuvo la gente; y las dificultades, y cómo lo resolvieron. Por eso me gustó mucho”*. Coincide con el criterio de otra estudiante quien piensa que *“la experiencia de los relatos me pareció espectacular porque aprendí mucho de los demás. Yo creo que, al igual, ellos también, de mí,*

aprendieron. En cuanto a la experiencia, fue algo muy particular y muy emocional para mí, porque de verdad, me resolvió muchas dudas.”

Se ve pues, claramente, que la *didáctica reflexiva* como estrategia de enseñanza-aprendizaje hizo realidad en este curso un proceso de *formación integral*, que a la postre cumplió satisfactoriamente con el logro no sólo de las competencias profesionales, sino que permitió integrar y cualificar, en el trayecto, diversas facetas de desarrollo humano de los estudiantes, en su dimensión de sujetos individuales, de sujetos sociales, de grupo o comunidad de intereses académicos, y de “*foro socio-cultural*”.

A continuación, pues, se expondrán las diferentes categorías y sub-categorías resultantes, no sin anticipar que, por la gran cantidad de información procesada, y para facilitar el acceso a los textos de los sujetos de estudio, se seleccionaron las evidencias más importantes. No huelga, sin embargo, invitar al lector a mirar con detalle el anexo D, correspondiente a la tabla de categorías, sub-categorías y evidencias de soporte.

6.1. COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL CURSO “TURISMO DE EVENTOS”

6.1.1. Competencia para diseñar, planear, gestionar, ejecutar y evaluar eventos turísticos

En esta categoría se agrupan las expresiones que evidencian las capacidades de análisis, planeación, gestión, ejecución y evaluación de un evento turístico por parte de los estudiantes. Además, los datos reflejan capacidades en el dominio del lenguaje técnico-profesional en que se formulan y resuelven los problemas propios del Turismo de eventos, y de los procedimientos respectivos.

Debe quedar claro que según el propósito de formación del programa académico, —de corte *operacional*, y del cual se hizo una caracterización en líneas

anteriores—, estos estudiantes deberían *ejecutar eventos* más que *adquirir o construir* teoría sobre esta clase de actividad profesional.

Sin embargo, en un marco ético que refleja una actitud de compromiso con las tareas emprendidas y los objetivos de aprendizaje del curso, los estudiantes evidenciaron, en primer lugar, el conocimiento de los elementos a tener en cuenta en el diseño y gestión de un evento turístico, y en segundo lugar, solvencia académica para evaluar la calidad del mismo. Lo primero lo insinúa un testimonio, según el cual, *“todo tiene un proceso, todo se tiene que hacer con medida, nada se puede dejar al azar, todo debe ser calculado, tiene que haber plan A, plan B y hasta plan C; como siempre lo he dicho, estamos estudiando, estamos viendo que en esto no se puede dejar nada al azar”*. Y así como se verifica una comprensión cabal del sentido de planeación rigurosa, se puede constatar también la identificación clara de las fases estructurales de ciertos procesos organizacionales (*pre-evento, evento y pos-evento*) y sus esquemas protocolarios, en todos los ejercicios de los ampliamente comentados *talleres de relación*, la mayoría de los cuales luce como el siguiente fragmento:

“Organización pre-evento: en esta etapa es donde se organiza la fiesta días o meses antes de la fecha donde se cita a la gente, se realizan llamadas, se envían cartas, se cuadra todo muy bien para el día del evento. Organización del evento: es la etapa más importante porque es aquí donde se tiene que poner en marcha todo lo planeado teniendo en cuenta hasta el más mínimo factor que pueda presentarse en la fiesta, o sea desde el recibimiento hasta la clausura. Organización pos-evento: es el período de evaluación y mejoras, donde se recogen todas las sugerencias buenas y malas y, por supuesto, es el momento de reorganizar y dejar todo como estaba”. Esta descripción, que como se dijo es casi igual para todos los casos, sin embargo está, en primer lugar, dotada de una contundente verificación empírica *a priori*, puesto que describe una experiencia que, aunque personal y por eso *particular*, es *genérica* con respecto a las de sus demás compañeros en tanto que *evento social*, por lo cual es susceptible de constituirse en un saber teórico-práctico *técnico-profesional* del campo de la

organización de eventos; y, en segundo lugar, está dotada de sentido por ser una experiencia afectivamente significativa.

Se trata pues de un aprendizaje por vía de una experiencia didáctica que, no sólo desde el punto de vista pedagógico sino también del cognitivo, resulta mucho más trascendente que los de las didácticas academicistas u operacionistas. Éstas, generalmente, se basan en una práctica repetitiva y mecánica sin procesos de reflexión; al respecto, sostiene Feldman (1999) que *“el conocimiento práctico no es el que reemplaza al conocimiento teórico, o sea, no compensa una carencia”,* y que tampoco *“es la huella que queda luego del contacto de los legos con el conocimiento científico”.*

Lo anterior recuerda los cuatro elementos que Dewey (1989) señala como esenciales para el aprendizaje: *“experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido”* (en BROCKBANK, Anne y MCGILL, Ian, 2002). Insistía Dewey, a propósito de la reflexión como un recurso para el aprendizaje, en que *“la experiencia debe ser, para el aprendiz, la fase inicial del pensamiento, basándose en que, en la vida ordinaria, necesitamos una situación empírica, (sea una oportunidad o un problema) que atraiga nuestro interés y genere la acción.”*

En cuanto a otras capacidades tecno-profesionales igualmente importantes en el curso Turismo de eventos, los estudiantes aprendieron a identificar cuáles son y qué importancia tienen los recursos económicos, físicos, logísticos y de talento humano necesarios en la organización de un evento turístico. Además, puede verse que saben cómo conseguirlos y cómo racionalizar y ejecutar su utilización, en concordancia con la magnitud y características de los eventos, tal como se evidencia al escuchar a uno de los estudiantes cuando manifiesta que *“hay que tener en cuenta la magnitud el evento: si es un evento macro a nivel internacional, todos los parámetros que hay que tener en cuenta, qué hay que tener en cuenta: desde un médico hasta una persona que hable otro idioma, que hable por lo menos el inglés. Entonces tenemos que tener muchas cosas en cuenta y eso nos quedó muy claro, tenemos las bases claras de lo que se necesita para organizar un buen evento”.*

Se insinúa en el pasaje anterior que el estudiante, tanto en su discurso como en su *acción profesional* misma, a partir de la articulación *teoría-práctica*, un importante aprendizaje que consiste en su capacidad de juicio. En efecto, se pudo evidenciar la *capacidad para establecer criterios de calidad en la organización y ejecución de eventos*, a partir de la identificación y valoración de las distintas dificultades, errores y aciertos que pueden presentarse durante el desarrollo de un certamen, lo cual se verifica en los siguientes textos:

“Feria de Flores es el evento turístico más grande que se realiza en Medellín, y mire que a pesar de tanto tiempo que lleva Feria de Flores en su trayectoria, aún así los miles de inconvenientes que se presentan; no sé si de pronto puede ser falta de un operador que tenga la suficiente capacidad de ejercer o de tener una buena visión con respecto a la Feria de Flores, o es la misma ciudad que no se presta para realizar este tipo de eventos “macro”; porque es un “macro-evento”.

“Colombia moda es una especie de evento en el que vienen grandes cantidades de personas y de turistas, entonces yo creo que es un evento bastante grande que requiere un montaje enorme y mucho turismo”.

“También hay un evento turístico que nosotros lo vivimos que fue el del Cementerio San Pedro, que es demasiado turístico, diría yo; es muy organizado pero también le falta mucho. De pronto se pueden mezclar muchísimas más cosas en este evento”.

Estas evidencias ponen de manifiesto, adicionalmente, que la *didáctica reflexiva* demanda gran rigor académico puesto que exige al estudiante *“la ejercitación en procesos de comparación, contraste y búsqueda de relaciones a partir de la articulación de las vivencias a los contenidos educativos, los cuales se actualizan a través del pensamiento reflexivo”* (Hoyos, 2006, p. 20).

6.1.2. Competencia *prospectiva* frente a posibles situaciones problemáticas

Otro de los aprendizajes importantes que lograron los estudiantes lo constituye el desarrollo de una actitud consistente en pensar la organización de eventos de manera prospectiva. Efectivamente, muchos estudiantes evidenciaron la capacidad de identificar situaciones imprevisibles, o la posibilidad de mejorar la calidad del evento, introduciendo correctivos a partir de la identificación, en el contexto general del evento, de cambios y/o novedades a los que logra anticiparse. Manifestaron, pues, la capacidad de prever múltiples situaciones, mejorando el control sobre la planeación, la gestión y la ejecución del evento: *“Yo me siento en la capacidad de hacer eventos y de proponer, pero igual tengo la certeza de que apenas estoy empezando y hay muchos puntos que debo aprender. Pero igual, gracias a esta carrera, se han aprendido cosas muy claves de cómo se organiza un evento; qué pasos hay que seguir, primordialmente”*.

“...o sea, organizar un evento “macro” es como organizar un evento familiar... que tenemos que tener un presupuesto, porque dependiendo del presupuesto sabemos qué cantidad de invitados vamos a tener, qué podemos ofrecerle a los invitados, el espacio, qué cantidad de personas; o sea, dependiendo de las capacidades que tengamos tanto en espacio como en presupuesto, vamos a saber qué tanta gente podemos invitar. De igual manera se da el evento macro, dependiendo del presupuesto, sabemos qué podemos contratar, si podemos contratar un salón; o sea, el evento hay que adaptarlo al presupuesto que tengamos...”

“Nosotros no sabíamos que teníamos que mirar bien el presupuesto, porque muchas veces uno se iba quedando corto de presupuesto, entonces lo primero que hay que mirar es el presupuesto para saber qué cantidad de personas voy a invitar, qué voy a preparar, dependiendo del presupuesto se basa uno en muchas cosas de lo que se va hacer. Otra cosa: que hay que tener un plan B; nosotros no teníamos en cuenta eso, uno iba haciendo así y no pensaba que de pronto se

podían presentar situaciones que no las teníamos previstas, eso lo aprendimos viendo organización de eventos.”

Al respecto del valor de la experiencia para el desarrollo de la capacidad para anticipar y prever prospectivamente situaciones problemáticas, Dewey (en Feldman, 1999), afirma que *“la experiencia como ensayo, supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella”*, lo cual confirma la importancia de la articulación teoría-práctica a partir de la reflexión rigurosa sobre las experiencias. En consonancia con lo anterior, cabe afirmar que las experiencias como “ensayos”, casi indefectiblemente, vehiculizan en aquella *“ola de retorno”* el *aprendizaje significativo*, a partir, entre otras cosas, del valor pedagógico del *error*, que constituye una de las más importantes materias primas, —desde un punto de vista antropológico—, de la *sabiduría humana*.

De otro lado, una didáctica que orienta la mirada de manera reflexiva hacia la propia vivencia, convierte la historia del sujeto en uno de sus más importantes *“libros de texto”* —si no el que más—, lo cual le permitirá poseer cada vez más recursos y soluciones a aquellas posibles situaciones de la vida profesional *“que no habían surgido en las aulas, pero que eran esenciales para la comprensión, los saberes y la práctica real”*, dicho a la manera de Brockbank y McGill (2002).

Así fue posible, en más de una ocasión, que ellos aportaran *“a la próxima acción todos los conocimientos y prácticas adquiridos previamente”* (Ibíd.), incluso de manera anticipada, previendo situaciones y especulando alternativas razonables.

6.1.3. Competencias *propositivas* para aportar soluciones, mejorar resultados, o introducir innovaciones

En cuanto a los aprendizajes que pudieron evaluarse, el *desarrollo de la creatividad* también se vio privilegiado por el uso del relato autobiográfico en este proyecto. Vale recordar que en este trabajo la *“creatividad”* es una categoría

determinada por la concepción de la *“educación como acción y no como trabajo”*; como *natalidad* y no como *fabricación de un fin determinado*. Una educación que no se concentra en la ejecución fiel del currículo, sino que se apoya en él para que pueda *nacer, aparecer, “crear-se”*, algo no preconcebido en el sujeto (Cfr. ARENDT, Hanna; en Bárcena y Mèlich, 2000). La evidencia de la creatividad en el contexto de la educación profesional, desde la *educación como acción* y desde la perspectiva de la *formación integral*—que constituyen el pre-texto y el co-texto de esta pesquisa— consiste en el **desarrollo de competencias propositivas** de algunos estudiantes, gracias a las cuales pudieron proponer alternativas encaminadas, bien a resolver problemas imprevistos, bien a mejorar los resultados de algunas actividades puntuales, o bien a probar innovaciones diferentes a los procedimientos usuales en la organización de eventos sociales y turísticos tradicionales. Es lo que se infiere de las siguientes contestaciones de varios estudiantes:

“Convocarí­a primeramente las organizaciones de eventos más reconocidas de la ciudad. Luego, reunido con ellos se podría hacer la “llamada lluvia de ideas” para hacer de la Feria realizada por mi persona, la más innovadora. Luego dividiría el trabajo a este equipo ya conformado para que ellos por medio de sus contactos llevaran a cabo cada punto del trabajo que les correspondió, la idea es llevar a cabo cada proceso con un orden muy estricto pues es así como se evitan futuras confusiones.”

“El evento se llamaría “Lluvia de pétalos”, la apertura sería un show de luces, danza representativa, feria de artesanías y comidas alrededor, lectura del protocolo y explicación de los recorridos, fechas y lugares. Culminaría con un concierto y una rumba de música variada yailable.”

“Como la Feria de Flores es un evento tan macro dividiría funciones por medio de comisiones las cuales tendrían uno o dos representantes máximo para evitar confusiones, los representantes de cada comisión podrían a su vez crear otras comisiones para así desarrollar un buen trabajo. Se podría decir que el número de

personas es indefinido pero como director de la rama principal del evento conformaría un equipo de trabajo inicial de 20 personas.”

Esta *actitud/actividad* propositiva es la consecuencia natural de la movilización mental e intelectual de un *sujeto epistémico* —talante que se espera de un estudiante universitario— frente a la necesidad de resolver problemas, proponiendo soluciones que, idealmente, sean *lógicas*, (es decir, que se apoyen en la *razón tecno-científica*); que sean *justas*, (es decir, *éticas*); y, en lo posible, que sean *gratificantes*, (es decir, *lúdicas y/o estéticas*). Desde esta estrategia reflexiva es posible imaginar, pues, unos *“futuros egresados de las universidades, mediante los procesos didácticos”*, que *“se forman resolviendo dichos problemas con el rigor metódico propio de las ciencias, las artes, las técnicas y las tecnologías”*, método con el cual se estarían formando para integrarse e interactuar con las comunidades del conocimiento y vivir la vida de manera inteligente, es decir, reflejando *“la escuela en la vida”* (González, 2007).

6.1.4. Desarrollo de la *Competencia Escritural*

En muchos de los *relatos autobiográficos*, se evidencia una notable dedicación al despliegue de las *competencias escriturales*. Además de esto, en los escritos con mayor corrección, claridad y fluidez, con más riqueza en la descripción de detalles y procesos, y, particularmente, aquellos que usan ciertos giros verbales, figuras y metáforas que los matizan estéticamente, se evidencian también la intensidad e importancia afectiva que posee esta vivencia para quien la escribe. A continuación este notable ejemplo:

“Como cosa rara estaba todo listo a la hora planeada, eran las 5:00 p.m. El sol calentaba como si fuese medio día, pues estábamos en Necoclí, (Antioquia), a orillas del Mar Caribe, frente a un hermoso y limpio mar... y allí, en las grises playas de ese mar se realizaría la boda. La Calle de Honor (en la que yo participé) estaba a disposición con su uniforme azul cielo y con una rosa en la mano. Los invitados y sobre todo el novio habían esperado ansiosamente la llegada de la

novia. La espera acabó, porque la novia ya estaba presta y era su madre quien la entregaba, dando inicio a la eucaristía que uniría a estas vidas “hasta que la muerte los separe”. Pasaron las argollas, “sí, acepto”, otra vez “sí, acepto”, y el beso de unión eterna seguido de la bendición y el tradicional lanzamiento del ramo de flores.”

Este ejercicio, pues, a partir de una provocación esencialmente afectiva, movilizó el *deseo* y la *voluntad de escribir bien*, lo cual se interpretó no sólo como *escribir correctamente*, sino también, en lo posible, *bellamente*.

Pero la posibilidad de este tipo de fusión *afectividad/estética* —intersección de dos dimensiones del desarrollo humano— sólo se da en el momento de la *explicitación* del relato; y sólo se hace pública a través de un evento social de *expresión*. Fue así como esta estrategia generó lo que Gadamer llama una “*comunidad de experiencias*”, cuya característica más importante es que no tiene como objetivo buscar ni mucho menos encontrar acuerdos o consensos. Con estos ejercicios sólo se pretende “*hacer hablar las vivencias*” a través de la *vivencia narrada*, gramaticalmente reconstruida.

Por lo anterior, queda claro que el fin de los ejercicios narrativos es desplegar un tipo de actividad reflexiva que “*trata de vencer la ocultación del lenguaje en el pensamiento*” (Gadamer, 1984), ejercicio cuya importancia radica, entre otras cosas, en que el lenguaje no sólo es la *conciencia de la experiencia* —la *comprensión*— sino su evidencia física.

Es claro pues, que los ejercicios de explicitación y expresión social de las vivencias que se proponen desde la didáctica reflexiva favorecen plenamente el desarrollo de la competencia escritural, la cual, dicho sea de paso, implica “*la capacidad de juicio y el gusto [los cuales] forman también parte de la formación integral*” (OROZCO, Luis. ICFES, 2001). De otra parte, la escritura de experiencias afectivamente significativas permite “*ligar los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética y estética, buscando fortalecer la capacidad humana de comunicación, de narración, de lectura y escritura*”, lo cual le da sentido a la estrategia en cuestión como promotora de la *formación integral*, máxime si “*el*

desarrollo de la capacidad de narración es un medio de ayudar a que la persona pueda encontrar sentido a lo que hace, no en la cadena de relaciones causales sino en el espacio de lo práctico y mediante juicios que orientan la vida”. En síntesis, “la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la comprensión de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentemos” (Ibíd.)

Esto es así, además, porque, según palabras de Vigotsky (1973), “*en el hombre adulto, efectivamente, el lenguaje es la base material del pensamiento.*” De aquí que, en una *didáctica reflexiva*, cobra gran importancia la escritura y lectura pública de relatos autobiográficos escritos, así como narraciones y descripciones orales al grupo de aula acerca de las experiencias relevantes de aprendizaje, referidas tanto a lo vital como a lo profesional.

6.1.5. Competencias de *análisis, crítica y autocrítica*

Un aspecto esencial del pensamiento reflexivo es la *evaluación*. Ésta, en palabras de Feldman (1999), consiste tanto en “*la reflexión **en** la acción*” como en “*la reflexión **sobre** la acción*”, entendida como una actividad mental que “*corresponde a una mirada producto de un distanciamiento de la acción misma*”. Tal reflexión puede desarrollarse de manera *intra y/o inter-subjetiva*, y constituye un claro camino hacia los *aprendizajes significativos*. En muchos de los testimonios es posible apreciar cómo los sujetos identifican, comprenden y valoran sus propias actuaciones, y las de otros, tanto en el terreno personal y social, como en el puramente académico-profesional del Turismo de Eventos. Puede decirse que desarrollaron una actitud crítica y autocrítica frente a la organización de eventos turísticos.

Es de anotar que esta actitud no sólo se orientó a aspectos eminentemente técnico-instrumentales —como la relación *costo-beneficio* de las decisiones, o las prioridades en las contrataciones, o el manejo racional de recursos— sino también a criterios de “bienestar”, “confort”, “satisfacción” y “agrado”, los cuales evidencian

un interés por los beneficiarios, clientes y/o usuarios de los eventos. Esto indica que tal actitud crítica y evaluativa no sólo se circunscribe al *qué* y al *cómo* del Turismo de Eventos, sino también —y con énfasis— al ***para quién***.

Lo anterior lo sugiere el hecho de que el sentido crítico y autocrítico de estos sujetos proviene en gran parte del ejercicio reflexivo de *ponerse en el lugar del otro*. Así lo indican los siguientes testimonios: “*Ahora vamos a un evento y uno desde su mente empieza a decir: “¡Huy no! ¡Aquí fallaron en tal cosa!” o “¡Si hubieran puesto eso allí se vería muchísimo mejor!”*, entonces uno empieza a cuestionar las cosas [...] uno empieza a admitir los errores y a mirar las cosas que estuvieron bien.”

“*Hemos criticado hasta los eventos que nosotros realizamos y ahora la meta es relajarnos porque ya no podemos ir a un evento porque ya no lo podemos disfrutar como cualquiera.*”

Esta competencia refleja otras que sugiere Hernández (2006), para seguir en la ruta hacia la consolidación de la *competencia científica*: “*Capacidad de emplear los conocimientos adquiridos en la apropiación de nuevos conocimientos; capacidad de poner en cuestión las interpretaciones propias y ajenas (duda); capacidad de analizar críticamente las fuentes de información y de contrastar distintas informaciones con criterios racionales; capacidad de reconocer y de asumir responsablemente las consecuencias de las acciones; capacidad de explorar los condicionamientos y limitaciones del propio punto de vista y de analizar críticamente el sentido de las propias acciones (autorreflexión)*”.

Puede afirmarse también que, en términos del *desarrollo humano*, es la dimensión cognitiva la que resulta evidentemente favorecida ya que, como se colige de las evidencias presentadas, los estudiantes pusieron en acción sus procesos de pensamiento y sus dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, habituación, motivación y senso-percepción); desplegaron sus propias estrategias de aprendizaje, para adquirir conocimiento autónomamente, haciendo uso a voluntad de las áreas de conocimiento necesarias para potencializar sus otras dimensiones, y de igual manera, transfiriendo su capacidad de *ser crítico* a su

propio proceso de vida. Esto le confiere al estudiante la capacidad para desarrollar estrategias y habilidades para adquirir conocimiento en forma autónoma; y cuando esto sucede de manera consciente, puede considerarse como un ejercicio de *metacognición*.

De hecho algunos estudiantes describen ***el qué en relación con el cómo*** de sus aprendizajes. En sus testimonios valoraron el uso de algunas metodologías, técnicas y estrategias, y en qué medida éstas les permitieron aprender de manera *significativa*: ejercicio reflexivo de claro carácter *metacognitivo*. Los siguientes testimonios son buen ejemplo: “*Me sirvió porque me di cuenta de que hay cosas que yo había hecho que me inspiraban [refiriéndose a los relatos autobiográficos y al taller de relación relato/saberes]*”.

“*Entonces antes uno, leyendo los relatos autobiográficos, contaba todo muy suelto, pero había que mirar [...] cada uno de los puntos y ahí fue donde encontramos las falencias.*”

“*Esta carrera es de aprendizaje evento por evento y se siente uno en la capacidad no de organizarlo totalmente, pero sí de hacer parte importante y fundamental dentro del evento*”.

En aras de una consonancia con Hernández (2006), podrían relacionarse con las anteriores evidencias las siguientes capacidades: “*capacidad de reconocer la existencia y la validez de diferentes formas de aproximación a los problemas, atendiendo a la naturaleza de los mismos y a los intereses de la investigación; capacidad de acudir a las representaciones, los métodos y las fuentes adecuadas para resolver un problema o dar razón de un fenómeno o acontecimiento*”.

Cabe agregar a favor de la *didáctica reflexiva*, que una de sus consecuencias, el desarrollo de habilidades metacognitivas, verificada en esta categoría, cualifica en el sujeto no sólo su capacidad para adquirir conocimiento de manera autónoma, sino que, en la misma medida que esto crezca, se cualifica el conocimiento mismo adquirido y, mejor aún, el conocimiento de sí mismo, lo cual lo ayuda a orientar y perfilar de manera mucho más asertiva su proyecto de vida y la manera de insertarlo en su realidad sociocultural.

En efecto, una didáctica basada en un circuito cognitivo dinámico de “acción-reflexión” se caracteriza por el espesor de significación y resignificación que *en el momento* de la acción y *después* de la misma, puede producirse. A esto se refiere Feldman (1999) cuando distingue tres momentos cruciales del aprendizaje desde la cognición de tipo reflexivo, que son “*el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción*”.

Lo anterior expresa la preocupación por trascender de una didáctica centrada en un activismo “vivencial” hacia una secuencia “acción/reflexión=experiencia”, y es en lo que consiste el “*vuelco reflexivo*” mencionado por Feldman. Se trata de la reconsideración del potencial didáctico de la *práctica*, de la *acción*, pero no “*como mera actividad*”, sino como “*experiencia*”. Esto implica que se tiene consciencia de la manera *como se aprendió lo aprendido*. Valga decir que, de alguna manera, toda reflexión es, en esencia, una suerte de metacognición.

6.1.6. Competencias comunicativas para el trabajo en equipo

Desde los testimonios registrados en la entrevista, emergió la importancia otorgada al *trabajo en equipo*, no solamente como una necesidad instrumental para algunas de las mecánicas de la organización de eventos turísticos que requieren equipos humanos sincronizados, sino además como una consecuencia de la cohesión afectiva que desarrolló este grupo, ligada al espíritu solidario que caracteriza el trabajo académico universitario concebido en este proyecto.

En este sentido, la dimensión socio-afectiva del desarrollo humano resultó privilegiada, en tanto que ésta es la que hace referencia al autoconocimiento y la autovaloración del sujeto, en equilibrio con el reconocimiento y valoración de los otros, y de la naturaleza. Se trata, para estos estudiantes, del logro de una concepción del trabajo en equipo en aras del éxito de todos como grupo, observando el sentido de responsabilidad social, lo cual se insinúa en expresiones

como esta: “*si íbamos a hacer un evento era en grupos de a diez por lo bien que se lleva todo el mundo*”.

Se hizo evidente, pues, su asimilación de la diferencia entre *aprender a trabajar en equipo* como parte del conocimiento necesario para ejecutar una tarea profesional, en los sentidos puramente operacional y pragmático —racionalidad con arreglo a fines—, y el que emana de *comprender* —desde la *solidaridad* como esencia de la convivencia social— la natural necesidad de *asociarse para trabajar mancomunadamente, por el bien de todos*. Se trata, en el caso de este grupo, de un “saber” que no es *disciplinar*, aunque sólo encuentra su forma concreta en la *praxis* de la disciplina profesional. Se trata de una *sabiduría (phrónesis)*, más que de un *conocimiento*, en tanto que la acción coordinada de cada miembro del equipo, no sólo constituye una *acción instrumental*, inexorablemente necesaria, sino una *actuación* consciente e intencionada *hacia el bien del equipo*, es decir, una “*obra*” en sentido aristotélico. Quiere decir que en la visión *operacionalista*, se puede trabajar en equipo “adecuadamente”, mas no puede hablarse de una acción en la que exista la consciencia del beneficio general que produce la acción de cada individuo; sólo puede hablarse del beneficio individual. El primer tipo de actuación —u *obra*—, es de sustancia cultural y se explica por el deseo de trascendencia; e implica el despliegue equilibrado de los intereses cognoscitivos instrumental y estratégico para converger en una realización *solidaria*; el segundo, es de sustancia *natural* y por tanto exclusivamente *instrumental y estratégica*, orientada a satisfacer la necesidad básica de *sobrevivencia* del sujeto.

Todo lo anterior se evidencia en el siguiente testimonio: “*la idea de estudiar una carrera que tiene tanta demanda, no es tanto como de tener compañeros y a la misma vez una competencia [es decir, competidores], sino un compañero más de trabajo que en el futuro nos va a servir.*”

Hay que agregar que se puede ver de manera explícita en su concepción de la formación de equipos de trabajo, el respeto a los diversos puntos de vista de los demás. Gracias al tejido *socio-afectivo* que lograron como grupo, tales visiones se convirtieron en potencialidades para que los eventos, por medio del trabajo

colectivo, fuesen obras exitosas de todos. Al respecto el siguiente testimonio: “*Me sirvió [la didáctica del curso] para saber que todos tenemos puntos de vista distintos, pero también es necesario trabajar demasiado en equipo, escuchar las opiniones de los demás para ver los puntos del evento y así poder que el evento salga excelente.*”

Cabe, pues, señalar que esta competencia que dicen haber adquirido los estudiantes, resulta coincidente con algunas de las competencias sugeridas por Hernández (2006) para la consolidación de la *competencia científica*: “*Sensibilidad para establecer relaciones justas y productivas con los otros y para reconocer matices, condiciones, diferencias y vínculos en la interacción, en la apreciación de los fenómenos y en los acontecimientos (“tacto”).*”

Esta competencia, tiene una relación intrínseca con el desarrollo de una actitud reflexiva al interior de la comunidad del aula, en la cual nunca sucedió que un “*consenso [...] genuinamente comunicativo*”, fuese “*impuesto por ninguna de las partes implicadas*”, (Cfr. Habermas, referenciado por Mèlich, 1994), y mucho menos bajo el “*criterio*” de *las mayorías*.

En consecuencia con lo anterior, y aunque puede parecer paradójico, la *capacidad de trabajo en equipo* concebida como *acción solidaria*, es imposible si no se cuenta con *individuos* que interactúan desde *conciencias diferenciadas*. Al respecto cabe recordar el planteamiento de Weber (en Mèlich, 1994) de que, no obstante que la *acción social* es una “*llamada al sentido, y todo sentido implica una conciencia*”, la *acción social* no produce “*conciencias colectivas*”. Y agrega que “*bien al contrario la conciencia siempre es individual, subjetiva [...]; lo colectivo no es real, sólo lo individual es real, socialmente real, porque sólo él es capaz de acciones significativas*” (Mèlich, 1994, p. 86).

Se infiere de lo anterior que en el *espacio-tiempo* en que se es miembro de la comunidad universitaria descrita hasta aquí, se da una auténtica *coexistencia* con implicaciones de orden sociocultural, toda vez que, sin detrimento del *sentido de reciprocidad*, se consolida también un *esquema social de cooperación* que “*como propuesta concreta no es sino compartir una comunidad de argumentos: y esto*

consiste esencialmente en la definición de a dónde se quiere ir y cómo se pretende caminar” (Bustelo, 1998). Esquema que implica, según el autor, *“la existencia de un nosotros”* en el que *“no se niega a los individuos, pero **hay sociedad** y en consecuencia **hay esfera pública**, en el sentido de una preocupación por lo común, por lo compartible, por el interés del conjunto. El “nosotros” coincide con “lo social” como “asociados”, como el conjunto de “socios” solidarios en una propuesta de cooperación mutua compartida”*. Para Bustelo (1988) no hay duda de que *“el “nosotros” se constituye en la dimensión fundante de una sociedad”*. Esta concepción de *sociedad* como entidad que da origen y razón de ser a la esfera pública, emerge de la *coexistencia*, misma que impele la participación coordinada, inteligentemente diferenciada, y en fin, **co-responsable** de los sujetos hacia objetivos comunes a la construcción de lo social.

6.1.7. Competencia *comprensiva*: Aprendizaje desde la experiencia del otro

A partir de los abundantes testimonios referidos a la importancia de la *lectura pública de los relatos autobiográficos* como fuente de conocimientos *desde y para otros* compañeros, puede inferirse, por una parte, una alta valoración del efecto potencializador que tuvo esta práctica en el aprendizaje de los contenidos técnicos del curso. Por otro lado, y de manera especial, se evidenció la “vocación” del grupo a ser como un *“foro sociocultural”*, impronta que la *didáctica reflexiva* le imprimió, a partir de la visibilización de la historia de los sujetos, y de sus proyectos de vida, elementos claves para la identificación de sus diferencias y la construcción de su *respetabilidad*. En este sentido son elocuentes estos testimonios: *“Con las experiencias fundantes, es algo que siempre vamos a resaltar, se empezó a crear como un contexto social de reconocimiento de todos.”*

“Sí; de verdad muchísima más calidad humana [...] fue más como en la base de construirmos, de conocernos, de reconocer otra persona desde su evento desde su primera comunión, hasta lo de su matrimonio; de verdad eso creó muchísimos lazos.”

Dadas estas condiciones favorables emerge una alta valoración de la permanente actividad de socialización de todas las acciones didácticas programadas por el docente durante el curso. Estas socializaciones fueron reconocidas por los estudiantes como auténticos recursos para el *aprendizaje significativo* por la vía de la *reflexión inter-subjetiva*. El siguiente testimonio lo evidencia: “*Me gustó mucho esa dinámica porque pude darme cuenta de varios casos y varias experiencias que tuvo la gente... y las dificultades... y cómo lo resolvieron; eso me gustó mucho.*”

La apuesta por la socialización frecuente, se sostiene en que esta actividad *inter-subjetiva* es en la que “*el sujeto se da cuenta de su realidad una vez que entra en contacto con otros sujetos de iguales características físicas y mentales*” (Schütz, 1973). La interacción social, tal como lo plantea, Colwyn (citado por Bruner, 1997), “*implica la intersubjetividad, la cual es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo*”.

En armonía con lo anterior, Mèlich (1994, p. 111) plantea que el sujeto que se forma en la universidad como miembro de una comunidad académica, no puede ser un “*yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado*”, puesto que “*el sí mismo se construye a través de la interacción con los demás*”. El *sí mismo*, por tanto, **comprende** a los demás, en el sentido de que **los contiene**. En otras palabras, si *construir-se* es *formar-se*, o viceversa, hacerlo *implica* a los demás; reconocer y valorar esta implicación, es evidencia de una visión **comprensiva** del mundo.

Puede decirse, pues, que este pequeño trayecto del proceso de *formación profesional* —el curso de Turismo de Eventos— se fundamentó en la puesta en común de historias personales y *proyectos de vida*, entretnejidos socioculturalmente. Esto originó procesos de *aprendizaje inter-subjetivo* desde la

conformación, en el aula, de una *comunidad de experiencias* que favoreció el desarrollo de una *competencia comprensiva*. Ésta incluye otras capacidades que Hernández (2006) considera esenciales en la configuración de la *competencia científica*: “*capacidad de intercambiar flexiblemente ideas, reconociendo intereses y formas de trabajo y de argumentación diferentes; capacidad de reconocer validez a otros puntos de vista y disposición para establecer acuerdos racionales; capacidad de compartir conocimientos y de expresar clara y coherentemente los propios puntos de vista; capacidad de fundamentar los puntos de vista en razones, fenómenos o acontecimientos; capacidad de presentar y representar las ideas de distintos modos atendiendo al contexto y respetando las especificidades del interlocutor (atención a los presupuestos de la comunicación).*”

6.2. OTROS APORTES: COTIDIANIDAD Y PROYECTO DE VIDA; RESPONSABILIDAD; AUTORRECONOCIMIENTO, AUTOESTIMA Y AUTORREALIZACIÓN

La *didáctica reflexiva* propició en los estudiantes una valoración explícita de algunas experiencias de su vida cotidiana, en función del desarrollo de sus proyectos de vida. En esta perspectiva, cobró sentido la afirmación de Roldán (1997), en cuanto a que es el plano de la vida cotidiana “*donde sucede la experiencia de vida humana, por lo tanto es éste el escenario en el que el sujeto construye los dos planos básicos de la realidad: la realidad objetiva atinente al mundo social institucionalizado y la realidad subjetiva atinente al mundo personal e individual*”.

De hecho, la posibilidad de ingresar a la educación superior constituye una excelente oportunidad no sólo para expandir las libertades, sino también para desarrollar las potencialidades y convertirlas en capacidades con las cuales hacer realidad los proyectos personales y, de esa manera, contribuir al desarrollo humano. Esto es cierto en tanto que “*la realidad humana es educación*” y “*el hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una "tarea*

para sí mismo". Si es de esta manera, entonces *"la realidad humana es un ente que necesita del proceso educativo para constituirse"*, razón que explica el axioma de que *"no hay anthropos al margen de la paideia"* (Mèlich, 1994; p. 74).

El siguiente testimonio sugiere esa conexión que logra hacer el estudiante entre su dimensión subjetiva —que se manifiesta con una expresiva afectividad— y su dimensión social desde la perspectiva de su formación profesional, referida a los eventos y lo que *significan*, en términos de sus potenciales enseñanzas: *"Uno de los eventos más importantes en los que he interactuado han sido mis quince. ¿Saben? mis quince jamás en la vida se me van a olvidar, realmente es lo mejor que me ha pasado, ya que además de ser un año más de vida, viene cargado de miles de experiencias, sueños, alegrías, anécdotas y, más que todo, enseñanzas [...] espirituales y sentimentales, pues con esto me di cuenta de la magnitud de lo que es un evento."*

También se puede observar en otros testimonios que el estudiante identifica los saberes prácticos que se derivan de este tipo de experiencias, y de éstas, en especial, algunos aspectos de su cultura, los cuales integra a la competencia profesional. Cuando son experiencias con alta significación afectiva, algunos de los estudiantes lo explicitan de manera muy emocional, involucrando con frecuencia una valoración de sí mismo, favoreciendo el *autorreconocimiento* y la *autoestima*, y/o una valoración positiva de sus logros; y por ende su sentido de *autorrealización*. Esto se colige de un texto proveniente de la *entrevista*, en el cual un estudiante manifiesta que *"este momento ha sido muy gratificante para mí, por que aprendí cosas en las que me puedo desempeñar y de pronto si me preguntan algo, sabré responder con certeza porque ya tuve una pequeña experiencia, un abrebocas de lo que es organización de eventos"*.

Así pues, en primer lugar, aspectos como el *autorreconocimiento*, la *autoestima* y la *autorrealización*, aparecieron simultáneamente y, con mucha frecuencia, imbricados con las competencias técnico-profesionales. Por lo tanto, es claro que, en términos generales, cuando el estudiante ha consolidado esta *autoconfianza*, el desarrollo de sus potencialidades y sus competencias es mucho más expedito y

de mayor alcance. Estas manifestaciones hacen parte, justamente, de los procesos “*de constitución del sujeto individual y colectivo; un sujeto histórico, cultural y socialmente posicionado*” (Luna, 2005, p.8); procesos en los que “*hacerse sujeto, es decir, ser consciente, implica acceder a una identidad, individual y colectiva, que le posibilite el reconocimiento de sí y de otros y el reconocimiento de los dos planos de realidad en los que deviene la existencia: la realidad objetiva y subjetiva*” (Luna, 2005, p. 8).

La didáctica reflexiva, por otra parte, por su natural parentesco con el *constructivismo sociocultural* vigotskyano, no sólo permite que el estudiante llegue hasta la *zona de desarrollo próximo*, sino que genera las condiciones para, incluso, trascenderla, al menos en el caso particular de algunos estudiantes del grupo estudiado del curso Turismo de Eventos quienes, dentro del proceso llegaron incluso a desarrollar con éxito algunas actividades de tipo puramente profesional sin la ayuda del profesor.

De otro lado, también como expresión del desarrollo de competencias, los estudiantes evidenciaron su *sentido de responsabilidad*, no sólo frente a las actividades propias de los eventos relatados, sino también con las actividades propias de su campo profesional, y con las actividades académicas atinentes a su proceso formativo universitario. Esto se pudo apreciar claramente en algunas ocasiones en las que los estudiantes tomaron la iniciativa frente a las actividades académicas, obviando, hasta cierto punto, la presencia del docente, manifestando con esta actitud una real *voluntad de saber*, que revela, a su vez, el auténtico *deseo de saber* de este grupo, mismo que Hernández (2006) invoca como una de las *esencias* de la *competencia científica*.

Se concreta claramente en dicha situación, el favorecimiento de la *dimensión ética* del desarrollo humano a partir de la didáctica reflexiva, puesto que el mismo ser humano genera la capacidad de *ser él mismo*, a la medida de la valoración que tenga por las cosas del mundo de los demás seres humanos, y del mundo natural. Esto implica, *sine qua non*, su capacidad de respeto por la diferencia, su sentido

de dignidad humana como individuo y como parte de una comunidad, y por último que, como mínimo, sea capaz de transformar su propia realidad.

Por todo lo dicho hasta aquí, resulta **deseable** asumir la educación superior como una etapa de la vida que constituya un *acontecimiento de desarrollo humano*, y que aporte *sentido* al proyecto de vida del sujeto que se forma. Frente a esta necesidad, Mèlich (1994) sugiere entender la educación como “*un "círculo hermenéutico" o "comprensivo" (verstehen), que comprende al "saber", a la "verdad" y al "ser". Afirma, además, que se debe partir del criterio de que "la verdad", alétheia, no es un producto o un resultado, sino un proceso, una acción, la acción de desocultar*”. Y cierra diciendo que “*aquello que yace oculto es el "ser". Saber, entonces, es alcanzar el ser, desvelarlo.*”

6.3. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO Y SUS LOGROS

Recuperar lo que significó para los estudiantes el haber vivido esta experiencia y recoger con ellos los hallazgos, fue una opción de los investigadores que permitió ratificar que, efectivamente, éstos habían encontrado en el curso una metodología de trabajo diferente, capaz de provocar otros procesos potencialmente más “prometedores” que las metodologías tradicionales.

Dicha recuperación se realizó a través de un cuestionario que planteaba preguntas de carácter abierto referidas a las competencias tecno-profesionales más importantes del curso. Luego de la contestación a cada pregunta, se indagaba por las *formas* en que aprendió dicha competencia, a través de una lista de opciones, a manera de selección múltiple, con la posibilidad de señalar más de una alternativa.

Vale resaltar que la información generada con este cuestionario, —cuyo diseño completo se puede consultar en el anexo C—, permite apreciar cómo los estudiantes privilegiaron la labor *expositiva* de enseñanza del profesor —opción **a**

de la selección múltiple—. Sin embargo, hay que reiterar que las exposiciones del docente siempre partían de la base de alguna actividad previa de los estudiantes, y en ocasiones, después de socializaciones rápidas de las mismas, hechas por ellos. Esto quiere decir que lo que el profesor enseñaba, en su mayoría, consistía esencialmente en “*ponerle nombre*” a las cosas que ellos, hasta cierto punto, ya conocían desde la experiencia. En este sentido cabe citar el siguiente testimonio: “*Fue muy importante ver desde nosotros qué tipo de eventos habíamos hecho para saber y ver qué detalles se pueden mejorar para los otros y conocer con el profesor cómo se llaman las diferentes comisiones, los diferentes departamentos, los puntos estratégicos de Medellín.*” Aparece, pues, la potencia didáctica de la articulación entre *teoría y práctica*, procedimiento esencial de la *estrategia reflexiva*.

Los *conversatorios* (socializaciones), —opción **f**—, fueron privilegiados también como método efectivo de aprendizaje, lo cual ratifica la importancia de esta didáctica reflexiva *inter-subjetiva*, en la que se dio la *discusión* gracias a la configuración de una *comunidad de argumentos*; y en la que se dio la *comprensión* gracias a la consolidación de una *comunidad de experiencias*. El aula de clase fue un auténtico “*foro cultural*”. Esto ratifica que la educación superior en tanto que *acción social* es un *acontecimiento de desarrollo humano* que transcurre gracias a la interacción *inter-subjetiva*, —y *recíproca* en sentido Weberiano y Habermasiano—, desde las *conciencias individuales* de los miembros de la comunidad académica.

Los estudiantes también reconocen la importancia de haber escrito el *relato autobiográfico*, —opción **e**—, en tanto que lo consideraron un ejercicio de *toma de conciencia* mediante el cual experimentaron *aprendizajes significativos*.

En cuarto lugar y con igual importancia, los estudiantes privilegiaron tanto el “*taller de correlación relatos/saberes profesionales*” —correspondiente a la opción **h**—, como la *práctica de realización de un evento* —opción **i**—, valorándolos como métodos muy eficaces de aprendizaje.

La baja frecuencia de las demás opciones del cuestionario indica la importancia otorgada por los estudiantes a los procedimientos de la *didáctica reflexiva* ya mencionados hasta aquí.

Esta interpretación de las *frecuencias* que se evidencian en el *cuestionario*, es consonante con las respuestas que dieron a otras preguntas, también de estructura *abierta*, formuladas en la misma herramienta a continuación de la selección múltiple. En éstas se les pide que describan su proceso de aprendizaje, es decir, el “*cómo lo aprendieron*”, para cada uno de esas competencias tecno-profesionales más importantes del curso. (De nuevo se reitera la importancia de visualizar el cuestionario —anexo C—, dada la relativa complejidad del mismo).

He aquí algunas respuestas interesantes que evidencian coherencia entre los datos:

“Fue muy importante la autobiografía sobre los eventos importantes de mi vida. Además el taller de análisis [taller de correlación de relatos/saberes] fue definitivo. Claro que también aportaron los conversatorios y las aclaraciones que siempre nos dio el profesor.”

“...sobretudo en los conversatorios.”

“Todo me sirvió. Haber reconstruido los eventos más importantes de mi vida, las exposiciones del profesor, los conversatorios y los talleres que realizamos sobre los mismos eventos.”

“Observando, haciendo eventos y escuchando al profesor.”

Como puede verse, la información arrojada por este cuestionario valida los resultados de esta investigación, los cuales favorecen ampliamente la *didáctica reflexiva* como una manera de *enseñar-aprender*, no sólo eficaz como *instrumento* para el aprendizaje, sino cualitativamente diferente en perspectiva pedagógica: una didáctica para la *formación integral*.

En efecto, el hecho de vincular y articular permanentemente el conocimiento teórico propio del mundo académico y profesional, con el conocimiento práctico adquirido en el mundo de la vida cotidiana de los sujetos, a través de la *didáctica*

reflexiva, le da sentido al conocimiento adquirido en función del *proyecto de vida del sujeto*. Es decir, esta forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitió transformar los conocimientos en *puntos de vista*.

7. CONCLUSIONES

La aplicación de la *didáctica reflexiva* en este curso de Turismo de Eventos, según los datos generados en esta investigación, y según las pruebas evaluativas aplicadas por el docente a sus estudiantes, surtió un resultado satisfactorio frente a las expectativas en cuanto a la problemática investigativa planteada. Ésta consistió en implementar una *Didáctica Reflexiva*, como alternativa al esquema didáctico tradicional, cuya herramienta central fue el *taller de correlación* entre los *relatos autobiográficos* acerca de eventos sociales que revistiesen mucha importancia desde el punto de vista afectivo del estudiante, con los *saberes tecno-profesionales* del curso *Turismo de Eventos*. La finalidad fue promover un aprendizaje *integral* en el estudiante, que diera cuenta del desarrollo de las *competencias tecno-profesionales* del curso, integradas a sus diferentes facetas de *desarrollo humano*.

Se partió de una concepción de la *formación integral* que imbricaba de manera orgánica aquellos dos horizontes de formación. Dicha *formación integral* se entendió en este proyecto como aquélla que articula el *mundo académico universitario* con el *mundo de la vida cotidiana*.

Hay que decir que, de hecho, la *didáctica reflexiva* no sólo permitió el desarrollo de las competencias profesionales específicas del Turismo de Eventos. También favoreció el desarrollo del *pensamiento reflexivo* de los estudiantes y, de otro lado, permitió la visibilización e inclusión, así como el desarrollo, de sus diversas y diferenciadas *facetas de desarrollo humano*.

En la medida en que los estudiantes fueron reflexivos, visibles y respetados como “*otros*” diferentes, creció entre ellos el *deseo* y la *voluntad de saber*, un mayor *sentido crítico y autocrítico*, una mayor *autoestima*, y un cada vez más fuerte *sentido de solidaridad*.

Por otra parte, es posible afirmar que con la *didáctica reflexiva*, los estudiantes pudieron asumir su proceso formativo profesional como protagonistas, como agentes activos del mismo, en un escenario en el que sus proyectos de vida

fueron plenamente validados y reconocidos por todos los participantes del curso, no sólo como auténticos “*recursos*” para el aprendizaje, sino también como destinatarios del mismo.

Los datos revelan que los estudiantes, a partir de esta experiencia didáctica de articulación que consistió en reflexionar sobre las experiencias adquiridas en el *mundo de la vida cotidiana*, interpretando en ellas desde los elementos empíricos —y afectivos— el *conocimiento formal* de la profesión, tomaron consciencia de que, en adelante, había que esforzarse en dominar el lenguaje con que se nombran, describen, narran y explican sistemática y organizadamente esos saberes teórico-prácticos. Además, y más importante aún, es que, en tanto tomaron consciencia de que conocían mucho sobre su carrera, sus *experiencias* cobraron *sentido* en sus *proyectos de vida*.

A favor de la *didáctica reflexiva*, y en particular del *taller de “relación de relatos/saberes profesionales”* es necesario decir que promovió en el estudiante aprendizajes *comprensivos* en los cuales **él mismo** entraba como *objeto de conocimiento*. Él constataba de alguna manera *sus potencialidades* en tanto que 1) era capaz de relacionar *el lenguaje profesional* con la actividad, procedimiento o rol dentro del evento, empíricamente conocido y, 2) se hacía consciente de su capacidad real para desempeñarse en la profesión a partir de la reconstrucción de la experiencia, en la cual el evento en cuestión era re-significado por él mismo desde el lenguaje profesional, dotándolo de un nuevo valor para la formación profesional, causando en consecuencia un mayor *autoconocimiento* de sus potencialidades como profesional. De hecho, esa mirada reflexiva de los estudiantes a su pasado les permitía saber qué cosas habían sido capaces de hacer y cuáles les resultaba razonable creer que serían capaces de *llegar a hacer*; aprendieron a dimensionarse mejor en términos de sus alcances y sus limitaciones y mejoraron su *sentido autocrítico*, todo lo cual favoreció su *autoestima* y *autoconfianza*, desde un auténtico proceso de *autoconocimiento*.

Es claro pues que el *conocimiento ordinario* —los *pre-saberes*— constituyen una cantera invaluable para acceder, más que al *conocimiento científico*, a la

competencia científica. En consecuencia, es razonable considerar que la *didáctica reflexiva* es adecuada para la enseñanza-aprendizaje de competencias tecno-profesionales concebidas como una vía para el “*llegar a ser*”.

El *desarrollo humano* como proceso de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, se hizo evidente y elocuente, según los testimonios de los estudiantes en contextos y situaciones didácticas *inter* e *intra*- subjetivas, intencionalmente articuladas con el mundo de la vida cotidiana. Todo indica que la *didáctica reflexiva*, contribuyó significativamente con el propósito intrínseco al estudiante de “*hacerse sujeto*”, (Roldán, 1997), proceso que “*implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden de lo histórico, lo cultural y lo social, en aras de participar en su transformación*”.

Para finalizar, es posible colegir de los datos obtenidos al final del curso, que los estudiantes se apropiaron de los *saberes profesionales* a manera de nuevos *atributos personales*, es decir, como nuevos *rasgos de identidad*. Estos nuevos rasgos han sido esencialmente constituidos por su historia personal y las de sus compañeros, y significan una etapa superior en el proceso de realización de sus *proyectos de vida*; por lo tanto, se puede considerar que lograron articular el conocimiento adquirido en la universidad con sus vidas cotidianas. Dicho a la manera de Hoyos (2006), lograron convertir los conocimientos técnico-profesionales del curso Turismo de Eventos, en un *punto de vista*.

8. RECOMENDACIONES

No huelga insistir en la importancia del desarrollo del *pensamiento reflexivo* en la educación superior; sin embargo, es necesario advertir que la *didáctica reflexiva*, en rigor, no puede ser una *fórmula* consistente en una *maqueta* metodológica reproducible, a la manera de una *tecnología educativa*. De hecho, la *reflexión* implica la *alteridad pedagógica*, por lo cual son indispensables un docente *reflexivo* y una *comunidad académica* aglutinada por una necesidad educativa en común.

Quiere decir que la *didáctica reflexiva* siempre implicará una concertación provisional, que se renueva en cada encuentro, y que el docente siempre deberá evaluar, reconsiderar, actualizar y someter a crítica; de igual manera, los estudiantes deberían procurar, hasta cierto punto, lo propio.

En consecuencia, podría sugerirse que los docentes universitarios aprendan a interpretar sus cursos como *“foros culturales”*, puesto que, como pudo verse, es lo que constituye la esencia de la *“formación integral”*.

Para lograrlo se requiere, *sine qua non*, que el docente y todos los estudiantes de un curso que se acomete, consoliden como punto de partida el reconocimiento de los *proyectos de vida* de todos y cada uno, y de cómo se insertan en la historia personal de cada miembro del grupo, así como de los modos particulares de irlo realizando.

Finalmente, este grupo de trabajo considera pertinente promover la *metacognición* como ideal pedagógico de formación y como un objetivo de aprendizaje, *esencial* para la educación superior y, por ende, como una *competencia distintiva* del profesional universitario, ya que, de hecho, el *desarrollo del pensamiento metacognitivo*, en tanto que *“involucra un proceso de conocimiento consciente que genera sentido y modifica las estructuras cognitivas previas para generar un nuevo proceso de aprendizaje, de aplicabilidad y de modificabilidad del comportamiento”*

del individuo en una cultura” (Muñoz Quezada; [http: 2006](http://2006)), significa un logro formativo que contribuiría al desarrollo de la *capacidad del sujeto para adquirir y producir conocimiento de manera autónoma*, lo cual constituye un claro rasgo de identidad de un *profesional integral*.

El ejercicio metacognitivo no es posible sin el despliegue del pensamiento reflexivo del estudiante y del grupo en cuanto tal, para lo cual, entonces, resulta especialmente eficaz una estrategia didáctica basada en la *reflexividad*.

Este equipo de trabajo cree que un sujeto con una capacidad metacognitiva compleja que incluya el reconocimiento y manejo consciente de los *frenos* y los *motores* éticos de la *cognición*, y, de suyo, de la *actuación*, reflejaría el logro más depurado de la *formación integral* y del alcance de la *autonomía*, (o “*mayoría de edad*”, en el sentido kantiano); y también que este sujeto será capaz de educarse a sí mismo y/o de educar a otros; y con ello, —o con más—, capaz de transformar el mundo. Es decir, será un importante *agente de desarrollo humano*.

9. BIBLIOGRAFÍA

BÁRCENA, F. y Mèlich, j-c. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós: Barcelona.

BARNETT, ROLAND (2001). Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad. Barcelona: Gedisa.

BROCKBANK, ANNE Y MCGILL, IAN. (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Colección "Pedagogía; manuales". Ediciones Morata: Madrid.

BRUNER, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: visor.

BUENDÍA ET ALTRI BUENDÍA, E.L., DOLÁS, B. P., FUENSANTA, H. P. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. México: Ed. Mc GrawHill.

BUSTELO, EDUARDO. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En: Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Unicef, colección Cuadernos de debate. Editorial Santillana: Bogotá.

CALDERHEAD (1989). Reflective Teaching and Teacher Education.

CERDA, HUGO (2007). La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Investigar Magisterio. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá, 2007.

CELIS, JUAN CARLOS (2003). Lecturas clásicas y actuales del trabajo. Medellín: Escuela Nacional Sindical.

DAVIDOV (1987) Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo en la Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Editorial Progreso, Moscú.

DELORS, J Y OTROS (1996): La educación encierra un tesoro. Santillana, Madrid.

DEWEY, John (1989). Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

FARIÑAS LEÓN, GLORIA (2004). L.S. VIGOTSKI en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación, Editorial "Palacio de las convenciones", La Habana. Cuba..

FELDMAN, DANIEL.(1999).Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires: Ed. Aique,

FUENSANTA, PINA. (1984). El lenguaje humano: teorías psicosociolingüísticas sobre su adquisición. En: Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. España: Siglo XXI, Pp. 5-68.

GADAMER, HANS GEORG. (1984). Verdad y Método. Salamanca, España: Ed. Sígueme. Vol. I

GOETZ, J. P. Y LE COMPTE, M. D.(1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata: Madrid.

GÓMEZ BUENDÌA, HERNANDO. (1998) ¿Para dónde va Colombia? Bogotá: TM Editores.

GÓMEZ, J. (2001). Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos. En E. GONZÁLEZ AGUDELO, ELVIA MARÍA. (2007). La investigación formativa o acerca del desarrollo de competencias científicas en la educación superior. Universidad de Antioquia.

HALL, B. L. AND KASSAM.(1988) *Participatory Research, Inc.* J. P. Keeves (editors). Pergamon Press.

HERNÁNDEZ, CARLOS (2005) ¿Qué son las competencias científicas? En: Foro Nacional de Competencias Científicas, Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

HERNÁNDEZ, GERARDO. (1998).Paradigmas en psicología de la educación. (Capítulo 8: Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas). México: Paidós.

HOYOS, ANA JULIA. (2005). Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de La Habana, Cuba.

_____ (2006) Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. Universidad de Medellín. Sello Editorial.

ICFES (1999). Nuevo examen de estado, Propuesta General. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

KUHN, THOMAS S. (1962) *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago, Chicago.

LUNA, M^A TERESA. (2005). Módulo “Perspectivas de desarrollo humano”, Maestría Educación y Desarrollo humano. Medellín: CINDE.

_____ (2005). Módulo sobre investigación cualitativa, Maestría Educación y Desarrollo Humano. Medellín: CINDE.

_____ (2006) La intimidad y la experiencia en lo público. Tesis doctoral en ciencias sociales. Niñez y juventud Centro de estudios avanzados en niñez y juventud Universidad de Manizales – CINDE, Manizales.

MARÍN A., LUIS FERNANDO. (2006)El poder de la incertidumbre: Destinos manufacturados o el retorno del destino. Bogotá: Universidad Javeriana; Facultad de Comunicación y Lenguaje..

_____ Las competencias: el discurso de la globalización en la educación. Bogotá: Universidad Javeriana; Facultad de Comunicación y Lenguaje.

MARTÍNEZ M., MIGUEL. (1996). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico. Bogotá: Círculo de Lectores. Primera edición.

MAX-NEEF, MANFRED ET. AL. (1986). Desarrollo y Necesidades. Segunda parte. En: Desarrollo a escala humana. Development Dialogue, Número especial, 1986. Suecia: Fundación Dag Hammarskjöld.

MÈLICH, JOAN-CARLES. (1994). Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: editorial Anthropos.

_____ (2003). La sabiduría de lo incierto: Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. Revista Educar, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica y Social. N° 31.

MELLON, C. A. (1990). Naturalistic Inquiry for Library Science: Methods and Applications for Research, Evaluation, and Teaching. New York: Greenwood Press.

MOCKUS, ANTANAS. (1999). Pensar la Universidad. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

NEWMAN, D. GRIFFIN, P.; COLE, M. (1991); *"La zona de construcción del conocimiento"*. Ed. Morata.

PUIG FARRÁS, JULIO. (2005). Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad. Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias. Medellín.

ROLDÁN VARGAS, OFELIA. (2005) Módulo 4. Área de Educación. Evaluación de los procesos educativos. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE, Sabaneta.

_____ (2006) LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política. Tesis para el Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud; Universidad de Manizales–CINDE, Manizales.

SEN, AMARTYA. (2000) El desarrollo como libertad. Editorial Planeta: Barcelona.

SCHÜTZ, ALFRED y LUCKMANN, T. (1973). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.

TAYLOR, CHARLES. (1997) Argumentos filosóficos. Barcelona: Paidós.

TOBÓN, SERGIO. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Ecoe Ediciones: Bogotá 2004. Pp. 280.

_____ Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad.

TORRADO PACHECO, MARÍA CRISTINA. (2000) El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Universidad Nacional.

TORRES, L.F. MARÍN, G. BUSTAMANTE, J.H. GÓMEZ Y E. BARRANTES (Eds.), (2001). *El concepto de competencia* (pp. 97-123). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

VINENT SOLSONA, MANUEL. (2000). "Lenguaje y competencias". En: Hacia una cultura de la evaluación para el Siglo XXI. Universidad Nacional.

WOODS, PETER.(1991) La escuela por dentro. La etnografía en la educación. Paidós: Buenos Aires.

VYGOTSKY, LEV S. (1973). Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. La Pléyade: Buenos Aires.

10. ANEXOS

- **ANEXO A. TALLER DE CORRELACIÓN *RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS / SABERES TECNO-PROFESIONALES***

PROGRAMA ORGANIZACIÓN DE EVENTOS

ASIGNATURA: TURISMO DE EVENTOS

Facultad de Comunicación Audiovisual

NOMBRE: _____

FECHA: _____

HORA: _____

AULA: _____

Con base en los dos relatos autobiográficos que ha escrito a la fecha, y teniendo en cuenta las explicaciones que se han presentado en clase, reflexione y escriba sobre las actividades, hechos y recursos que se dan en una y otra situación.

Se trata de buscar y encontrar las relaciones entre los eventos familiares, sociales, barriales, académicos, festivos y demás celebraciones que usted referenció en los relatos autobiográficos y la información teórica que sobre el tema ha recibido en clase y en las diferentes actividades realizadas por el profesor, referidas a los eventos turísticos.

NOTA 1: La actividad es individual y los recursos a utilizar son los dos primeros relatos autobiográficos que usted entregó.

NOTA 2: El trabajo se hará en 30 minutos.

- **ANEXO B. GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

Guía para la entrevista realizada con varios estudiantes de la asignatura Turismo de Eventos del programa Organización de Eventos del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

(Instrumento utilizado para la investigación **“La estrategia didáctica reflexiva para la formación integral en educación superior: competencias profesionales y desarrollo humano”**)

¿Recuerda algo del contenido de la asignatura Turismo de eventos?

La asignatura Turismo de eventos utilizó algunas estrategias metodológicas. ¿Qué recuerda usted de ellas?

¿De esa metodología, de esos relatos autobiográficos y de los talleres, qué recuerda, qué aprendió, cómo le pareció?

¿Usted cree que esa metodología, esa dinámica, es decir, hacer la clase a través de los relatos autobiográficos, de los talleres y las socializaciones, le sirvió para aprender, o cree que hubiera sido mejor hacer la clase de otra manera?

¿Qué evento de su vida que haya relatado por escrito y luego haya expuesto durante las clases, se le parece al turismo de eventos?

¿Cómo fue el comportamiento general del grupo y el suyo durante estos cuatro meses, de acuerdo con lo que se hizo jornada por jornada?

¿De los trabajos que se hicieron en el curso, usted recuerda algo en especial que le haya servido en la carrera hacia la formación como organizador de eventos?

Usted acaba de terminar el primer semestre, ¿se cree en capacidad hoy en día de realizar eventos turísticos?

¿Después de terminar la asignatura, usted puede planear un evento o no?

¿Hoy en día, usted puede interpretar lo que se está haciendo en un evento y puede argumentar por qué está bien o por qué no?

¿Después de asistir a la asignatura Turismo de Eventos, durante un semestre, es capaz de proponer nuevas alternativas en medio de un evento?

¿En torno a los compañeros y al trabajo en equipo, para qué le sirvió la asignatura?

¿Cambió en algo el proyecto de vida después del curso?; es decir, usted tenía unas ideas, ¿mantuvo esas ideas, o el curso le permitió otro tipo de actividades?

¿Le sirvió reflexionar en el curso?; y ¿sobre qué reflexionó?

Han pasado algunos días de haber terminado el curso turismo de eventos; ahora comparte con otros compañeros otras materias, ¿cuál es la similitud o la diferencia con el grupo de trabajo anterior y el actual?

¿El curso turismo de eventos le dejó claro el proyecto de vida profesional?

¿Con lo visto en el curso creen ustedes que tienen herramientas para planear un evento turístico?

¿Cree que en el grupo se trabajó más el factor humano?

- **ANEXO C. CUESTIONARIO DE TRIANGULACIÓN**

1) Diga los tipos de eventos que usted conoce y las características de cada uno.

¿Por cuál o cuáles de las siguientes razones cree usted que pudo conocerlo?

- a. Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- b. Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- c. Se lo escuchó a otra persona.
- d. Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- e. Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- f. Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- g. Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- h. Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- i. Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- j. Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- k. Lo sabía antes de iniciar el curso.
- l. Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted conocer los tipos de eventos y sus características; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

(Se trata de hallar con la mayor claridad posible cuáles fueron las estrategias didácticas que incidieron en ese aprendizaje, además de otras posibles vías hacia el aprendizaje, y cómo fue el proceso en que operaron estas formas de aprendizaje. No deje de usar todos los renglones para que su respuesta sea lo más completa posible.)*

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

2) Enumere los lugares turísticos de la ciudad y los operadores de eventos que usted conoce:

¿Cómo los conoció?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted conocer los lugares turísticos de la ciudad y los operadores de eventos; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

3) ¿Cuál es el papel del Bureau de Convenciones de Medellín?

¿Cómo aprendió este tema?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted conocer el papel del Bureau de Convenciones de Medellín; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

4) A la hora de pensar en hacer un evento, ¿cuáles son los aspectos que usted tiene en cuenta?

¿Cómo llegó a saber cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta para hacer un evento?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted llegar a saber cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta para hacer un evento; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

5) Qué tipo de recursos utiliza usted en la organización de un evento. Asígneles un nombre y agrúpelos de acuerdo con la estructura del mismo.

¿Cómo llegó a saber qué tipo de recursos se utilizan y de qué manera se estructuran en la organización de un evento?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted conocer, para la organización de un evento, qué tipo de recursos se utilizan y de qué manera se estructuran; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

6) Enumere los trámites que todo organizador de eventos debe tener en cuenta a la hora de realizar un certamen turístico.

¿Cómo llegó a conocer los trámites necesarios para realizar un certamen turístico?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted conocer los trámites necesarios para realizar un certamen turístico; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

7) ¿Qué instituciones públicas o estatales tiene que contactar usted a la hora de llevar a cabo un evento turístico?

¿Cómo llegó a saber cuáles son las instituciones públicas con las que debe entenderse para llevar a cabo un evento turístico?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.
- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.

- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted llegar a saber cuáles son las instituciones públicas con las que debe entenderse para llevar a cabo un evento turístico; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

Describa los elementos —o *componentes*— que debe llevar el plan de un evento turístico.

8) ¿Cómo llegó a saber cuáles son los elementos o componentes que debe llevar el plan de un evento turístico?

- Se lo escuchó al profesor en alguna de sus exposiciones.
- Se lo escuchó a un compañero fuera de clase.
- Se lo escuchó a otra persona.
- Porque lo encontró a través de una consulta del curso.
- Porque entendió su importancia después de hacer el ejercicio sobre los eventos significativos de su vida.
- Porque lo escuchó durante un conversatorio con los compañeros de la clase.
- Porque usted lo averiguó como inquietud personal.
- Lo descubrió en el taller de análisis de recursos, procesos, planeación y características de eventos, con base en el relato autobiográfico elaborado por usted.
- Lo descubrió cuando tuvo que organizar el evento en el desarrollo del curso.

- Por las visitas que hizo a eventos turísticos de ciudad.
- Lo sabía antes de iniciar el curso.
- Otra, (diga cuál): _____

Describa cómo fue el proceso que le permitió a usted llegar a saber cuáles son los elementos o componentes que debe llevar el plan de un evento turístico; diga si hubo varias de esas causas relacionadas y de qué manera se relacionaron.

Si no conoce la respuesta a la pregunta específica; ¿cuál(es) fue(ron) la(s) posible(s) razón(es) para ello?

9) ¿Por qué cree que los conocimientos adquiridos en el curso Turismo de Eventos le han permitido ampliar su visión del mundo, no sólo en el ámbito estrictamente profesional, sino también en el de su vida cotidiana?

10) ¿Cree que los conocimientos adquiridos en el curso Turismo de Eventos le permitirían resolver otras situaciones propias de su vida cotidiana? ¿Cuáles podrían ser esas situaciones y cómo cree que estos conocimientos le ayudarían?

11) ¿Cree que el poder saber cómo aprendió este conocimiento le permitiría resolver otras situaciones propias de la vida cotidiana? ¿Cuáles podrían ser esas situaciones?

12) Piense en una situación típica de la profesión que está estudiando, referida en concreto al Turismo de eventos, (ya sea que usted la haya experimentado o que

sólo se la imagine). Dé una apreciación y valoración crítica de los conocimientos adquiridos en el curso, teniendo en cuenta que estos conocimientos deberían permitirle llevar a cabo un certamen turístico. Entonces:

- ¿Le parecen suficientes y adecuados? Sí o no, y explique por qué:
- ¿Ampliaría el alcance y conocimientos del curso? Sí o no, explique por qué y diga cómo se podría hacer.
- ¿Lo modificaría? ¿Qué cambiaría y por qué?

- ANEXO D. CUADRO DE CATEGORÍAS, DEFINICIONES Y EVIDENCIAS

<p>Capacidad para diseñar, planear, gestionar, ejecutar y evaluar eventos turísticos:</p>	<p><i>...que todo tiene un proceso, todo se tiene que hacer con medida nada se puede dejar al azar, todo debe ser calculado, tiene que haber plan A plan B y hasta plan C como siempre lo he dicho, estamos estudiando estamos viendo esto no se puede dejar nada al azar...</i></p> <p><i>Organización pre-evento: en esta etapa es donde se organiza la fiesta días o meses antes de la fecha donde se cita a la gente, se realizan llamadas, se envían cartas, se cuadra todo muy bien para el día del evento.</i></p> <p><i>Organización del evento: es la etapa más importante porque es aquí donde se tiene que poner en marcha todo lo planeado teniendo en cuenta hasta el más mínimo factor que pueda presentarse en la fiesta, o sea desde el recibimiento hasta la clausura.</i></p> <p><i>Organización pos-evento: es el período de evaluación y mejoras, donde se recogen todas las sugerencias buenas y malas y, por supuesto, es el momento de reorganizar y dejar todo como estaba.</i></p> <p><i>Hay que tener en cuenta la magnitud el evento: si es un evento macro a nivel internacional, todos los parámetros que hay que tener en cuenta, qué hay que tener en cuenta: desde un médico hasta una persona que hable otro idioma, que hable por lo menos el inglés. Entonces tenemos que tener muchas cosas en cuenta y eso nos quedó muy claro, tenemos las bases claras de lo que se necesita para organizar un buen evento.</i></p> <p><i>Feria de Flores es el evento turístico más grande que se realiza en Medellín, y mire que a pesar de tanto tiempo que lleva Feria de Flores en su trayectoria, aún así los miles de inconvenientes que se presentan; no sé si de pronto puede ser falta de un operador que tenga la suficiente capacidad de ejercer o de tener una buena visión con respecto a la Feria de Flores, o es la misma ciudad que no se presta para realizar este tipo de eventos "macro"; porque es un "macro-evento.</i></p>
--	--

	<p><i>Colombia moda es una especie de evento en el que vienen grandes cantidades de personas y de turistas, entonces yo creo que es un evento bastante grande que requiere un montaje enorme y mucho turismo.</i></p> <p><i>También hay un evento turístico que nosotros lo vivimos que fue el del Cementerio San Pedro, que es demasiado turístico, diría yo; es muy organizado pero también le falta mucho. De pronto se pueden mezclar muchísimas más cosas en este evento.</i></p>
<p>Competencia prospectiva frente a posibles situaciones problemáticas</p>	<p><i>Yo me siento en la capacidad de hacer eventos y de proponer, pero igual tengo la certeza de que apenas estoy empezando y hay muchos puntos que debo aprender. Pero igual, gracias a esta carrera, se han aprendido cosas muy claves de cómo se organiza un evento; qué pasos hay que seguir, primordialmente.</i></p> <p><i>...o sea, organizar un evento “macro” es como organizar un evento familiar... que tenemos que tener un presupuesto, porque dependiendo del presupuesto sabemos qué cantidad de invitados vamos a tener, qué podemos ofrecerle a los invitados, el espacio, qué cantidad de personas; o sea, dependiendo de las capacidades que tengamos tanto en espacio como en presupuesto, vamos a saber qué tanta gente podemos invitar. De igual manera se da el evento macro, dependiendo del presupuesto, sabemos qué podemos contratar, si podemos contratar un salón; o sea, el evento hay que adaptarlo al presupuesto que tengamos...”</i></p> <p><i>“Nosotros no sabíamos que teníamos que mirar bien el presupuesto, porque muchas veces uno se iba quedando corto de presupuesto, entonces lo primero que hay que mirar es el presupuesto para saber qué cantidad de personas voy a invitar, qué voy a preparar, dependiendo del presupuesto se basa uno en muchas cosas de lo que se va hacer. Otra cosa: que hay que tener un plan B; nosotros no teníamos en cuenta eso, uno iba haciendo así y no pensaba que de pronto se podían presentar situaciones que no las teníamos previstas, eso lo aprendimos viendo organización de eventos.</i></p>

<p>Competencias <i>propositivas</i> para aportar soluciones, mejorar resultados, o introducir innovaciones</p>	<p><i>Convocaría primeramente las organizaciones de eventos más reconocidas de la ciudad. Luego, reunido con ellos se podría hacer la “llamada lluvia de ideas” para hacer de la Feria realizada por mi persona, la más innovadora. Luego dividiría el trabajo a este equipo ya conformado para que ellos por medio de sus contactos llevaran a cabo cada punto del trabajo que les correspondió, la idea es llevar a cabo cada proceso con un orden muy estricto pues es así como se evitan futuras confusiones.”</i></p> <p><i>El evento se llamaría “Lluvia de pétalos”, la apertura sería un show de luces, danza representativa, feria de artesanías y comidas alrededor, lectura del protocolo y explicación de los recorridos, fechas y lugares. Culminaría con un concierto y una rumba de música variada y bailable.</i></p> <p><i>“Como la Feria de Flores es un evento tan macro dividiría funciones por medio de comisiones las cuales tendrían uno o dos representantes máximo para evitar confusiones, los representantes de cada comisión podrían a su vez crear otras comisiones para así desarrollar un buen trabajo. Se podría decir que el número de personas es indefinido pero como director de la rama principal del evento conformaría un equipo de trabajo inicial de 20 personas.</i></p>
---	--

<p>Desarrollo de la Competencia Escritural</p>	<p><i>Como cosa rara estaba todo listo a la hora planeada, eran las 5:00 p.m. El sol calentaba como si fuese medio día, pues estábamos en Necoclí, (Antioquia), a orillas del Mar Caribe, frente a un hermoso y limpio mar... y allí, en las grises playas de ese mar se realizaría la boda. La Calle de Honor (en la que yo participé) estaba a disposición con su uniforme azul cielo y con una rosa en la mano. Los invitados y sobre todo el novio habían esperado ansiosamente la llegada de la novia. La espera acabó, porque la novia ya estaba presta y era su madre quien la entregaba, dando inicio a la eucaristía que uniría a estas vidas “hasta que la muerte los separe”. Pasaron las argollas, “sí, acepto”, otra vez “sí, acepto”, y el beso de unión eterna seguido de la bendición y el tradicional lanzamiento del ramo de flores.”</i></p>
<p>Competencias de análisis, crítica y autocrítica</p>	<p><i>“Ahora vamos a un evento y uno desde su mente empieza a decir: “¡Huy no! ¡Aquí fallaron en tal cosa!” o “¡Si hubieran puesto eso allí se vería muchísimo mejor!”, entonces uno empieza a cuestionar las cosas [...] uno empieza a admitir los errores y a mirar las cosas que estuvieron bien.”</i></p> <p><i>“Hemos criticado hasta los eventos que nosotros realizamos y ahora la meta es relajarnos porque ya no podemos ir a un evento porque ya no lo podemos disfrutar como cualquiera.”</i></p> <p><i>: “Me sirvió porque me di cuenta de que hay cosas que yo había hecho que me inspiraban [refiriéndose a los relatos autobiográficos y al taller de relación relato/saberes]”.</i></p> <p><i>“Entonces antes uno, leyendo los relatos autobiográficos, contaba todo muy suelto, pero había que mirar [...] cada uno de los puntos y ahí fue donde encontramos las falencias.”</i></p> <p><i>“Esta carrera es de aprendizaje evento por evento y se siente uno en la capacidad no de organizarlo totalmente, pero sí de hacer parte importante y fundamental dentro del evento”.</i></p>
<p>Competencias comunicativas para el trabajo en equipo</p>	<p><i>Si íbamos a hacer un evento era en grupos de a diez por lo bien que se lleva todo el mundo.</i></p>

	<p><i>La idea de estudiar una carrera que tiene tanta demanda, no es tanto como de tener compañeros y a la misma vez una competencia [es decir, competidores], sino un compañero más de trabajo que en el futuro nos va a servir.</i></p> <p><i>Me sirvió [la didáctica del curso] para saber que todos tenemos puntos de vista distintos, pero también es necesario trabajar demasiado en equipo, escuchar las opiniones de los demás para ver los puntos del evento y así poder que el evento salga excelente.</i></p>
<p>Competencia comprensiva: Aprendizaje desde la experiencia del otro</p>	<p><i>Sí; de verdad muchísima más calidad humana [...] fue más como en la base de construirnos, de conocernos, de reconocer otra persona desde su evento desde su primera comunión, hasta lo de su matrimonio; de verdad eso creó muchísimos lazos.</i></p> <p><i>Me gustó mucho esa dinámica porque pude darme cuenta de varios casos y varias experiencias que tuvo la gente... y las dificultades... y cómo lo resolvieron; eso me gustó mucho.</i></p>