

**LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN
COMPETENCIAS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA SALAZAR Y
HERRERA (2003-2009): UN ANÁLISIS DEL DISCURSO INSTITUCIONAL**

JORGE DIEGO CARDONA ROJAS

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2010**

**LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN
COMPETENCIAS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA SALAZAR Y
HERRERA (2003-2009): UN ANÁLISIS DEL DISCURSO INSTITUCIONAL**

JORGE DIEGO CARDONA ROJAS

**Trabajo de grado para optar al título de:
Magíster en Educación**

**Asesor
JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2010**

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 15 de Septiembre de 2010

A mis hijos y esposa, a mi madre, hermanas y demás familiares, que con su apoyo comprendieron y justificaron mis ausencias mientras estudiaba.

AGRADECIMIENTOS

¡Gracias al Padre Celestial porque me concede y me acompaña permanentemente en todo lo que le pido!

Doctor John Jairo Cardona Estrada: Coordinador del postgrado por sus valiosos aportes y decidida colaboración e interés.

Doctores, Juan Felipe Garcés Gómez y William Moreno Gómez, por sus valiosos acompañamientos; por su paciencia, consideración, motivación y aceptación permanente.

A todos(as) mis compañeros(as) de cohorte, cómplices incondicionales, por creer en mi propuesta y por ayudarme con su voz de aliento permanente.

A las Directivas de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, por su apoyo constante.

A todos los docentes y asesores de la Maestría en Educación.

CONTENIDO

	pág
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1 Modelo De Formación Basado En Competencias (FBC) de la Institución Universitaria Salazar y Herrera	13
1.2 Planteamiento del Problema	17
1.3 Pregunta de Investigación	19
1.3.1 Objetivo General	19
1.3.2 Objetivos Específicos	19
1.4 Antecedentes	19
1.4.1 Etapas	19
1.4.1.1 Fundamentación y comprensión del modelo	19
1.4.1.2 Pruebas pilotos 1 y 2.	20
1.4.1.3 Experimentación generalizada del modelo	21
1.4.2 Pasos del proceso de rediseño curricular	21
1.4.2.1 Identificación y definición	22
1.4.2.2 Proceso analítico-descriptivo	23
1.4.2.3 Afianzamiento	23
1.4.2.4 Matriz unificada	25
1.4.2.5 Implementación	26
1.4.2.6 Concientización sobre la necesidad del cambio de paradigmas.	26
1.4.2.7 Estructura Institucional de Macro-diseño Curricular	28
1.4.2.8 Clasificación (tipología) Institucional de competencias	29
1.4.2.9 Contextualización de esta política académica institucional con los retos de la educación superior colombiana	29

1.5 Justificación Del Proyecto	32
1.6 Presupuestos hipotéticos generados en el desarrollo del proyecto	37
2. Marco teórico	38
2.1 Evaluación de las competencias	52
2.1.1 Características de la evaluación por competencias	53
3. Diseño y justificación	53
3.2 El punto de vista de Leonard Mertens y la postura británica	65
3.2.1 Enfoque dinámico	68
3.2.2 Interpretaciones sobre la propuesta de Mertens	70
3.3 El estado del arte en las competencias en cada nivel	74
3.6 Recolección de información documental	76
4. Análisis del Discurso	76
4.1 Fundamentación conceptual y metodológica, de apoyo y de complementación, de algunos de los componentes de la matriz de diseño curricular de asignaturas.	76
4.1.1. Las competencias productivas frente a las académicas laborales	76
4.1.2 Las competencias académicas y laborales: ¿en orillas opuestas?	77
4.2 Las competencias productivas: desempeño humano para un contexto global	79
4.3 Comentario final y acción propositiva	81
4.4 Definición o formulación de una competencia	82
4.5 ¿Cuál es una buena o adecuada formulación de una competencia?	85
4.5.1 Algunas características de estos componentes.	86
4.5.1.2 Componente rango ó campo de aplicación	86
4.5.1.3 Componente conocimientos esenciales	86
4.5.1.4 Componente requerimientos de evidencia	87
4.6 Programación de unidades de enseñanza y de aprendizaje	91

4.7 Núcleo temático o unidad de enseñanza y de aprendizaje	95
4.8 La política Nacional de créditos académicos, su interpretación e implementación en la Institución Universitaria Salazar y Herrera.	95
4.9 Obstáculos que debe superar el servicio educativo para avanzar en el proyecto de formación por competencias	96
4.10 Hallazgos e interpretaciones del funcionamiento de la formación basada en competencias	101
4.10.1 En cuanto a debilidades y fortalezas que se vislumbran en el trabajo por competencias	101
4.10.2 En cuanto a la creación de ambientes educativos idóneos para el aprendizaje cuando se habla de competencias	103
4.10.3 En cuanto a los resultados a esperar como Directivo, al evaluar una asignatura que se haya programado en competencias, y cómo se evidencian estos resultados en los Micro-diseños	103
4.10.4 En cuanto al Modelo Pedagógico integrador y la formación por competencias	104
4.10.5 En cuanto a la Evaluación por competencias en la IUSH (cuestionario)	105
4.10.6 En cuanto a las Teorías del Aprendizaje aplicadas al Modelo Pedagógico	107
4.10.7 En cuanto a Estrategias Evaluativas	107
4.10.8 En cuanto al Modelo Pedagógico Integrador (MPI) y la Formación Basada en Competencias	108
4.10.9 En cuanto al proceso de la evaluación por competencias	109
4.10.10 En cuanto al cambio de paradigma e inclusión de nuevas teorías del aprendizaje	
4.11 Reflexiones y consideraciones finales	112
4.11 Diagnóstico del Modelo Pedagógico Integrador (MPI)	114
5. Conclusiones	115

5.1 Conclusiones sobre el Diseño, Desarrollo y Gestión del Currículo	115
5.2 La formación evaluación de los docentes y el sistema educativo.	116
5.3 La oferta educativa nacional	117
5.4 Las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia: la re-contextualización	117
5.5 Lo nexos no dichos: La traslación	118
5.6 Examen de estado para el ingreso a la educación superior	119
5.7 Condiciones mínimas de calidad, registro calificado y competencias	119
5.8 Proceso de acreditación	120
5.9 Exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)	120
5.10 El concepto de Competencia: Una mirada Interdisciplinar	121
5.11 El concepto de Competencia II: Una mirada Interdisciplinar	122
6. Reflexiones Finales	123
6.1 Competencias de la educación superior: Políticas hacia la calidad	123
6.2 Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica	124
7. BIBLIOGRAFÍA	126
8. CIBERGRAFIA	132

LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS EN LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA SALAZAR Y HERRERA (2003-2009): UN ANÁLISIS DEL DISCURSO INSTITUCIONAL

**Por:
JORGE DIEGO CARDONA ROJAS**

“La educación superior forma parte de la industria del conocimiento, aunque en un sentido particular. No fabrica el conocimiento como tal, ya que esta función es patrimonio del área de investigación de las universidades, sino que produce competencias. La educación superior genera graduados con habilidades para manejar los conocimientos de modos determinados”

Ronald Barnett (Los límites de la competencia)

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el producto de la búsqueda incesante desde hace algunos años, para que el proceso de Formación Basado en Competencias (FBC) de la Institución Universitaria Salazar y Herrera (IUSH), se haga de la manera más efectiva posible. Asimismo, presentarle a la Universidad de San Buenaventura, de la ciudad de Medellín, el trabajo de grado exigido para optar al título de Magíster en Educación.

Como se ha dicho en ocasiones anteriores, no se puede desconocer que dentro del proceso de mejoramiento de la calidad en el que están inmersas las instituciones de Educación Superior (IES) durante los últimos años, un punto importante ha sido la formación de los docentes. A lo anterior le ha apostado la IUSH desde inicios de 2003 en el modelo de competencias.

Ahora bien, la formación de docentes con un elevado dominio del área de su disciplina y una sólida fundamentación pedagógica, espíritu investigativo, abiertos a la innovación y la experimentación pedagógica, que ejerzan creativamente su autonomía profesional y que contribuya a la construcción de conocimiento y realización de los proyectos educativos institucionales, constituyen los grandes retos que se deben abocar. Hoy más que nunca se hace necesario el diálogo y las acciones conjuntas entre los docentes, estudiantes y directivos, con el fin de ir convirtiendo en realidad los anteriores propósitos. Lo que en una época es diáfano y deseable, en otra pasa a ser cuestionado o criticado.

Por consiguiente, las formas de conocimiento y competencia que han sido validadas dan paso a nuevas definiciones e interpretaciones con sorprendente facilidad. El presente trabajo ha sido una permanente exploración acerca del funcionamiento del discurso institucional, las variadas y cambiantes definiciones

sobre la competencia de los conocimientos que son tomadas en cuenta, en nuestro caso, por la IUSH.

Así, como una contribución a los referentes anteriores, se presenta este proyecto de grado dedicado al análisis del funcionamiento del discurso institucional del modelo de formación basado en competencias en la Institución Universitaria Salazar y Herrera, dónde se ofrece este trascendental tema de interés para los docentes, estimulará el debate y la concertación frente a una temática de interés local, nacional e internacional, dará respuesta a un sinnúmero de necesidades reales y sentidas dentro del aula y elevará la comprensión del papel de la formación docente en los futuros desarrollos en que se han comprometido las instituciones de educación superior, en común acuerdo, ojalá, con el sector productivo y empresarial.

Por otro lado, luego de la promulgación de la nueva Constitución Política en el año 1991, nuestro país inició un proceso de transformación en todas sus áreas (economía, política, cultura, educación y salud), buscando con ello abrir sus puertas a la internacionalización y la globalización, con el ideal de mejorar los niveles de desarrollo. De acuerdo a lo anterior; Colombia ha logrado ubicarse en lugares de privilegio en el continente, junto a países como México, Argentina, Brasil y Chile.

De ahí que las competencias han estado en los últimos años en los escenarios de las IES, del orden nacional e internacional, como actor de primer orden en el centro de las discusiones, las reflexiones, las políticas, las actividades y las propuestas, como igual se ha dado en los demás niveles educativos (educación básica, educación media y educación técnica) ubicándose con el tiempo en uno de los conceptos clave del discurso de la política de calidad de la educación en el mundo, bajo la orientación de organismos como la UNESCO, OIT, PROYECTO TUNNING, entre otros. Esto para nuestro país, según Sergio Tobón (2007):

“puede constatarse en el hecho de que todas las estrategias en las cuales se basa dicho sistema de aseguramiento de la calidad tienen como base este enfoque: Examen de Estado para el Ingreso a la educación superior, acreditación de programas y de universidades, condiciones mínimas de calidad para el registro calificado de programas de pregrado y posgrado, y Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)”.

Es necesario indicar, que de acuerdo a lo anterior, el concepto ha comenzado a ser parte imprescindible de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Proyectos Educativos de Programa (PEP), Mallas Curriculares o Planes de estudio, las evaluaciones de los estudiantes, los textos de tipo didáctico y

pedagógico, la capacitación de los docentes y de todas aquellas políticas que se orientan al mejoramiento de la educación. Lo anterior se enmarca en un discurso social que emplea cada vez con mayor frecuencia el concepto, a través de términos tales como competencias ciudadanas, competencias laborales, competencias éticas y competencias para buscar empleo.

El presente trabajo, según el anterior panorama, se realiza a partir de un estudio histórico y hermenéutico, en torno a la forma en que adoptó e implementó el modelo de formación basado en competencias en la IUSH, teniendo como base los documentos oficiales, tales como Leyes, Decretos, libros, artículos, Resoluciones y Directivas Ministeriales. De esta forma, la investigación se desarrolla con el propósito de hacer un análisis del funcionamiento de este discurso institucional, sus vacíos, incoherencias y nexos con discursos dominantes, el modelo pedagógico y al diseño curricular que provocó tal adopción, con el fin de aportar respetuosamente una postura frente a dicho proceso que se inició en el 2003. Es de anotar, que los diversos cambios instaurados y la ejecución del modelo de formación basado en competencias, se dieron a partir de acciones concretas de la IUSH, en el Seminario de Formación Docente en servicio.

Finalmente, este estudio ha contado con los valiosos aportes de los Doctores Juan Felipe Garcés Gómez y William Moreno Gómez, de la Universidad de San Buenaventura, sede Medellín.

1.1 Modelo De Formación Basado En Competencias (FBC) de la Institución Universitaria Salazar y Herrera

Desde hace algunos años, la Institución Universitaria Salazar y Herrera (IUSH) en su desarrollo como institución de Educación Superior, ha entendido la extensión como proyección social, lo cual puede observarse en los documentos de orientación, apoyo, de programación y de resultados de este proceso, que se sintetizan a continuación, como expresión de los principales hitos o momentos destacables del mismo. Lo anterior interesa para dar explicación válida del nacimiento, crecimiento y desarrollo del Seminario de Formación Docente, como responsable de la actualización y capacitación permanente de los profesores.

Por consiguiente, la labor desarrollada desde dicho seminario y como una parte del análisis del presente proyecto, ha sido capacitar durante varios semestres, a los docentes en Formación Basada en Competencias, conocida en algunos escenarios académicos, organizacionales y laborales, como FBC. Así, es menester hacer una mirada a lo que ha sido este proceso en la IUSH.

Ahora bien, en el archivo de la Dirección de Planeación se encuentran las actas del Comité de Extensión y los documentos pertinentes donde se puede observar

cómo ha sido la conceptualización, la evolución y las políticas de la extensión como proyección de la institución a la comunidad, igualmente su desarrollo de acuerdo con los resultados de los programas efectuados.

La Extensión, además de permitir el desarrollo del quehacer académico dentro del criterio definido por la ley de educación, ha posibilitado el logro de otros propósitos relacionados con la permanencia en el medio educativo, la proyección de la Institución Universitaria en el contexto regional y nacional y la adquisición de un mayor y mejor posicionamiento, tanto de sus programas como de sus servicios, incluyendo el Liceo y el Centro de Encuentros la Rondalla, constituyendo por otra parte, una fuente adicional de recursos, tanto con rentabilidad económica como social.

Se dio inicio a la extensión en la anterior sede de la Institución Universitaria con la creación de la Unidad Pedagógica, mediante Acuerdo No. 03 de Junio 18 de 1997 del Consejo Directivo, y aprobado por la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia – SEDUCA – en comunicación de Julio 22 de 1997, de conformidad con el Decreto Nacional N° 0709 de 1996, que autoriza y reglamenta todas las actividades de formación, actualización y mejoramiento del personal docente, oficial y privado, a través de las instituciones de Educación Superior que dispongan de facultades de educación o en su defecto de unidades académicas específicas para el desarrollo de dichas funciones.

Ahora bien, con la unidad pedagógica se buscó apoyar un programa educativo de la Arquidiócesis de Medellín que venía liderando y orientando especialmente la capacitación del personal docente encargado de la enseñanza y el aprendizaje de la catequesis, entre docentes de los colegios oficiales y privados de la Arquidiócesis de Medellín, aprovechando las fortalezas de la Unidad Educativa Salazar y Herrera en la orientación y el liderazgo de las áreas obligatorias de Educación Religiosa y moral y en la Educación de Ética y Valores.

Posteriormente, se fueron adicionando al concepto de extensión otras unidades académicas como los centros de servicios, en inglés y en sistemas, para servir cursos, inicialmente a los propios alumnos y a la Asociación de Padres de Familia de la Institución, centros que a la vez sirvieron para fortalecer dichas áreas dentro de los planes de estudios y en consideración a la tendencia de la época que señalaba como gran necesidad la de iniciar el aprendizaje del idioma Inglés como una segunda lengua y el manejo de los equipos de sistemas como herramienta indispensable de trabajo, aprendizajes éstos que deberían alcanzarse por fuera de los planes de estudios, con la profundización individual requerida por cada estudiante.

Cierto es que en la medida que los conceptos de extensión y ahora de proyección social, han ido madurando, se ha venido adicionando programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás proyectos destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como a las actividades tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y a la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

De hecho, históricamente, la Institución Universitaria ha pretendido orientar la extensión desde varios enfoques, tales como, centro de servicios a la comunidad: canalizando, en provecho del medio externo, las fortalezas de la institución y de todas sus unidades académicas y administrativas, como proyección social, educación continua o permanente, prestación de servicios y retro-alimentando, a su vez, la academia. Como educación continua: se asume un proceso que se desarrolla a través de toda la vida, dirigida al mejoramiento en áreas específicas del nivel profesional o técnico, busca suplir estudios formales o complementarlos en áreas relacionadas con el ejercicio profesional, actualizar y profundizar conocimientos adquiridos en estudios formales para mantener la vigencia de los mismos. Como educación no formal: dirigida a toda clase de personas, con o sin título profesional.

Por consiguiente y según recomendación de los funcionarios del ICFES, en la primera visita de observación y de cumplimiento de requisitos, en Septiembre de 1996, se procedió, por parte del entonces Director de Planeación y Extensión, a la elaboración de un documento denominado “La Extensión y la Promoción Institucional”, que ha servido de referencia obligada y que con sus adecuaciones continuó siendo por varios años la directriz que fundamentó los programas y servicios de extensión y de promoción social en la Institución Universitaria.

De ahí que en el proceso experimentado para la formulación y puesta en marcha de la **Unidad Pedagógica** a mediados de 1997, se realizaron algunas reflexiones en torno al concepto de extensión universitaria. Si bien el concepto en sí no ha variado, sí se debe tener en cuenta algunas consideraciones importantes de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París entre el 5 y el 9 de Octubre de 1998. Esta conferencia se preparó con cinco años de anticipación, durante los cuales se discutieron las problemáticas, las alternativas y las tendencias de la Educación Superior por continentes o grandes regiones; en éstas discusiones surgieron elementos novedosos que obligan a repensar un poco, con más detalle, el concepto de extensión y promoción social.

Por lo tanto, se presentó un documento, estructurado por la Dirección de Planeación de la Unidad Educativa, que pretendió recoger lo definido inicialmente en el año de 1997, más los argumentos planeados en la Conferencia Mundial y adicionalmente comentarios y reflexiones, fruto de la participación en seminarios, cursos, congresos y conferencias a los que, en éstos últimos años se tuvo la oportunidad de asistir, todos ellos relacionados con las tendencias y retos de la educación para el siglo XXI.

Consecuente con los anteriores planteamientos, es válido decir que la extensión, debe recoger y ser coherente con los cambios paradigmáticos que se vienen generando con la evolución del conocimiento y su disposición en los medios tecnológicos, los avances científicos y tecnológicos y su pertinencia en la aplicabilidad, la globalización y los retos que plantea para los países y las comunidades. Lo anterior impacta a las organizaciones y en especial a las universidades, responsables de la formación del talento humano competente para enfrentar y orientar el desarrollo.

De ahí que las nuevas tendencias mundiales de la educación para el siglo XXI hablan de la apertura, flexibilidad, disponibilidad, concepto de educación permanente, educación para toda la vida, actualización y algunas otras, que obligan a las universidades a repensar sus misiones rígidas y orientadas a la formación de profesionales que hoy en día no han resuelto las necesidades del medio. Ciertamente, La Conferencia Mundial de la Educación Superior (1998), trae como una de sus misiones:

“constituirse en un espacio abierto para la formación superior, que prodigue el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir del sistema (de educación) así como la oportunidad de realización individual y movilidad social...” (Artículo 1º, literal b: 18).

Con base en los principios orientadores de la Misión y la visión se entiende la extensión como: la proyección de la Unidad Educativa hacia la comunidad en general, fundamentada en la intención consciente de orientar el desarrollo de la comunidad bajo los principios católicos que fundamentan sus procesos formativos y su quehacer, lo anterior acorde con las tendencias de la educación como proceso permanente y los principios de actualización y crecimiento individual, profesional, familiar y social.

Ahora bien, algunos objetivos de la extensión que se formularon en el Plan en mención, fueron entre otros: Proyectar la Institución Universitaria en el contexto regional, nacional y mundial; posicionarla como la mejor en la formación humana integral y en los principios católicos; compartir con la comunidad el conocimiento y los adelantos científicos y tecnológicos que genere, ofrecer a la comunidad alternativas de educación permanente y actualización, pertinentes a las necesidades del medio.

Es importante clarificar que los servicios de extensión están todos relacionados con el conocimiento, ya que éste es su materia prima y las posibilidades y el alcance de esta función son ilimitados, dependen sí de la coherencia que se le dé con los principios, de la creatividad que se tenga para las propuestas y de la racionalidad de las mismas, de acuerdo con la capacidad de los recursos.

Por otra parte, desde el primer semestre del año 2002, la Unidad Pedagógica desde la Secretaría General de la Institución Universitaria Salazar y Herrera ha orientado acciones encaminadas a la formación del profesorado a través del equipo básico coordinador del **Seminario Permanente de Formación Docente**. Desde allí se planea, organiza, dirige y evalúa, cada uno de los talleres que permiten capacitar a los profesores y propiciar un espacio de discusión permanente.

En ese orden de ideas, la decisión es libre y voluntaria para participar activamente en el Seminario, como actividad de capacitación docente en servicio, como una estrategia válida y permanente para el mejoramiento continuo de ser y hacer docente en lo **pedagógico**, lo **curricular**, y lo **didáctico**.

Así, desde el tiempo en mención se han definido los siguientes contenidos temáticos por semestre lectivo:

- Semestre I – 2002: Visión Personal y Compartida, Rueda del Aprendizaje y “Mi método de enseñanza”.
- Semestre II – 2002: Inteligencia Emocional. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Análisis del texto cuyo autor es Edgar Morin).
- Semestre I – 2003: Conceptos y Génesis de las Competencias-Aplicación del Decreto 808 de Febrero de 2002-Créditos Académicos.
- Semestre II – 2003: Evaluación, diseño y tipología de las Competencias: Su enlace con los Micro-curriculos.
- Semestre I – 2004: Competencias Laborales.
- Semestre II- 2004: Competencias Laborales.
- Semestre I y II-2005: Formación Investigativa e Investigación Formativa.
- Semestre I y II-2006: El Proceso de Evaluación por Competencias.
- Semestre I y II- 2007: Modelo Pedagógico Integrador-PEF-PEP.

- Semestre I y II-2008: Lo pedagógico, lo curricular y lo investigativo.
- Semestre I y II-2009: I Congreso de Formación docente en Servicio: “Retos y perspectivas de la educación superior en Colombia”.
- Semestre I de 2010: Epistemología–Evaluación por Competencias (parte b).

Con el desarrollo ideal del seminario en mención, se pretende que el profesor que asiste a cada sesión, regrese a la docencia, aplique sus aprendizajes, luego regresa al seminario y socializa los resultados de sus experiencias, se hace la reflexión pertinente y se sistematiza la experiencia para conocimiento pedagógico.

Se puede observar que dicho seminario ha presentado una tendencia temática focalizada a lo curricular, esto último en consonancia al cómo hacer frente actividades coyunturales de carácter académico y de normatividad, como lo es el decreto 808 del año 2002, frente al trabajo presencial e independiente.

Dentro de este contexto, el Seminario Permanente de Formación Docente ha hecho énfasis en el Modelo de las Competencias, siendo esta última parte la esencia del contenido del presente trabajo.

1.2 Planteamiento del Problema

El proyecto tiene su génesis en la necesidad de identificar y analizar la forma en que se apropió la Institución Universitaria Salazar y Herrera (IUSH) de la ciudad de Medellín, de las teorías sobre las competencias.

El significado que posee este estudio está en la comprensión y aplicación que se le ha dado a las competencias en la IUSH, el cual redundará en el beneficio de toda comunidad educativa responsable de la educación superior brindada a los estudiantes universitarios. Además, se apoya y fundamenta en el estudio diverso

que se le ha dado a esta temática desde el Plan Decenal y los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, entre otros. Es por ello y buscando alcanzar un mejor posicionamiento de la educación en Medellín y Colombia con respecto al nuevo orden mundial, que se plantea la necesidad de hacer revisión y análisis para la identificación del funcionamiento del discurso sobre las teorías de las competencias y determinar la apropiación que hizo la IUSH sobre este modelo de formación.

Este trabajo está basado, entre otros, por el informe de la Misión de los Sabios: Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, terminado el 21 de julio de 1994, el cual señala en conjunto todos los aspectos diagnosticados dentro del sistema educativo colombiano, aspectos que dejan entrever las grandes deficiencias que padece nuestro sistema educativo: la baja calidad de la educación, baja cobertura, la incipiente formación para la investigación evidenciada en todos los niveles de la educación, la formación en ocasiones descontextualizada del sector productivo, el bajo rendimiento académico derivado del grave problema de comprensión lectora y de escritura de los estudiantes, entre otros; además ha sido apoyado por diversos autores, de diferentes corrientes pedagógicas, por la Ley 30 de 1992, por los lineamientos curriculares entregados por el Ministerio de Educación a los educadores colombianos en julio de 1998 y a su vez por el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, que atiende a una de las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en el sentido de que es el producto de una amplia deliberación y debate respondiendo a las sugerencias y recomendaciones que desde dicha misión se hacen. Este plan es contemplado por el decreto 1719 del 03 de octubre de 1995 en el cual se dictan las normas para su preparación y formulación correspondiente a la décadas comprendidas entre 1996 – 2005 y 2006-2016. Así mismo, por los insumos de los diferentes encuentros mundiales de educación superior que se han dado hasta la fecha y por los diversos autores y entidades que se han dado a la tarea de estudiar los diferentes asuntos pertinentes a las competencias.

Así, entre los anteriores, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, diseña y propone, una carta de navegación con la cual se encontrarían las respuestas y se pudiera construir las condiciones necesarias para el cambio social, cambio que encuentra en la educación su gran órgano maestro. Dicha Misión en su informe aborda temas sobre el futuro de la educación, la investigación científica y el desarrollo en Colombia.

Con base en todo lo anterior, este trabajo hace su énfasis en la necesidad de identificar la apropiación que hizo la IUSH de la teoría de las competencias y que se asuma con el significado y la trascendencia que amerita después de varios años de aplicación, en los cuales se ha querido propiciar la articulación y buscar que los currículos contribuyan al desarrollo y la consolidación de la formación basada en competencias, en los estudiantes, mejorando el futuro de la educación, del desempeño laboral de los graduados y del desarrollo científico y tecnológico en Colombia.

Teniendo en cuenta los factores que determinan el nivel de crecimiento económico y del desarrollo de un país; y que son la ciencia, la tecnología y la educación, Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas así como culturales y socioeconómicas. El informe conjunto sobre Colombia reconoce la crisis en que se encuentran sus sistemas de ciencias, tecnología y educación, busca como garantía un futuro mejor para la reestructuración de estos sistemas.

Es indudable como lo afirma el mismo informe que las razones para tal déficit son: “La carencia en capital humano capacitado”, carencia de sistemas educativos de calidad, con amplia cobertura y la inadecuada educación científica para el desarrollo.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el análisis del funcionamiento del discurso que refleja la apropiación de las teorías sobre las competencias de la Institución Universitaria Salazar y Herrera de la ciudad de Medellín?

1.3.1 Objetivo General

Realizar un estudio de caso sobre el análisis del funcionamiento del discurso que refleja la apropiación de las teorías sobre las competencias de la IUSH de la ciudad de Medellín.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Analizar el proceso de ingreso e inserción de las teorías de las competencias, para la identificación de la ruta de apropiación que eligió la Institución Universitaria Salazar y Herrera.
- Identificar las tendencias de las teorías sobre las competencias que movilizaron a la Institución Universitaria Salazar y Herrera, de la ciudad de Medellín.
- Contrastar las directrices y políticas institucionales y el proceso de formación docente en servicio sobre las teorías de las competencias que movilizaron a la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

1.4 Antecedentes

La Institución Universitaria Salazar y Herrera, ha venido desarrollando la metodología para la implementación de una de las políticas curriculares institucionales, la del diseño macro y micro-curricular de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación de cada una de las asignaturas que estructuran los diferentes planes de estudio de los programas académicos por ella ofertados, centrados dichos procesos, en el modelo de competencias generales y específicas. A grandes rasgos el proceso de implementación de esta política curricular hay que referenciarlo en tres etapas, que luego serán explicitadas.

1.4.1 Etapas

1.4.1.1 Fundamentación y comprensión del modelo. En el año 2001 la Institución incluyó en su Plan Estratégico de Desarrollo Institucional el programa de capacitación docente en servicio, con la metodología del Seminario Permanente de Formación Docente, por cohortes semestrales, de diez (10) talleres pedagógicos, de cuatro (4) horas cada uno, durante cada semestre y con la participación obligatoria del personal docente vinculado para el período académico.

En el año 2002 se escogió como eje transversal articulador e insumo principal de capacitación de dicho programa, todo lo relacionado, (principios, criterios y estrategias metodológicas), con la fundamentación y adecuada comprensión de los requerimientos de toda índole para la conversión, transferencia o paso, en el diseño macro y micro curricular, del modelo clásico de programación para el logro de objetivos esencialmente cognoscitivos, al nuevo modelo centrado en la orientación y logro de las competencias requeridas en los educandos, promovido como política curricular de orden nacional y regional por el Ministerio de Educación Nacional.

Se trabajó en dicha fundamentación entre los semestres académicos 02-2002 y 01-2005.

En julio de 2005 se realizó la sistematización de esta etapa con el documento, publicación N° 6, de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, titulado “Modelo de estructura curricular y sistema de evaluación por competencias”.

1.4.1.2 Pruebas pilotos 1 y 2. Se adoptó, a principios del semestre 02-2005, una primera matriz de diseño micro-curricular de asignaturas, con énfasis en la programación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Modelo centrado en competencias, de conformidad con la tipología de las mismas, acogida por la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

Se orientó y se hizo el debido seguimiento, se evaluó durante dicho semestre académico, el diseño micro-curricular de las asignaturas correspondientes al nivel 01 de todos los programas académicos de formación tecnológica en servicio y se decidió su experimentación, en el aula, como primera prueba piloto, durante el semestre 01-2006, con los alumnos nuevos matriculados en dicho semestre académico.

Se hizo el adecuado seguimiento y control a esta primera prueba piloto, y dados sus excelentes resultados entre docentes orientadores y educandos, se decidió la realización, durante el semestre 02-2006, de una segunda prueba piloto, más generalizada, ampliando su cobertura con los alumnos matriculados como nuevos en el nivel 01 de todos los programas tecnológicos en servicio durante dicho semestre, y la continuación de la experimentación del modelo con todo el alumnado matriculado en el nivel 02 de todos los programas tecnológicos ofertados.

Durante dicho semestre, en los talleres pedagógicos programados se realizaron adecuadas y pertinentes actividades de retroalimentación conceptual del modelo y de seguimiento y de evaluación de los educandos, alrededor de 350, participantes en la segunda prueba piloto.

1.4.1.3 Experimentación generalizada del modelo. Dados los resultados excelentes de la segunda prueba piloto, en noviembre de 2006, se le hicieron algunos ajustes a la matriz de diseño micro-curricular de asignaturas para la adecuada y pertinente programación de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el modelo de competencias, y se decidió su experimentación generalizada, es decir, con todo el alumnado y en todas las asignaturas de los planes de estudio de todos los programas académicos en servicio, a partir del semestre 01-2007.

En junio de 2007 se evaluaron los resultados de esta experimentación generalizada y dados sus excelentes resultados, se decidió introducir una pequeña reforma en la matriz de diseño micro-curricular de asignatura, buscando visualizar en forma independiente, pero al mismo tiempo articulados e integrados, los componentes esenciales de los procesos de: enseñanza (parte A de la matriz – Aspectos Generales); aprendizaje (parte B de la matriz); evaluación (parte C de la matriz) y continuar su experimentación generalizada durante el semestre 02-2007.

Así se ha venido haciendo y dados los excelentes resultados reportados, se ha decidido consolidar esta experimentación curricular, con una publicación institucional, de la sistematización de la metodología seguida en la operativización de la matriz de diseño macro y micro curricular centrada en competencias, como material de apoyo para la retroalimentación por parte del personal docente antiguo que ha venido participando en la implementación paulatina y controlada del modelo, y como manual de procedimiento para el conocimiento, comprensión y adecuada implementación en las asignaturas a cargo, por parte del personal docente, que a partir de esta fecha, se continúe vinculando a la Institución Universitaria Salazar y Herrera, ya que como requisito para la selección, debe demostrar previamente que conoce, comprende y aplica adecuadamente en el diseño – programación micro-curricular - de la(s) asignatura(s) a cargo, esta Matriz (Formato) integral de Diseño micro-curricular de asignatura.

Ahora bien, desde inicios de 2002, la Institución Universitaria Salazar y Herrera, como una de sus políticas de actualización y de mejoramiento de la calidad del acto educativo (procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación), orientados en cada uno de los programas académicos, decidió la implementación y puesta en marcha de un proceso de rediseño curricular, Macro y Micro, centrado en competencias.

1.4.2 Pasos del proceso de rediseño curricular

- ✓ Una amplia conceptualización y re-conceptualización de la formación centrada en competencias, tomadas de varios modelos educativos en experimentación.

- ✓ La asesoría especializada de funcionarios del SENA, Regional Antioquia y Chocó, para la transferencia de su tecnología (metodología) de diseño e implementación de las competencias laborales, como insumo fundamental de sus normas de competencias para la clasificación y capacitación laboral.
- ✓ La conformación de un equipo básico institucional (directivos y docentes) denominado “Comité de créditos académicos”, responsable de la coordinación, asesoría y sistematización de toda la fase de capacitación del personal docente, en la concepción y diseño de un nuevo sistema de evaluación académica por competencias.
- ✓ Una primera sistematización de todo el anterior proceso en el documento “Modelo de estructura curricular y sistema de evaluación centrado en competencias”, julio de 2005.
- ✓ La organización, desarrollo, evaluación de una primera prueba piloto, con la participación de trece (13) docentes e igual número de grupos de diferentes niveles académicos, de los programas tecnológicos, seleccionados al azar, durante el semestre 02-2005, cuyos resultados no fueron satisfactorios para iniciar la experimentación generalizada del rediseño curricular.
- ✓ La organización, desarrollo, evaluación de una segunda Prueba Piloto, con la participación de veinticuatro (24) docentes de todas las asignaturas de los planes de estudios del nivel académico 01 de todos los programas tecnológicos en servicio, durante el semestre 01-2006, en los cuales se matricularon 290 estudiantes. Los resultados, según informes escritos de cada docente, fueron muy satisfactorios, lo que permitió continuar la experimentación gradual del rediseño curricular, durante el semestre académico, 02-2006, con todo el profesorado y el alumnado de los niveles académicos 01 (alumnos nuevos) y 02 de todos los programas tecnológicos en servicio.
- ✓ El eje transversal articulador e insumo principal para la comprensión, fundamentación e implementación de esta política metodológica – curricular y pedagógica, ha sido el programa institucional de capacitación docente en servicio, que con su estrategia metodológica del Seminario Permanente de Formación Docente, por cohortes semestrales, de diez (10) talleres pedagógicos, de cuatro (4) horas cada uno, para un total de 40 horas cohorte-semestre, con participación obligatoria, con cumplimiento de actividades y tareas específicas por parte de todo el personal docente vinculado, ha permitido y demostrado, con evidencias verificables, el conocimiento, la comprensión y la adecuada aplicación, por parte de cada docente vinculado a la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

Por consiguiente, las etapas de diseño curricular (Macro y Micro), por competencias, orientadas por la Institución Universitaria a través de este programa institucional de capacitación docente en servicio, se desarrollaron así:

1.4.2.1 Identificación y definición. En cada asignatura de los planes de estudio de los programas tecnológicos en servicio, desde el contexto de los perfiles de formación profesional y de desempeño laboral, de las competencias que debe

generar, orientar y lograr cada asignatura entre sus estudiantes, en los ámbitos de formación del Ser, del Saber y del Hacer.

1.4.2.2 Proceso analítico-descriptivo. Metodología de desagregación de cada una de las anteriores competencias, en cuatro (4) componentes de: criterio de desempeño; rango y/o campo de aplicación; conocimientos esenciales; evidencias (de producto y/o de desempeño) requeridas.

El programa de capacitación docente en servicio se centró en la realización de talleres pedagógicos que orientaran y posibilitaran la comprensión y la aplicación tanto del proceso analítico – descriptivo, como del de síntesis, formulación o definición enunciativa, técnica y adecuada, de cada una de las competencias de las asignaturas de cada plan de estudios y su clasificación en la tipología adoptada por la Institución Universitaria, que se identificará más adelante.

El conocimiento y dominio en la aplicación de estas dos primeras etapas fue constatado en un nivel satisfactorio (70% del rendimiento esperado) en todo el grupo (52) de docentes vinculados al finalizar el semestre 01-2006 (talleres pedagógicos de junio 7,8, y 9 de 2006).

1.4.2.3 Afianzamiento. Para afianzar la aplicación de las anteriores etapas se diseñó por parte del Secretario General, un módulo de auto-aprendizaje, tutoriado por él mismo, como programa institucional de capacitación docente en servicio durante el semestre 02-2006, estructurado en seis (6) entregas quincenales, tal como aparece a continuación.

A esta experiencia de capacitación se matricularon voluntariamente 60 docentes, el 71% de una planta de personal docente de 85 profesionales vinculados laboralmente durante dicho semestre académico.

La aplicación de esta tercera etapa de diseño de competencias, principalmente por los profesores responsables de la orientación de sus asignaturas durante este semestre académico en los niveles académicos 01 y 02 de todos los programas tecnológicos en servicio (experimentación gradual), aseguró el conocimiento suficiente y adecuado, la implementación controlada y la generalización de esta política institucional de diseño curricular, macro y micro, centrada en competencias. (Véase cuadro 1)

PROGRAMA: CAPACITACIÓN EN SERVICIO DEL PERSONAL DOCENTE

PERÍODO: SEMESTRE ACADÉMICO 02-2006

METODOLOGÍA: SEMINARIO PERMANENTE DE FORMACIÓN DOCENTE (10ª COHORTE)

RECURSO DIDÁCTICO: MÓDULO DE AUTOAPRENDIZAJE (Entregas quincenales)

TEMA CENTRAL: MICRODISEÑO CURRICULAR DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA, DE APRENDIZAJE Y DE EVALUACIÓN, CENTRADOS EN COMPETENCIAS.

ORIENTADOR (TUTOR): Magíster HERNÁN RENDÓN VALENCIA – Secretario General

CUADRO 1. ESTRUCTURA GENERAL DEL MÓDULO

Entrega	Competencia(s)	Contenidos Esenciales	Evaluación
---------	----------------	-----------------------	------------

Tutor Nº	Fecha	Los participantes:		Evidencia(s)	fecha entrega
01	24-VII 2006 25-VII 2006	<ul style="list-style-type: none"> . Identifican y comprenden los antecedentes institucionales de las etapas 1ª, 2ª y 3ª de diseño macro y micro-curricular, centrados en competencias. . Conocen los resultados de las Pruebas Piloto I y II, con estudiantes, para la experimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en competencias. 	<p>Estado del Arte de la Política Institucional de fundamentación conceptual y metodológica para el diseño de los procesos de enseñanza de aprendizaje y de evaluación centrados en competencias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antecedentes. 2. Elementos y/o componentes de la Política Institucional: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. El cambio de paradigma. 2.2. Rediseño curricular. 2.3. Estructura del micro diseño curricular. 2.4. Clasificación (Tipología) de competencias. 2.5. Contextualización de la política. 	Respuestas de cada participante a cuestionario de cinco puntos.	22-VIII 2006
02	22-VIII 2006	<ul style="list-style-type: none"> . Toman consciencia de esta limitación metodológica: "no sabemos cómo enseñar para el desarrollo de las competencias". . Reconocen la importancia que tiene la formación en competencias en una educación para la vida de los educandos. . Aplican las anteriores competencias en el desarrollo de la presentación y de los propósitos generales de formación de una de las asignaturas a cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> . Diferencia entre enseñanza y evaluación por logros y objetivos específicos y enseñanza y evaluación por competencias. . Documento del Ministerio de Educación Nacional sobre "Formación en competencias: educación para la vida". . Las IES se transforman a la luz del enfoque en competencias. 	Presentan por escrito al Tutor el desarrollo de componentes: presentación de la asignatura y propósitos generales de formación, de la estructura curricular de la IUSH.	04-IX 2006
03	04-IX 2006	<ul style="list-style-type: none"> . Relacionan y diferencian competencias de formación en lo profesional y en lo laboral. . Identifican la clasificación nacional de ocupaciones en las 9 áreas de desempeño, y en los niveles de preparación, 4 (formación tecnológica) y 5 (formación profesional). . Revisan y mejoran la propuesta de perfil profesional y laboral de cada uno de los programas académicos de la IUSH. 	<ul style="list-style-type: none"> . Competencias de formación del perfil profesional. . Competencias de formación del perfil laboral. . Clasificación nacional de ocupaciones por áreas de desempeño y niveles de preparación. . Caracterización ocupacional. . Análisis funcional. . Áreas claves de desempeño y titulares. 	. Justifican y relacionan, por escrito, su asignatura de diseño microcurricular, con el perfil de formación profesional y laboral del respectivo programa académico, a través de competencias.	18-IX 2006
04	18-IX 2006	<ul style="list-style-type: none"> . Analizan (descomponen) en forma adecuada los cuatro (4) elementos de una competencia. . Enuncian en forma apropiada una competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Unidades de competencia. . Los cuatro (4) elementos de una competencia. . Modelos de competencias bien formuladas. 	. Identifican y formulan las competencias específicas de la asignatura a cargo, utilizando como mínimo tres (3) tipos de	13-X 2006

				competencias y con énfasis en el ser, en el saber o en el hacer, según el objeto propio de la asignatura.	
05	13-X-2006	<ul style="list-style-type: none"> . Comprenden correctamente los siguientes conceptos básicos: crédito académico. Trabajo académico presencial. Trabajo académico independiente. Estrategia metodológica. Recurso didáctico. . Identifican y diferencian al menos cuatro formas de asignar créditos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Núcleo temático. . Unidad de aprendizaje. . Crédito académico. . Trabajo académico presencial. . Trabajo académico independiente. . Estrategia metodológica. . Recurso didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboran la programación general y desglosada en núcleos temáticos y/o unidades de aprendizaje, con asignación de trabajo académico presencial e independiente, estrategias metodológicas y recursos didácticos para cada una. 	03-XI 2006
06	03-XI 2006	<ul style="list-style-type: none"> . Toman consciencia de su rol de educadores frente al proceso de diseño y evaluación del desempeño de los estudiantes, centrado en competencias. . Identifican normas, estándares e indicadores para la evaluación de la gestión y del desempeño docente y del estudiante en los procesos educativos por competencias. . Describen y reconocen los distintos procesos y acciones que implica el diseño y el desarrollo del currículo centrado en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrategias de evaluación, variables e indicadores de logros según competencias específicas. . Plan de evaluación de una asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboran plan, con estrategias creativas de evaluación, tendencias a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y a posibilitar la evaluación con evidencias (de desempeño, de producto, cognoscitivas) y por competencias. 	24-XI 2006

1.4.2.4 Matriz unificada. Dado el alto nivel de cobertura entre el personal docente de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, en cuanto a la adecuada comprensión y aplicación de este modelo de diseño micro-curricular centrado en competencias, se adoptó, en noviembre de 2006, como una de las políticas curriculares institucionales, la siguiente matriz unificada de **estructura curricular, parte A y B**, y previa capacitación de todo el profesorado, en los talleres pedagógicos de noviembre 29, 30 y 1º de diciembre de 2006, se orientó y se comprometió su adecuada implementación en el diseño de los programas de todas las asignaturas a cargo, a partir del semestre 01-2007, quedando así, por fin, generalizada la adopción y experimentación, en la Institución Universitaria Salazar y Herrera, del modelo de diseño micro-curricular centrado en competencias. (Véase Anexo 1)

1.4.2.5 Implementación. Se hizo el adecuado control, seguimiento (retroalimentación) y evaluación a la implementación del modelo, mediante la observación del diseño micro-curricular de las asignaturas de los diferentes programas académicos en todos sus niveles de formación, y en reuniones periódicas de socialización de la experimentación en el aula por los docentes vinculados a las Facultades de Administración e Ingenierías, se encontró como mayor dificultad la comprensión, organización y aplicación de lo relacionado con el proceso de evaluación, por lo que se decidió una leve modificación de la estructura curricular vigente, en ese momento, consistente en agregarle una **parte C** a la anterior estructura, destinada exclusivamente para programar el **sistema integral de evaluación académica por competencias**, en los ámbitos de formación del Ser, del Saber y del Hacer, en lo específico para cada uno de los períodos evaluativos decididos para el semestre académico, **todo esto en lugar** del proceso de evaluación que integraba la parte B de la anterior estructura curricular.

Se capacitó a todo el profesorado para la comprensión y la adecuada implementación de esta modificación, en los talleres pedagógicos del 4 al 8 de junio de 2007, quedando reafirmada la adopción definitiva y generalizada, como estructura de diseño curricular de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, en el modelo centrado en competencias, la que se presenta en el capítulo segundo, igualmente la que se operativiza en el capítulo tercero del documento curricular institucional.

1.4.2.6 Concientización sobre la necesidad del cambio de paradigmas. Pasar, en una Institución de Educación Superior, de un modelo de diseño curricular, macro y micro, centrado en la adquisición de conocimientos a través de logro de objetivos (generales y específicos) y de metas instruccionales, a otro modelo de generación y de evidencias de desempeño, centrado en competencias, implica a cada autor y/o agente educativo la aceptación y asimilación de un cambio o viraje de 360°, en la fundamentación epistemológica, pedagógica, curricular y metodológica del acto educativo, orientado y desarrollado a través de cada uno de los cursos y/o asignaturas que continúan estructurando los planes de estudio de los programas académicos. De ahí que se concibe y orienta, en el siguiente esquema, la magnitud de este cambio de paradigmas (Véase cuadro 2): **Visión general del acto (acción) educativo en sus componentes básicos de:** planeación (diseño), organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

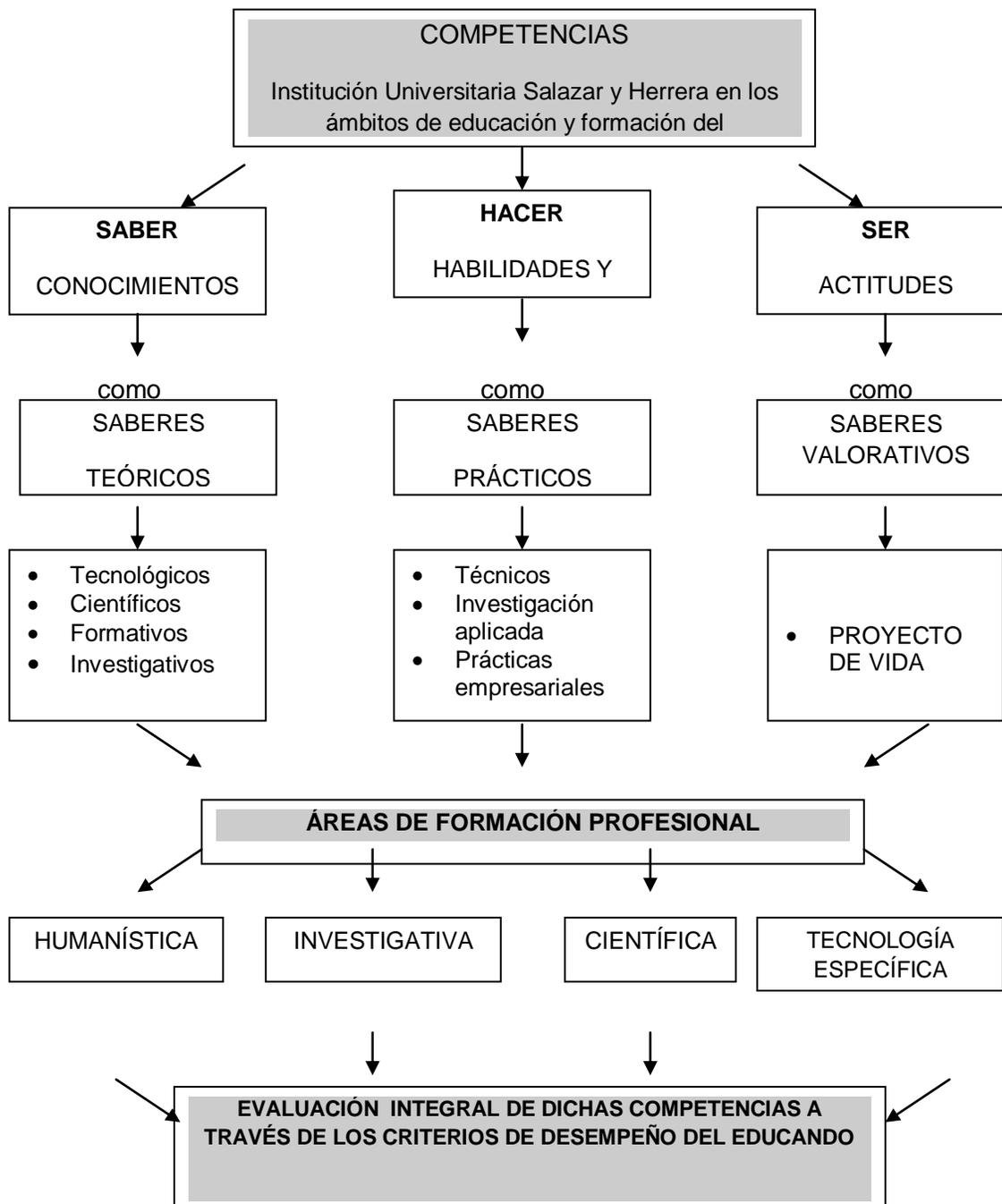
- ❖ **Intencionalidad implícita o manifiesta de una Institución Educativa:** ¿Instruir? ¿Educar? ¿Formar? con sujeción a un determinado modelo pedagógico, curricular o metodológico.
- ❖ **Referencia:** el alumno, el estudiante, el aprendiz, como sujeto o razón de ser de dicha intencionalidad.

Paradigma anterior: modelo centrado en la adquisición de conocimientos	Respuestas esenciales	Paradigma actual: modelo centrado en competencias
Obtener, asegurar, demostrar, la asimilación de muchos conocimientos: técnicos, tecnológicos, científicos, culturales, sociales. . .	¿ <u>Qué</u> ? <u>Qué</u> busca; <u>qué</u> pretende; <u>qué</u> debe lograr.	Asegurar <u>desempeño</u> (Proyecto de vida), previa identificación de los criterios de desempeño en cada asignatura.
Ser instruido; ser educado; saber; sobresalir; realizar uno de los derechos constitucionales; tener ubicación y ascenso social y laboral de acuerdo con el nivel de educación logrado.	¿ <u>Para qué</u> ?	Realizar proyecto de vida; ser apto; tener capacidades para; ser capaz de; ser competitivo; poderse ubicar laboralmente; ser capaz de hacer con el saber.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Primer momento</u>, de diseño, formulación, programación a corto, mediano y largo plazo de <u>objetivos instruccionales</u>, de corte esencialmente cognoscitivo y eventualmente afectivos y sicomotrices . . . • <u>Segundo momento</u>, de evaluación académica del nivel de logro de dichos objetivos. 	¿ <u>Cómo</u> ? lograrlo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fijando los <u>criterios</u> de desempeño, en nuestro caso de competencias: intelectuales y/o cognoscitivas, personales y técnicas, por parte del docente. • Dando o mostrando <u>evidencias</u> de desempeño, por parte del estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología activa (no incluir la exposición). • Recursos didácticos. • TIC'S. • Documentos, guías, módulos. . 	¿ <u>Con qué</u> ? Medios, recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Contenidos básicos</u>. • <u>Fijando objetivos y metas de aprendizaje</u> en el tiempo. • Todas las del paradigma anterior.
Enciclopedismo. Excesiva teoría, poca práctica. El sujeto requiere capacitación adicional específica para el desempeño laboral.	Resultado posible.	<u>Formación de un profesional</u> , en nuestro caso, de un tecnólogo, con las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes para ser agente del desarrollo socio económico del contexto o medio de influencia.

1.4.2.7 Estructura Institucional de Macro-diseño Curricular (Véase cuadro 3).

Eje esencial para la adopción y desarrollo del modelo ha sido esta estructura para el diseño Macro-curricular concebida y adoptada por la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

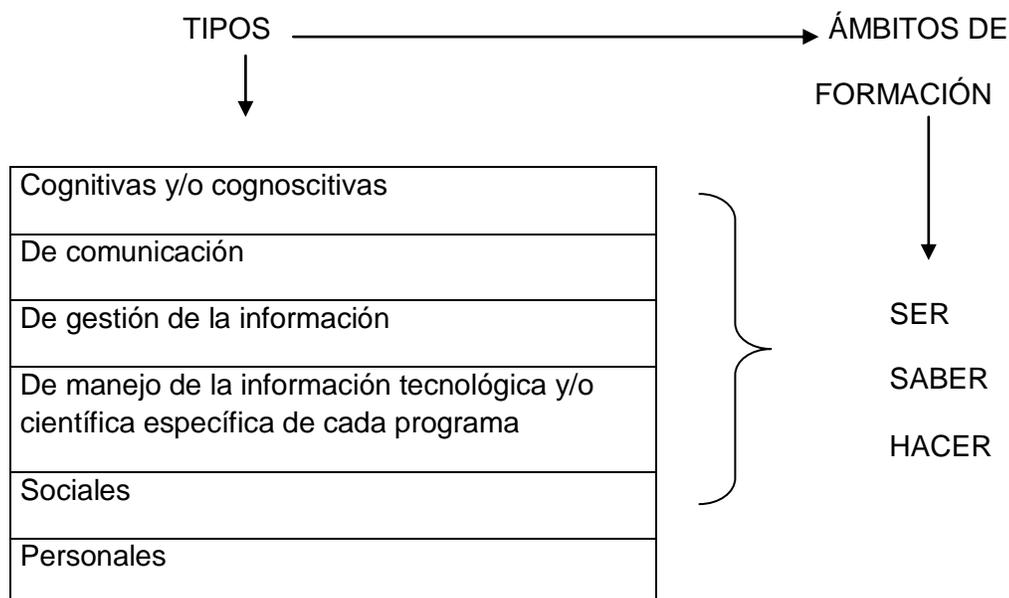
CUADRO 3



1.4.2.8 Clasificación (tipología) Institucional de competencias.

La Institución Universitaria Salazar y Herrera realizó una primera adopción de las clases de competencias a las cuales se pueden ajustar los diferentes programas de Formación Tecnológica y Universitaria. Esta clasificación apenas es una propuesta inicial, y posiblemente habrá necesidad de ajustarla en la última etapa de implementación de esta política institucional de procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación centrados en competencias (Véase cuadro 4).

Cuadro 4



1.4.2.9 Contextualización de esta política académica institucional con los retos de la educación superior colombiana.

El actual Director Académico, Especialista Gustavo Adolfo Moreno López, delinea, en las siguientes páginas, las múltiples articulaciones, y por lo tanto los requerimientos de toda índole, que la exitosa implementación de una política institucional, como la descrita, de reorientación del diseño Macro y Micro curricular en un modelo centrado en competencias, exige de todos y de cada uno de los agentes y actores del acto educativo superior vinculados a la oferta de programas académicos que la Institución Universitaria Salazar y Herrera busca orientar con calidad requerida.

Afrontar las dinámicas de desarrollo de los distintos tópicos institucionales al interior de la universidad actual, definidos por la Ley 30 de 1992 como las funciones sustantivas de la educación superior: Docencia, Investigación y Extensión o Proyección Social, es un evento increíblemente complejo y con algunas contadas excepciones, la validez de las nuevas estructuras está cimentada en el esfuerzo de los distintos actores que intervienen en su desarrollo,

propiciando actitud de cambio con aires de innovación, acción sustentada en una serie de actividades que no generalmente parten de hechos comunes y tradicionales, sino que por el contrario, encuentran su mayor satisfacción en los nuevos escenarios educativos, sean ellos definidos desde la normatividad o desde la interacción misma de los actores intervinientes en el Proyecto Educativo Institucional.

Implica lo anterior la necesidad de partir de constructos no comunes, y hasta poco probables de éxito para la gran mayoría de los integrantes de la comunidad académica universitaria, como lo manifestara Julián de Subiría en el texto, las competencias argumentativas, página 34, “Innovar es crear, producir ideas que transformen las maneras de pensar y de actuar en educación”. O como lo expresara Arturo Morales Carrión en uno de sus ensayos sobre educación y la institucionalidad, “La universidad, la de cualquier sitio y, con ella, la nuestra, está como el ser humano, frente a una crisis de identidad.”

Por tanto, es necesario identificar, con claridad, las dinámicas institucionales en torno a elementos de la más profunda actualidad como: la asignación del sistema de créditos académicos en relaciones diferentes a la estándar; la aplicación de alternativas de flexibilidad curricular que propicien el enriquecimiento de conceptos como las competencias; la aplicación de modelos de investigación en todos los frentes, la formativa, la aplicada y la de frontera, según las indicaciones normativas y de pertinencia institucionales; la interacción con los sectores sociales más comprometidos con los cambios paradigmáticos de la sociedad y con las relaciones interinstitucionales que de tiempo atrás se vienen diagnosticando como una de las mayores debilidades de nuestras instituciones educativas superiores, sustentadas todas ellas en relación con las condiciones generales y específicas del ser humano que aprende para la competitividad en un mundo global, con distintos objetivos, interactuando al mismo tiempo y en diferentes sectores de la sociedad, propiciando encuentros con la percepción de los docentes frente a la dinámica del proceso educativo, que permita considerar la formación orientada desde la integralidad, generando problematizaciones al interior del cuerpo docente, hacia la comprensión de las dinámicas socio-culturales, en escenarios de aprendizaje no tradicionales.

Habrá que reconocer que poco se han atrevido los cuerpos directivos de las instituciones a modificar las estructuras del aprendizaje, de la enseñanza, de la evaluación, al interior de los estamentos universitarios, con herramientas de diferentes estilos, como las expuestas por Mario Díaz en su texto sobre la flexibilidad curricular, propiciando con ello la reflexión en torno a diferentes estructuras metodológicas, potenciando los sistemas y metodologías de aprehensión de un conocimiento significativo y permitiendo un cambio paradigmático en el cuerpo docente que interactúa en el sistema educativo Colombiano.

Igualmente, de la flexibilidad curricular como acción permanente de cambio en las condiciones y escenarios del aprendizaje, propiciando nuevas y creativas alternativas para sustentar proyectos educativos de calidad, que potencien la

incursión de la universidad en otros estadios como los presentados por Jacques Delors en su investigación para la UNESCO, “la educación encierra un tesoro”, donde expresa la fundamentación teórica para desarrollar una fuerte influencia en la educación del futuro desde los cuatro pilares definidos en esta investigación: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir juntos. De allí se derivan unas posturas de identidad con las distintas sociedades como la del aprender durante toda la vida, prospectando una nueva visión para la universidad en la invitación a producir cambios en su interior que beneficien e impacten todos sus estamentos, incluyendo el de sus egresados como nuevos componentes del sistema endógeno de la universidad.

Dentro de este contexto de retos, merece específica referencia la política nacional de asignación de créditos académicos definida inicialmente en el Decreto 0808 de 2002, derogado y nuevamente integrado como una de las condiciones mínimas de calidad en el Decreto 2566 de 2003, política ésta que permite una amplia serie de actividades y de alternativas para desarrollar propuestas educativas con altos niveles de calidad, formulando proyectos académicos flexibles, definidos en términos de lo nuclear y de lo importante de cada área de conocimiento, desarrollados con una alta participación del discente en su trabajo académico independiente, valorados desde distintas estrategias de evaluación que dignifiquen el aprehender, el conocimiento significativo por diferentes vías, incluyendo la interacción con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

En esencia, la Universidad tendrá que dimensionar los alcances de la aplicación de nuevas relaciones y estrategias metodológicas, permitiendo la promoción y la inserción en el sistema educativo, en su cotidianidad, de nuevos elementos que modifican el quehacer institucional, fomentando la construcción de nuevas estructuras mediadoras del conocimiento y la consolidación de proyectos educativos más pertinentes con los entornos específicos de cada Institución Universitaria.

Toda esta visión no puede estar separada de una concepción clara frente al sujeto que aprende, entendido en dimensiones pluralistas y comprendido desde la integralidad de su ser, con la convicción de estar frente a una persona única e irrepetible, trascendente y libre, que a través del conocimiento descubre el mundo y sus atracciones, proyectando una serie de aspectos que le dan alternativas de vida, sustentada en las necesidades intrínsecas del ser humano, como lo ecológico, la moral, los valores, la ética y el conocimiento específico de formación que propicien el modelamiento del ser humano que queremos y que necesita nuestro país.

Todo lo descrito se refleja en la directriz institucional de ajustar el instructivo para el diseño de los Micro-currículos. (Véase Anexo 3)

1.5 Justificación Del Proyecto

En nuestro país ha predominado la tendencia hacia un menor análisis sobre la formación profesional de los estudiantes universitarios y su impacto en el desempeño laboral en el sector empresarial. Es por ello, que a la velocidad de los cambios que a nivel científico y tecnológico se producen, los conocimientos se vuelven obsoletos. Una educación basada sólo en transmitir y no en generar conocimientos, conduce hacia la desactualización de profesionales incapaces de actuar de manera productiva, para satisfacer las necesidades sociales, académicas y culturales de este país. A partir de esta situación se han venido consolidando movimientos que promueven el análisis crítico en los estamentos comprometidos con la educación. La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo determinó que el punto nodal de la problemática del sistema educativo colombiano es la obsolescencia de sus métodos, la falta de innovación y la falta de creación de nuevas estrategias conducentes al fortalecimiento de la formación basada en competencias y altos desempeños, entre otros.

Dentro de este contexto, se ha vivido dentro de una cultura del conformismo que viene minando las alternativas de surgimiento y trascendencia de nuevos conocimientos y lo que es peor aún: conociendo las causas y padeciendo sus consecuencias generalmente actuamos con actitud contemplativa e inerte, no se ha asumido el compromiso y reto de mejorar la calidad de la educación colombiana; toda vez que estas falencias indicadas en el informe, aún siguen vigentes sin vislumbrarse un eco rotundo y contundente que logre al menos incentivar un esfuerzo mancomunado y decidido hacia el cambio, la renovación, la ruptura de paradigmas, el acercamiento decidido al sector productivo y la creación de nuevos referentes significativos para el nuevo milenio.

Con todo y lo anterior, ha de considerarse la calidad de la educación, según la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (MEN, 1994), se entiende como la “coherencia de todos los factores de los sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por tanto, incluye la calidad de los insumos materiales y financieros que están en él; la de los agentes involucrados en él, entre los cuales los educandos y los educadores son los más importantes, aunque no los únicos; la de los procesos que ocurren día a día; la de los ambientes en los que ocurren esos procesos y la de los productos del sistema, medidos de múltiples maneras y no sólo por indicadores de rendimiento académico”. (Misión... “La educación para un milenio nuevo, 1994).

En cierto sentido, se deben perfilar los esfuerzos de orden institucional en la procura de la transformación de la práctica pedagógica empírica y donde se aborden los problemas que surgen de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, se necesita repensar la docencia en la educación superior, teniendo en cuenta sus aplicaciones tecnológicas, con estrategias metodológicas múltiples y cuyos presupuestos epistemológicos, mediaciones y condiciones de realización sean examinados críticamente, en forma sistemática, de modo que la democratización de las oportunidades para el acceso y la permanencia en la

formación profesional e integral no entorpezca la calidad académica ni la atención personalizada de los estudiantes y agentes educativos.

Ahora bien, la formación de los docentes es una de las preocupaciones válidas de los directivos de la Institución Universitaria Salazar y Herrera y frente a ella, se han generado expectativas de cambio e innovación, de mejoramiento y renovación tanto de la práctica docente e investigativa, como de las actitudes personales e institucionales, orientadas a mejorar la calidad de la educación superior.

No obstante lo anterior, los programas de capacitación docente programados en el Seminario de Formación en la IUSH, no siempre han producido los efectos esperados, porque en ocasiones los resultados no se evidencian de una forma única y general; al menos en lo poco que se ha destinado para el campo pedagógico y didáctico; tampoco se consolidan ni se auto-impulsan, para imprimirle sentido, continuidad y coherencia a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo armónico de la comunidad educativa.

De ahí que tal situación de por sí constituye una fuente de análisis para el presente proyecto, debido a que no se ha alcanzado durante estos semestres a identificar la diferencia que se presenta entre las expectativas generadas con los programas de capacitación y los logros obtenidos con ellos por parte de los participantes y de la Institución Universitaria. Esta diferencia exige el **análisis del funcionamiento del discurso sobre la apropiación del Modelo de las Competencias**, que sirva de base para construir mejores alternativas de solución, adecuación e implementación, a partir de la nueva comprensión y aplicación de este modelo a los procesos administrativos, curriculares, didácticos y pedagógicos. En la etapa de análisis del funcionamiento del discurso institucional se determinan y aportan algunos conceptos de docentes que opinaron sobre diversos aspectos de la FBC.

Por otra parte, en la Institución Universitaria Salazar y Herrera, la docencia continúa siendo en muchos casos de tipo tradicional, discursiva y dominada por la autoridad del profesor, frente al papel receptivo, inactivo y memorístico del estudiante.

Al respecto conviene decir que en nuestro medio educativo del nivel superior, los docentes son profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios e incursionan en la enseñanza, tanto por una inclinación personal a este quehacer como por la opción laboral que en un momento determinado se les presenta. Sin embargo, no siempre tienen una formación para esta labor, no han sido “enseñados a enseñar” y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la docencia, reproduciendo lo que a su vez, vivieron como estudiantes.

Dentro de este marco ha de considerarse que, en la Institución Universitaria Salazar y Herrera, se concibe una gran preocupación para dar respuesta oportuna a la necesidad de la renovación de la docencia universitaria, apoyada ésta en las exigencias y lineamientos del ICFES para tener una nueva visión de la práctica docente. Se ha dicho en muchos ámbitos y escenarios educativos, que la nueva

visión de la docencia exige un esfuerzo orientado hacia el diseño y desarrollo de los procesos de la Formación Integral de la persona, los procesos de producción, socialización y apropiación crítica del conocimiento y los procesos de servicio a la comunidad.

Ahora bien, desde una perspectiva histórica, resalta que la mayor parte de la investigación y los intentos por dar formación docente en el ámbito de la relación educativa, se centran en una concepción limitada de lo que es la enseñanza. Asimismo, se observa que se han abordado principalmente tres cuestiones: las características personales de los profesores que los hacen eficaces (visión personal y compartida), sistematización y socialización de los métodos de enseñanza y la insistencia de hacer una “plataforma” pedagógica a partir de las teorías de Edgar Morin y de la temática de las competencias impartidas por el SENA.

De modo que por eso, se presupone que es suficiente entrenar a los profesores en métodos de enseñanza puntuales o en la adquisición de ciertas conductas y habilidades discretas para cambiar su forma de enseñar. Sin embargo, en la práctica real de la formación de profesores, esta aproximación presenta varios problemas. Los principales problemas, tanto teóricos como metodológicos, que ha enfrentado el actual sistema de formación docente en la Institución Universitaria Salazar y Herrera son: presuponer una estabilidad de rasgos con independencia del contexto en que se manifiestan; la variedad de los temas sin conexión a partir de normas y metodologías que se van asumiendo; querer implementar métodos de enseñanza sin un debido proceso y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalentes, entre otras.

Ahora bien, si durante algunos semestres se les ahorrado en parte la tarea de pensar en sí mismos, es lógico que se acomodaran a los manuales o instructivos (matriz curricular para los profesores y trabajo independiente para los estudiantes) para los que en parte fueron capacitados y que le indican qué, cuándo, y cómo hacer su tarea. Aún así, en medio de este acto aparentemente heterónomo, él siempre actúa como sujeto, esto es, procesa, re-compone y re-contextualiza lo que se le manda. Partiendo de este principio es posible creer en su capacidad creadora, si se dan las condiciones para que sistematice lo que hace, lo socialice y se abra a la búsqueda de nuevas tendencias y de otras experiencias, que es la esencia final del seminario permanente de formación docente.

Con todo y lo anterior, lo que se logrará será contribuir a la formación docente, de tal modo que permita obtener metas y resultados de mejoramiento integral que repercutan en la formación por competencias de los estudiantes, a partir de un diálogo pedagógico y didáctico renovado entre estos dos actores. Por lo tanto, es requisito básico avanzar en el análisis del discurso de la apropiación del modelo por competencias de la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

De este modo y con los anteriores referentes, el análisis del discurso de la apropiación por competencias propuesto, se construye a partir de la voluntad y la

decisión política de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, en ejercicio de su libertad académica y autonomía institucional, teniendo en cuenta, entre otros, el núcleo de valores que sobre el particular presenta la Nueva Constitución Política de Colombia (1991), el marco normativo de la ley 30 (1992) el informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), la política de educación superior contenida en el documento COMPES (1995), elaborado para contribuir a generar un movimiento de ideas e iniciativas compartidas por la comunidad educativa nacional, en torno a los nuevos rumbos de la educación superior en Colombia.

Así, la Institución Universitaria Salazar y Herrera debe profundizar en una actitud receptiva hacia las demandas personales y, profesionales de quienes trabajan en ella; se ha insistido sobre ello, al considerar que ésta además es una institución para la realización tanto personal como social de todos aquellos que vienen conformándola. Más aún, en distintos países, se defiende la necesidad de concebir el centro educativo como lugar de cambio y de planificación profesional de los docentes. Se afirma que la formación permanente ha de articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias, para iniciar, de este modo, un proceso de auto-evaluación, que oriente su desarrollo profesional.

Ciertamente, ha sido habitual en los últimos años y se está haciendo referencia al contexto colombiano, que la actualización del profesorado se fundamenta en una oferta plural y heterogénea de cursos, seminarios o grupos de trabajo carentes de la sistematización que proporciona una planificación marco en este sentido. Esta oferta ha olvidado, en la mayoría de las ocasiones, las necesidades reales de la institución y de sus profesores, así como un proceso retro-alimentador de las actividades formativas que se desarrollan; en definitiva, ha ignorado, las más de las veces, que la mejora de la calidad de la educación es concebible sólo a partir de un **proceso permanente de formación**, proceso que ha de ser planificado en un esquema de renovación educativa sistemática, tal y como lo ha pretendido realizar la IUSH, en torno a la Formación Basada en Competencias.

En tal sentido, es a partir de las coordenadas anteriores que la Institución Universitaria Salazar y Herrera debe realizar permanentemente el análisis del discurso con que se ha apropiado del modelo por competencias, donde adquiere una importancia inusitada el rol de la organización educativa en cuanto que facilita e impulsa la tarea de una actualización continua del profesorado en ejercicio. Con todo y lo anterior, se ha dicho, (ICFES 1999), que todo proyecto educativo, si ha de calificarse como innovador, está llamado a desarrollarse en el seno de la institución, pues ésta constituye la unidad básica formal que la sociedad ofrece, para la formación de los ciudadanos; es por ello que la Institución Universitaria Salazar y Herrera como organización, con su cultura y clima determinados, se erige en un contexto facilitador para cualquier innovación educativa, siendo en este sentido el nicho ecológico natural y más influyente su proyecto de cambio educativo, “cualquier (según el ICFES), proyecto de cambio educativo, necesita encontrar, o generar si se quiere, ese cierto clima organizativo como condición

indispensable para la incidencia efectiva y significativa de aquel, en las prácticas y procesos educativos que se pretende mejorar”. En esta misma dirección la Institución Universitaria Salazar y Herrera acepta que la innovación resulta ser una prioridad para su funcionamiento en su intento de cumplir lo mejor posible las exigencias socio- culturales que la sociedad demanda.

Sin embargo, hasta ahora no se podría identificar al interior de la Institución una política educativa que responda a la estrategia de considerarla como unidad nuclear del cambio educativo; sólo se presentó con ocasión del cambio de carácter académico que intentaba focalizar la referida formación permanente del profesorado en la misma institución, generando así diferentes experiencias en esta línea: en **primera instancia**, la Institución como unidad debe construir el foco y el contexto más adecuado para el desarrollo del cambio educativo, no produciéndose éste sin contemplar las variables y el contexto en el que la institución funciona. En una **segunda instancia**, tanto la institución como el profesorado han de tener la oportunidad de apropiarse de la innovación, de decidir sobre la misma, de controlar sus contenidos y su desarrollo, debiéndose implementar un clima de colaboración y una estructura organizativa que la apoye y facilite. En una **tercera instancia**, las estrategias de innovación a nivel de la Institución Universitaria han de tender a que la misma desarrolle capacidades para diagnosticar su propia situación y desarrollo, movilizar planes de actuación conjunta y controlar y auto-evaluar su puesta en práctica y resultados. En una **última instancia**, la formación de los profesores ha de ocurrir en el contexto de programas de innovación y estar localizada, preferentemente, en la misma institución, que deberá abordar la solución de problemas prácticos como procedimiento para la innovación y el desarrollo profesional de sus profesores.

De ahí que para el desarrollo profesional de los profesores, el modelo pedagógico institucional propugna el paradigma de la participación y la investigación colaborativa, modelo que ha de facilitar una formación continua y contextualizada del profesorado. En esta línea, la comunidad educativa debe elaborar sus propios proyectos de formación y profesionalización en armonía con las exigencias que le plantee el desarrollo de los respectivos currículos a desarrollar y evaluar en cada programa académico.

Es por esto que tal transformación exige un gran compromiso ético – social, en términos de mejorar la gestión, producción y comunicación del conocimiento, así como la autoconstrucción de los sujetos que lo producen, para promover la formación de personas solidarias, tolerantes en lo político, productivas en lo económico, respetuosas de los derechos humanos, conscientes del valor de la naturaleza de la cooperación, la convivencia y la paz nacional e internacional.

Agregando a lo anterior, la nueva visión de la docencia exige un esfuerzo orientado hacia el diseño y desarrollo de los procesos de formación integral permanente de la persona, los procesos de producción, socialización y apropiación crítica del conocimiento y los procesos de servicio a la comunidad; es decir, la renovación de la docencia implica la renovación de los enfoques y diseños curriculares, metodológicos, pedagógicos y didácticos.

Por otra parte, hay que reconocer que en la actualidad la docencia en la educación superior está asediada por múltiples expectativas, que van desde la necesidad de formación básica e integral para la vida ética y social, hasta la profesionalización especializada para el trabajo productivo, incluyendo la interacción sistematizada de los presupuestos epistemológicos, la naturaleza y las condiciones de posibilidad del conocimiento, así como las funciones sociales que con él se deben cumplir. Desde esta perspectiva, la educación superior añade a su vocación histórica y teórica, la dimensión de formar “cuadros profesionales” o el talento humano para el desarrollo, lo cual no se logra sin tensiones y conflictos.

Así, los conflictos no sólo se presentan en los diseños curriculares sino especialmente en la práctica pedagógica, cuando se corre el riesgo de divorciar el currículo académico del currículo social y particularmente, cuando se suscita el tema de la evaluación de los resultados que se logran con la acción pedagógica sistemática. Estos resultados son determinados por múltiples factores; entre otros, por la problemática generada a partir de la motivación individual de los estudiantes, de las aspiraciones colectivas de los grupos humanos que demanda los servicios educativos y de los intereses académicos de las instituciones.

Con base en todos los aspectos señalados cobra validez este proyecto que pretende responder a la pregunta ¿Cuál es el análisis del funcionamiento del discurso que refleja la apropiación de las teorías sobre las competencias de la IUSH de la ciudad Medellín? De hecho, se espera que la identificación del funcionamiento de dicho discurso, así como su apropiación por la IUSH, le introyecte los valores propios de este nuevo rumbo que se propone como camino hacia la ciencia, liderada por una educación para un desarrollo sostenible y sustentable que ve en la educación la causa principal del progreso y de los avances que fundamentan el desarrollo; con base en ella es urgente aunar todos los empeños, tanto del gobierno, el sector productivo y empresarial, con una visión nueva del desarrollo y obviamente de la educación.

1.6 Presupuestos hipotéticos generados en el desarrollo del proyecto

- Todos hablamos de competencias pero no hay rigurosidad en la fundamentación de los modelos que aplicamos.
- No existe un conocimiento de cómo llegaron o ingresaron los discursos de las competencias a las IES confesionales en Medellín.
- La formación del profesorado de las IES de Medellín no se corresponde con la expectativa del sector empresarial de la zona.
- La formación del profesorado de las IES de Medellín no se corresponde con la expectativa de las agremiaciones que aglutinan las IES en Medellín en educación por competencias.
- En la apropiación del modelo de competencias ha primado las tensiones entre lo productivo-empresarial, sobre el interés académico, didáctico y curricular.

- Las IES de Medellín han apropiado un modelo o enfoque de las competencias sin conocimiento estructural, es una apropiación de *formas, de superficie*.
- El modelo apropiado en las IES confesionales en Medellín es el británico.
- La apropiación del modelo de competencias se ciñe a las condiciones que imponen las transnacionales.
- La apropiación del enfoque competencial (modelo por competencias) se hace por conectar con una moda internacional y sin una evaluación y maduración de los modelos o enfoques precedentes.

2. Marco teórico

En el momento de definir las competencias es difícil tomar como referente un solo concepto, pues son tan variadas y acertadas las definiciones que referirse sólo a una representaría un riesgo, por lo tanto a continuación se relacionan varios conceptos de Competencia.

El concepto de competencia La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: 1998) lo define como: “el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”. Como competencia, es un sistema de conocimientos conceptuales y de procedimientos organizados en esquemas operacionales, que permiten, dentro de un grupo de situaciones la identificación de tareas - problemas y su resolución por una acción eficaz (performance = actuación).

En el caso el caso de la Universidad de Guadalajara, en su documento sintético versión 20 de julio de 2007, del sistema de educación media superior, en el cual destacó conceptos de competencia como “el conjunto de saberes prácticos que los estudiantes adquirirán al cursarlo; saberes que integran, en una combinación dinámica, los conocimientos y su aplicación con una actitud responsable, con énfasis en habilidades superiores del razonamiento, énfasis en pericias y actitudes para la vida, que los estudiantes serán capaces de lograr, producir, generar, crear, construir sentido y significado, desarrollar ideas y soluciones, para su participación plena en la sociedad y en su vida cotidiana y que implica una expectativa de desempeño de su parte, que es evaluable mediante claras y certeras evidencias, ello a diferencia de las competencias laborales -cuyo énfasis está puesto en el desempeño estandarizado por normas vinculadas al sector productivo, en tareas predeterminadas de un campo laboral, y se desarrollan en un entorno tendiente al “adiestramiento”- El concepto de competencia en este diseño curricular respeta y se adapta a las condiciones individuales, posibilidades, intereses y necesidades de cada estudiante, a tono con el modelo educativo constructivista, el cual reconoce que cada persona aprende a ritmos y con estilos distintos, mediante procesos y canales diferenciados, y de acuerdo a sus saberes previos y al contexto social en que se ubica”. Así las instituciones educativas que han

adoptado el enfoque de competencias proponen sus propias definiciones; por ejemplo, La Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM: 2001), considera que la competencia es “una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

Además, existen múltiples definiciones de competencias a través de las diferentes culturas; para ello, se toman en cuenta algunos países como México, España, Provincia de Quebec, Argentina, Australia y Alemania:

INEM (España; Le Boterf: 1998): “las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. "Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer". El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación”.

Consejo Federal de Cultura y Educación (Argentina; Catalana: 2000): las competencias son un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Alemania (OIT: 1998): posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Australia (Gonczi; 1996): la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, con una combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este, ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo, permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

México (Conocer: 2002): la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño, en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

Adicionalmente, la siguiente definición se extrajo de la página Web: “La formación por competencias, instrumento para incrementar la empleabilidad” (27 de septiembre del 2000): “La noción de competencia, tal como es usada en relación

al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. Una vieja definición del diccionario Larousse de 1930 decía: "en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere".

El concepto de competencia que se está manejando especialmente a nivel de las comisiones de diseño curricular es el que deriva de las siguientes definiciones:

Competencia se refiere al "conocimiento, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una tarea ocupacional dada" (Profesor Robert Norton del Centro de Educación y Capacitación para el Empleo, Universidad del Estado de Ohio, Columbus, USA: 2001). Ya que se entiende como el desempeño real en que el trabajador muestra dominio en una determinada tarea cuyo resultado es un producto o servicio valioso para el empleador o consumidor.

Además, continuando con el Doctor Norton, "las competencias son operaciones mentales, cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesional, ya que "el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser – conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional" propician el dominio de estos saberes al individuo, le "hace capaz" de actuar con eficacia en una situación profesional".

Según algunos expertos en el tema, se han seleccionado algunas definiciones intentando construir una gama lo más completa posible (www.cinterfor.org.uy):

Mertens (1997): Aporta una interesante diferenciación entre los conceptos de calificación y competencia. Mientras por calificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado.

Gonzci (2001): Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Este ha sido considerado un enfoque holístico en la medida en que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente.

Le Boterf (2000): Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente

(relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.

Prego (2002): "...aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica."

Por otro lado, Horacio Mercado Vargas y Marisol Palmerín Cerna, en su escrito "La educación superior en el siglo XXI basada en competencias" (2004), contribuyen con un concepto de competencias en el que determinan que "el concepto se puede entender desde tres acepciones: la que refiere a la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; la que se relaciona con un ámbito de responsabilidad y la que nos ocupa que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal manera que pueda ser transferible", de allí que ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

Entonces, la competencia es: una interacción reflexiva y funcional de saberes, cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos, enmarcada en principios valorables, que generan evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad.

La incorporación del concepto de competencia en el diseño curricular universitario, según Larraín U., Ana María; González F., Luis Eduardo; Espinoza, Oscar (2006): comentan, que ésta es un saber hacer con conciencia. Es un **saber en acción**. Un saber cuyo sentido inmediato no es "describir" la realidad, sino "modificarla"; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber del cómo. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica, porque estas se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser), por lo que son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (meta cognición). Entonces, "saber hacer", lejos de entenderse como "hacer" a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, por ejemplo, cuando alguien lee un texto y lo interpreta (saber hacer) ejecuta una acción (desempeño) en un contexto teórico.

Sobre la evaluación basada en normas de competencia. Fernando Vargas Zúñiga, Consultor CINTERFOR/OIT (2002) expone que:

“La evaluación en la educación, varias de cuyas definiciones se citaron antes, se fundamentó históricamente en el uso de pruebas o test. Los diferentes diseños de test y las técnicas para la elaboración de preguntas se desarrollaron en gran medida en los años 60 y 70, con variadas técnicas estadísticas, a fin de medir la significación, validez y confiabilidad de los diferentes tipos de preguntas, desde las abiertas, hasta las de opción múltiple. Hoy, las teorías de la psicología cognitiva reconocen que, además de las tradicionales pruebas escritas y prácticas, se requieren nuevas formas de evaluar los logros de los estudiantes. De la mano, con el desarrollo de las teorías sobre cómo se aprende; los nuevos sistemas de evaluación intentan reflejar la diversidad de procesos mentales que se activan en orden para facilitar el aprendizaje. De hecho los métodos de evaluación históricamente han reflejado el estado del arte sobre la forma en que se cree que la gente aprende”.

Frente a lo anterior es importante anotar que las primeras teorías sobre aprendizaje defendían que las habilidades más complejas y de alto orden eran adquiridas por partes, descomponiendo el aprendizaje en una serie de habilidades previas a otras; un aprendizaje por bloques. Sin embargo la moderna psicología cognitiva indica que el aprendiz piensa y actúa activamente construyendo y desarrollando modelos mentales. El aprendizaje significativo es reflexivo, constructivo y auto-regulado. Para conocer algo no solamente se precisa recibir información, sino también interpretarla y relacionarla con el conocimiento ya poseído. Adicionalmente se reconoce la importancia de lo aprendido no solo en función de cómo se actúa; también en función de cómo se adapta ante nuevas e inesperadas situaciones.

Por otro lado; María Irigoin y Fernando Vargas (CINTERFOR: 2002) opinan:

“la evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales”.

Con los anteriores planteamientos podría decirse que la educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la Sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, se destaca la importancia de la relación necesaria entre las instituciones educativas y sector laboral. Lo que significa, que al cambiar las necesidades sociales y organizacionales, la educación se ve obligada a cambiar. Con lo que, se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante los elementos convenientes para enfrentar las variables existentes en el mercado laboral.

A partir de las investigaciones y análisis de la relación entre el campo laboral y el educativo, se infiere en la imperiosa necesidad de que las instituciones educativas busquen nuevos modos de relacionarse con el sector productivo, diseñando la construcción de competencias desde el currículum y de manera sistematizada. Por lo que es importante que el currículum deje de centrarse exclusivamente en los contenidos de las disciplinas, dado que en la actualidad este modelo de formación profesional resulta inadecuado, pues no permite que el sistema educativo coincida con el mundo laboral. Así en el nuevo enfoque educativo, las principales tendencias de las propuestas curriculares, según la OIT (1993), se orientan a la:

- Polivalencia
- Flexibilidad
- Pertinencia y factibilidad
- Carácter
- Reducción de la carga académica
- Menor presencia.
- Una educación integral.
- Énfasis en lo básico.
- Conciliar objetivos técnicos y propósitos sociales.
- Estructuras curriculares que incorporen las tendencias mundiales.
- Mejora de la planta docente (nuevas funciones del profesor).
- Cambio de la infraestructura física.
- Compatibilidad con estándares internacionales.

Así, se infiere que este enfoque define el perfil del nuevo trabajador ya que exige una combinación de competencias cognoscitivas de base, de comportamiento profesional y técnicas específicas; la capacidad permanente para adaptarse al cambio y al propio acervo de las competencias, las de gestión y de desarrollo. Un trabajador polivalente, flexible, con la capacidad para adaptarse a diferentes contextos, que tienda a perfeccionarse a reconvertir sus competencias. Es allí donde el enfoque aprendizaje por competencias centra su atención en el proceso de aprendizaje desde parámetros constructivistas y extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no solo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, pero también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Lo que significa que se trata de contenidos para la vida.

Por otro lado, es necesario mencionar que la educación basada en competencias retoma, de manera general, elementos de la teoría conductista y del enfoque constructivista, también lo es el hecho de que, al aplicarse en diferentes países, algunos de éstos se inclinan más por implantar acciones más ajustadas al conductismo y otros al constructivismo. Lo que ha generado, la construcción de dos grandes corrientes dentro de este enfoque educativo. Es importante, que los docentes identifiquen que las competencias no se desarrollan de forma aislada, por ejercitación y repetición mecánica de información, ni por el paso de los

semestres o ciclos escolares. Por el contrario, el desarrollo de competencias implica el aprendizaje integral de situaciones, y requiere una planeación adecuada de actividades de aprendizaje mediante las cuales los estudiantes hagan un recorrido por ámbitos escolares e informales.

De modo que por eso, por medio del enfoque por competencias constructivista, se pretende que existan puentes entre la educación informal y la educación formal. Con ello se busca que los estudiantes aprendan de lo que viven día a día fuera de las escuelas. Por tal motivo, es recomendable llevar a cabo actividades a través de las cuales los alumnos hagan referencia a su vida fuera del aula.

Los nuevos escenarios de la enseñanza y aprendizaje sugieren que los profesores, al igual que los estudiantes, necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento a través de su participación en el aula, entendida ésta como una comunidad de discurso.

En el momento actual de la educación, el trabajo de grupo colaborativo, es un ingrediente esencial en todas las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se puede afirmar que todos los proyectos que utilizan métodos o técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras incorporan esta forma de trabajo como experiencia en la que el sujeto que aprende se forma como persona integral, atendiendo todas sus esferas, lo que representa el poder convertirse en ciudadano comprometido con la sociedad.

Las competencias generales constituyen una parte fundamental del ciclo propedéutico que interrelaciona la educación media y la educación superior con el mundo laboral, creando así una opción de doble vía para el egresado de la educación media. Son competencias aplicadas a los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo en el mundo del trabajo. Se requiere para el desempeño en cualquier otro entorno productivo y son las siguientes:

- Intelectuales: condiciones intelectuales asociadas con atención, memoria, concentración, solución de problemas, toma de decisiones y creatividad.
- Personales: condiciones del individuo que le permite actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales en el marco de comportamientos sociales y universalmente aceptados como son inteligencia emocional, rigurosidad, iniciativa, ética y adaptación al cambio.
- Interpersonales: capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo, negociación, en un espacio productivo.
- Organizacionales: capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio, aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.
- Tecnológicas: capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos, aparatos) para encontrar soluciones prácticas y apropiar y transferir tecnologías.
- Empresariales o para el emprendimiento: capacidades para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación

de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, mercadeo y ventas.(Miguel Ángel Maldonado: 2000)

Como aporte al concepto competencia, el conferencista Daniel Bedoya Maldonado y los relatores Marlen Benavidez y Mauricio Plaza (MEN, Corpoeducación: 2004), exponen que “existen muchas acepciones para definir los términos en nuestro sistema educativo donde se inicia la labor de formación por competencias”. Por este motivo las definiciones sugeridas por los ponentes podrían considerarse de criterio común para esta discusión. Entonces por concepto se entiende, el contenido significativo de la idea que se quiere transmitir. La representación simbólico-lingüística desde la terminología de una idea abstracta general. Palabra, símbolo, significación. Pueden ser reales, metafísicos y de otras clasificaciones. Competencia es la capacidad, habilidad o destreza sobre algo idóneo. Desempeño mental lógico argumentado sobre lo ideal o lo real. Capacidad de hacer y deshacer en contexto. Tiene elementos de medida y ponderación. Capacidad de asumirse a sí mismo como responsable. Incluye la competencia por el saber ser y saber vivir. Contexto son los lugares locales o globales, relacionados con la cultura y la historia. Situaciones y fenómenos relacionales en que vive el ser humano. Es vital y se puede observar bajo lo dialéctico.

Prosiguiendo con otras definiciones, para Rodolfo Posada Álvarez, Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia (2006); el concepto de competencia es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “saber hacer en un contexto”. El “saber hacer”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico. Por ejemplo, cuando alguien lee un texto y lo interpreta (saber hacer) ejecuta una acción (desempeño) en un contexto teórico (contenido del texto).

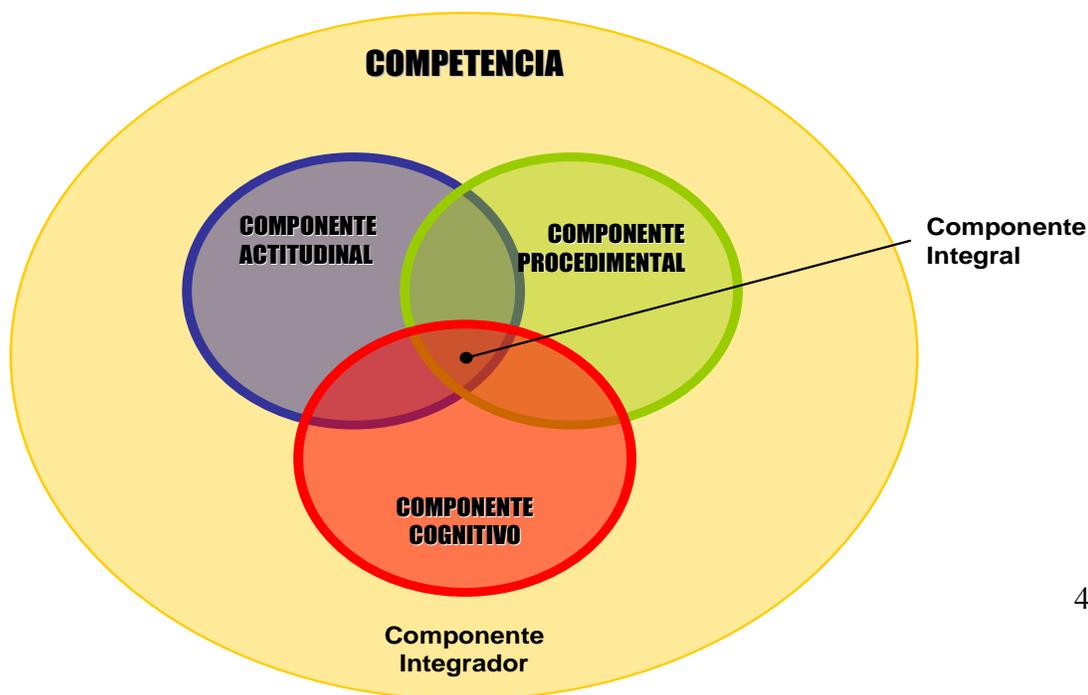
En la política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias, al observar el contexto empresarial y formativo se concluye, según González Agudelo (2008), “que existe una proliferación y en algunos casos sobre utilización del concepto de competencia, incluyéndolo en muchos de los procesos tanto de gestión en las organizaciones, como de formación en las instituciones de educación de diferentes niveles, sin ser esta inclusión exhaustiva ni mucho menos apropiada”. No obstante, respecto al modo en que se vienen aplicando las competencias, se identifican una serie de problemas que impiden extraer de ellas todo su potencial; estos problemas son de carácter tanto teórico- conceptual, como práctico y metodológico, en especial en la última década, todos los países han enfrentado de distinta manera un acercamiento entre el mundo productivo y el mundo educativo. Unos centrándose más en las competencias generales, como las propuestas generadas en el Espacio Europeo de la Educación (EEE) y otros en competencias más directamente relacionadas con las ocupaciones mismas, como los liderados por el Reino Unido y Australia.

De ahí que cualquiera sea el camino a seguir, se identifican en los propósitos, en los por qué y para qué acercar esos dos mundos, por ejemplo: para atender la necesidad de ser países más competitivos que respondan a los retos de un mundo globalizado, haciendo más eficiente y eficaz la formación profesional, para disminuir la brecha existente entre la formación profesional y el mundo laboral, contribuyendo a la articulación entre las diversas instituciones de educación superior de las regiones y favorecer la movilidad de los jóvenes, asumiendo el reto de formar jóvenes que estén preparados para continuar su proceso formativo de una manera permanente, y así puedan adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida.

No obstante la proliferación conceptual mencionada, se pueden rescatar una serie de definiciones que en el contexto nacional resultan de interés: Con la definición del Proyecto Tuning Europa (UNESCO: 1998) es de renombre la “Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades”. En la definición del Modelo Australiano de Formación Técnica se conoce el “Conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos”.

Es una compleja combinación de condiciones (conocimiento, actitudes, valores, habilidades) y tareas a desempeñar en determinadas situaciones [...] en la medida que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo (UNESCO: 1998).

Más allá de las conceptualizaciones, es claro que la competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora.



Basados en el concepto de competencias, Horacio Mercado Vargas y Marisol Palmearán Cerna, acerca de sus comentarios sobre la sociedad de la información en la educación superior en el siglo XXI (2005), han generado profundos interrogantes en los diversos planteamientos educativos, por lo tanto, “es necesario construir una visión de la realidad y es pertinente comprender el papel de la educación y las escuelas, sus fines en la nueva situación y los procedimientos de enseñar y aprender que son posibles. Es decir, hay que elaborar un nuevo modelo, volver a escribir el discurso acerca de la educación, a la luz de las nuevas condiciones en la sociedad que nos tocó vivir. El tema de las competencias irrumpió, sin pedir permiso en el mundo de la educación. Ha despertado interés en las aulas, en los pasillos de las escuelas. Todo porque proviene de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia”.

Continuando con los anteriores autores, a las competencias es necesario “rastrear sus orígenes por una parte, y por la otra, distinguir la estructura de las competencias laborales y todo su proceso de normalización, de los posibles enfoques que de hecho ha recibido la noción de competencia en los espacios netamente educativos, particularmente de la formación escolar desde hace por lo menos 20 años. Y he aquí que la multiplicidad de concepciones en torno a las competencias las han convertido en una especie de campo minado, donde caben las críticas por el potencial reduccionismo en el que han sumido a los procesos educativos, al punto que se les considera una oportunidad para diseñar currículos integrativos, reflexivos y transdisciplinarios. Las competencias se han convertido en un posible puente sobre las aguas turbulentas que circundan la compleja relación entre la educación y el cambiante mundo laboral. La competencia es una unidad que permite el encuentro y el diálogo de los elementos descritos, dado que permite llevar la vida cotidiana al aula y ésta a la realidad habitual, por lo que es inseparable de la acción pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancias críticas”.

En cuanto a la educación basada en competencias, según Antonio Arguelles (1997), “todos los rubros para alcanzar las metas educativas son importantes, ya que unos y otros se vinculan para conseguir un fin. No obstante, en este espacio nos referiremos específicamente a las competencias porque este término puede aún prestarse a confusión, al haber sido acuñado por la educación hace relativamente poco”.

Por consiguiente, la educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información, porque el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Así mismo Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instauro el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación y (Holland,

1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria, formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

La UNESCO ha propuesto los pilares de la educación para este siglo en el Informe Delors(1996): “aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser; a los que resulta insoslayable incorporar, como se ha señalado en múltiples ocasiones, aprender a emprender para lograr, de acuerdo con cada tipo de educación, aprender a indagar, aprender a aprender, aprender a estudiar y aprender a investigar”. En términos de una visión prospectiva de la educación, hay que aplicar los siete saberes para la educación del futuro que propone Edgar Morín.

En la era del acceso a la información, de la sociedad y la economía del conocimiento, corresponde a las universidades, como responsables de la formación profesional, promover la adquisición y el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales que un individuo debe dominar como resultado de su transición por ambientes de aprendizaje (o aulas inteligentes), de su participación en comunidades de indagación y de realizar actividades en el lugar de trabajo.

Las competencias académicas esenciales promueven el desarrollo de las capacidades humanas de: resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender. Como se ve, la interdependencia en este enfoque de formación propiciará el desarrollo profesional a través de las competencias: conceptual (entender los fundamentos teóricos de la profesión); técnica (habilidad para desempeñar las tareas requeridas del profesional); de contexto (entender el contexto social «ambiente» en el cual se practica la profesión); de comunicación interpersonal (habilidad para utilizar la comunicación oral y escrita en forma eficaz); de integración (habilidad para combinar las destrezas teóricas y técnicas en la práctica profesional real); y de adaptación (habilidad para anticipar y adaptarse a los cambios «por ejemplo tecnológicos» importantes para la profesión).

La propuesta de construir un perfil de competencias por Nina Billorou (CIMO-CONOCER-OIT: 1999), docente consultora externa del Centro Internacional de Turín, quien planteó la necesidad de contar con un perfil de competencias para el docente que participa en procesos de formación técnica y tecnológica. Para ella, este perfil debe convertirse en un instrumento que permita mejorar, flexibilizar y renovar los procesos de aprendizaje. “El perfil de competencias docentes no es un

elemento neutro, sino que se debe estructurar en función de los cambios y estrategias, debe permitir hacer un monitoreo constante y una evaluación permanente de los aprendizajes alcanzados, porque el perfil de competencias debe ser adaptado, contextualizado y aterrizado a cada institución y debe ser una herramienta real, dinámica, abierta, sujeta a la apropiación y a la crítica”. Las competencias que señala, deben incluir aspectos como el desarrollo profesional, el diseño y la adaptación de programas, el dominio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la participación en la gestión institucional, y facilitar la evaluación del aprendizaje, entre otros. Billorou agregó “que el desarrollo de competencias lleva a un trabajo en equipo e interdisciplinario y responde a una mirada de puertas hacia fuera; también, consideró fundamental la implementación de políticas entre instituciones Técnicas y tecnológicas y las empresas, políticas de vinculación del docente con el sector real, la participación en juntas del sector productivo, y la participación de representantes del sector privado en el diseño de programas, entre otros”.

La profesora Elena Cano (Universidad de Barcelona: 2007), en cuanto al aprendizaje por competencias, opina “que las competencias entendidas como aptitudes hay que promoverlas e incorporar tanto los contenidos académicos como los requerimientos del mundo laboral, ya que esta visión supone una revisión del trabajo docente: de la planificación, de las metodologías, de la evaluación y de los recursos didácticos. Por ello, los objetivos a promover serían: comprender el sentido del término competencias, capacidad de caracterizar y clasificar las competencias, conocer las principales consecuencias de un enfoque didáctico por competencias, adquisición de una actitud positiva hacia el diseño por competencias, conocimiento de algunas propuestas que faciliten la adquisición y mejora continua de las competencias por parte del alumnado”.

Acerca del diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias (MEN: 2003), Cecilia María Vélez White, como Ministra de Educación Nacional de Colombia y Gabriel Burgos Mantilla, Viceministro de Educación Superior y Maritza Rondón Rangel Directora de Calidad de la Educación Superior dicen: “El Ministerio de Educación Nacional ha promovido una política de calidad que parte de señalar estándares que orienten a las instituciones educativas en la elaboración de sus proyectos educativos institucionales. A partir de procesos de evaluación, a la luz de estos estándares, invita a la definición de planes de mejoramiento que reduzcan las brechas para mejorar la calidad y aumentar la pertinencia. Simultáneamente, el reto que se ha propuesto ha sido ampliar las oportunidades educativas de los colombianos. Por ello, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, antes educación no formal, se impulsa con una normatividad que la ubica como un eslabón importante dentro del sistema y que la reta a implementar una cultura del aseguramiento y mejoramiento continuo”.

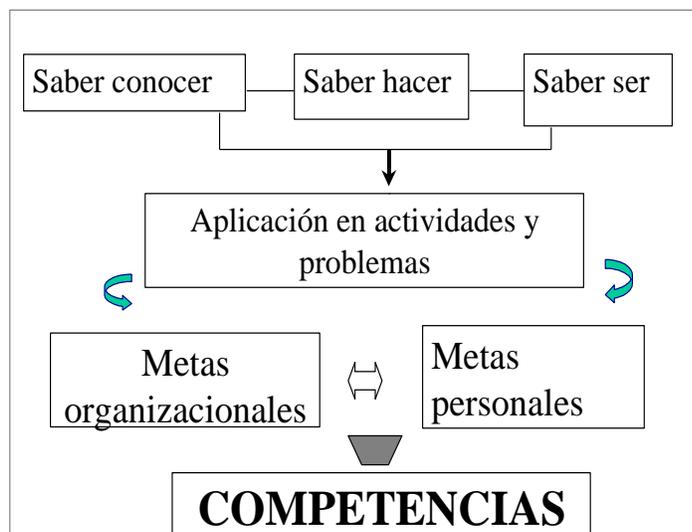
Ahora bien, el enfoque de competencias se adopta en los países europeos como un mecanismo que facilita la movilidad de las personas en los procesos de integración. De modo tal que no sólo capitales, bienes y servicios pueden ser

intercambiados, sino que los ciudadanos aprovechan oportunidades laborales por fuera de sus fronteras mientras que los empleadores tienen garantía de calidad del desempeño de los trabajadores, lo anterior lo permite un instrumento que establece los requerimientos en términos del desempeño y reconoce la capacidad de una persona para alcanzarlos: las competencias.

Las características de una oferta basada en el enfoque de formación por competencias son: pertinencia frente a las necesidades del contexto, no sólo del mercado globalizado sino del social, lo que asegura que la formación agrega valor a las personas para efectos de su inserción al mundo productivo, orientación a competencias laborales en las que se consignan los saberes (conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones) que las personas deben alcanzar para desempeñarse de forma satisfactoria en cualquier escenario productivo, es acumulativa, basada en un esquema modular que permite aprendizajes que se suman a lo largo de un proceso de formación no necesariamente continuo y lineal, sino que sigue la lógica de las titulaciones y competencias exigidas en una ocupación o campo ocupacional en una ruta de menor a mayor cualificación, es flexible, ya que facilita el acceso a la formación de manera discontinua, para que las personas puedan alternar períodos de estudio y trabajo o, incluso, combinarlos, es certificable a través de procesos de evaluación basados en evidencias”.

El concepto de competencias, según Sergio Tobón (Colombia: 2006)), se sintetiza así:

CONCEPTO DE COMPETENCIAS



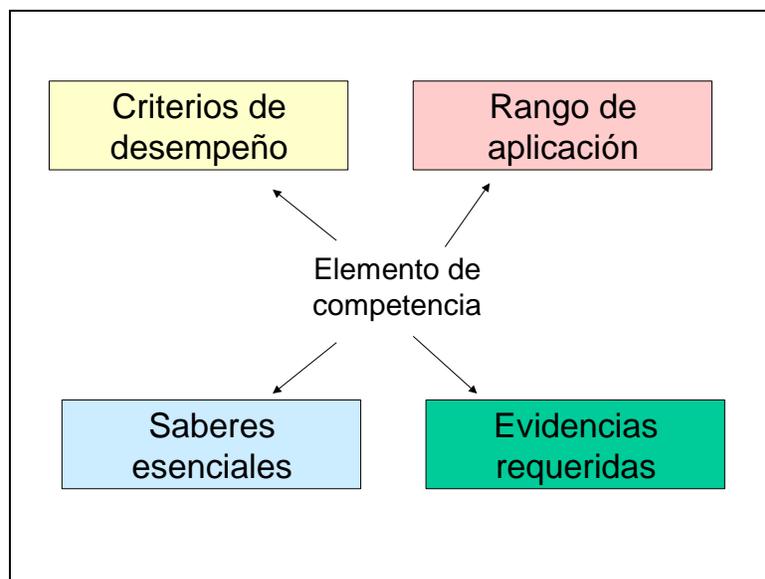
Además, según Tobón (2006), los aportes de las competencias son:

- La idoneidad para realizar actividades y manejar procesos laborales con base en criterios de eficiencia, calidad, oportunidad y seguridad.
- El grado de comprensión y resolución de problemas laborales en entornos empresariales complejos.
- El abordaje de los procesos laborales mediante relaciones humanas satisfactorias y el trabajo en equipo.
- La articulación entre conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes.

Y Continuando con Sergio Tobón Tobón (2006) los componentes de las competencias son:

- Las actividades y tareas que una persona está en condiciones de realizar con idoneidad.
- El criterio de calidad general para juzgar el grado de idoneidad en el desempeño.
- Los criterios específicos de desempeño para evaluar el grado de idoneidad.
- Los saberes que requiere para realizar adecuadamente su desempeño.
- El rango dentro del cual puede variar el desempeño.
- Las evidencias requeridas para demostrar que el desempeño se realiza con idoneidad.

De tal forma que las competencias se componen de elementos de competencia, los cuales a su vez tienen los siguientes componentes: Criterios de desempeño, rango de aplicación, conocimientos esenciales y evidencias requeridas (Véase cuadro N°XXX).



De acuerdo con Guillermo Bustamante (2001):

“la noción de competencias es muy importante porque está tratando de romper con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos. Lo que tradicionalmente se hacía en la escuela era garantizar que la nueva generación recibiera los conocimientos de la anterior. Y aunque es importante, porque hay que preservar el conocimiento culturalmente establecido, lo que más importa es desarrollar habilidades de pensamiento. No basta tener el conocimiento; hay que ir más allá y usarlo para producir cosas, ideas, soluciones a problemas, buscar alternativas. En las competencias se trata de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para poder enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana”.

2.1 Evaluación de las competencias

"La idea de la evaluación no es poner una calificación; es poder entender en dónde está la persona, ver qué le ocurre, entender por qué está donde está, cómo ayudarlo a mejorar, a desarrollarse aún más. Se trata, además, de evaluar las razones que da la persona para sustentar su razonamiento. Se parte de un análisis de la realidad cotidiana de los niños", afirma Graciela Amaya (2003).

Y como complementa Santiago Agudelo (Cinterfor: 1999): "Pensamos en la evaluación como una herramienta para mejorar. Es un instrumento que le permite a las instituciones tener una fotografía de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes". De esta manera, se conecta la planeación a la evaluación futura. Y hay una relación directa entre evaluación y Planes de Mejoramiento.

Siguiendo a S. Agudelo, “la Evaluación de Competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral del trabajador con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia a partir de un referente estandarizado e identificar aquellas áreas de desempeño que requieren ser fortalecidas mediante capacitación para alcanzar la competencia”.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se dan a continuación algunos criterios sobre la evaluación por competencias:

- La evaluación basada en las competencias es una modalidad de evaluación que se deriva de la especificación de un conjunto de resultados, que determina los resultados generales y específicos con una claridad tal que los evaluadores, los estudiantes y los terceros interesados pueden juzgar con un grado razonable de objetividad si se han alcanzado o no, y que certifica los progresos del estudiante en función del grado en que se han alcanzado objetivamente esos resultados. Las evaluaciones no dependen del tiempo de permanencia en instituciones educativas formales. (Grant. 1979)

- La evaluación es la parte complementaria a la norma y se refiere al conjunto de evidencias; es la verificación de si se ha cumplido o no con las especificaciones establecidas. (Mertens, 1996)
- La evaluación basada en criterios de competencia laboral, como herramienta de certificación, es el procedimiento mediante el cual se recogen suficientes evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, de conformidad con una norma técnica de competencia laboral. (CONOCER, 1999)
- La evaluación es definida como la evaluación de logros. El propósito de la evaluación consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual. Para ser juzgado como competente, el individuo deberá demostrar su habilidad para desempeñar roles laborales globales de acuerdo con normas esperadas para el empleo en ambientes reales de trabajo. (Whitear, 1995)

2.1.1 Características de la evaluación por competencias

- ✓ Se basa en los resultados del desempeño laboral
- ✓ Es realizado para cada trabajador
- ✓ No recurre a escalas numéricas de calificación
- ✓ No se compara entre trabajadores
- ✓ Es un proceso más que un momento
- ✓ Desemboca en el criterio: competente o aún no competente

3. Diseño y justificación

La presente investigación sigue cada de estas etapas de la siguiente manera:

- Se hizo revisión de la biografía sobre el tema de las competencias tanto autores colombianos como de otros países. Luego se escogieron los documentos oficiales (MEN) a ser analizados durante el periodo 1990-2005. En los cuadros siguientes se exponen todos los tipos de documentos empleados en la anterior investigación, los cuales se escogieron con base en los siguientes criterios: Que emplearan el concepto de competencias, que de manera directa fueran partícipes del proceso de formación en educación superior y que estuvieran amparados por el estado como Ley, Decreto o Resolución.
- El plan de análisis construido en la etapa anterior se puso en acción y los resultados se fueron organizando y sistematizando, mediante cuadros comparativos, orientados a dilucidar algunos interrogantes o presupuestos hipotéticos enunciados anteriormente.

- La organización de la información se hizo con base en los objetivos de la investigación.
- La información organizada por medio de los cuadros referenciados y las preguntas de la investigación, se analizó buscando contrastar los presupuestos hipotéticos formulados.
- Para lo anterior, se compararon los documentos oficiales entre sí, y con otros documentos de tipo académico no oficiales, relacionado con el modelo de las competencias y el contexto socio-económico de Colombia. En algunos casos, se realizaron análisis a los formatos de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, tal y como se evidencia con los de las Matrices curriculares y los componentes A, B y C.

Objetivo	Presuntos hipotéticos	Fuentes documentales	Preguntas claves
<p>Identificar acerca de cómo surgió el concepto de competencias en el discurso de la educación superior en Colombia.</p> <p>Indagar cuáles fueron los factores que influyeron en el posicionamiento del modelo de competencias como eje del discurso del proceso de formación en la IUSH.</p> <p>Analizar la rigurosidad conceptual con la cual se emplea el concepto de competencias en la educación superior.</p>	<p>PH 1: Todos hablamos de competencias pero no hay rigurosidad en la fundamentación de los modelos que aplicamos.</p> <p>PH 2: No existe un conocimiento de cómo llegaron o ingresaron los discursos de las competencias a las IES confesionales en Medellín.</p> <p>PH 3: La apropiación del enfoque competencial (modelo por competencias) se hace por conectar con una moda internacional y sin una evaluación y maduración de los modelos o enfoques</p>	<p>ICFES HERNANDEZ ET AL (1995 A,B 1996, 1998) ICFES MANTILLA (1998) ICFES-TORRADO(1995,1998) MEN(1984a,b) MEN(1992) MEN(1994a,b) MEN(1996) MEN(2000a) MEN(2001a) MEN(2002C,D,F) MEN(2003C) MEN(2004a,f,i) Misión científica , Educación y desarrollo(1994) República de Colombia(2004) Gobierno nacional(2005) ICFES(2002) ICFES(2004c) ICFES-Hernandez et al(1995.1998) ICFES-mantilla (1998) ICFES-Muñoz (1998) ICFES-Torrado(1998) MEN (1992) MEN (1994) MEN (1998b) MEN (2000a,b) MEN (2002b) MEN (2003c,r) MEN (2004h) Misión de ciencia</p>	<p>¿Cuándo y cómo surgió el concepto de competencias en la educación superior en Colombia? ¿Con qué concepción se proponen las competencias en Colombia? ¿Por qué comienza a emplearse el concepto de competencias en la educación superior en Colombia? ¿Qué se ha hecho y qué se tiene en torno a la Formación Basada en Competencias (FBC)? ¿Cuáles son las tendencias actuales de la Formación Basada en Competencias? ¿Responde actualmente el modelo de Universidad al modelo de Formación Basada en Competencias y viceversa? ¿Cuál sería el modelo ideal de Universidad para la implementación del modelo de Formación Basada en</p>

<p>Determinar el uso que se hace al concepto de competencias en los procesos de formación docente en servicio de la IUSH.</p>	<p>precedentes.</p> <p>PH 4: Las IES de Medellín han apropiado un modelo o enfoque de las competencias sin conocimiento estructural, es una apropiación de formas, de superficie.</p>	<p>Educación y desarrollo(1994) Misión nacional de la modernización de la universidad pública(1995) República de Colombia(1991)</p>	<p>Competencias? ¿Será necesario retomar el proceso actual y re-direccionarlo de acuerdo a las debilidades encontradas, que hace que el modelo ideal de FBC en la IUSH no se cumpla efectivamente? ¿Qué condiciones se requieren para la implementación de un modelo ideal de FBC? ¿De lo que se tiene en FBC en la IUSH, hacia dónde se puede llegar? ¿Obedece el modelo de competencias a un nuevo racionalismo? ¿De qué tipo? ¿De cuál modelo de racionalismo? ¿Cuál es el perfil ideal actual de un estudiante de una institución de Educación Superior? ¿Quién está llegando a la Universidad de hoy? ¿Qué es lo que el sector productivo y/o empresarial necesita y pide insistentemente? ¿Cómo se ve toda la actualidad de formación de las IES en el sector empresarial? ¿Qué competencias se esperan? ¿Cómo evaluarlas? ¿Está la Universidad en capacidad de responder a tiempo y con efectividad a lo que</p>
<p>Identificar la aplicación y consistencia interna, la rigurosidad conceptual y el manejo técnico del concepto de competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la IUSH.</p>	<p>PH 5: El concepto de competencias se usa en las IES de Colombia sin claridad conceptual ni metodológica, lo cual dificulta el diseño curricular en los diferentes programas universitarios.</p>	<p>MEN(1998) ICFES-Muñoz(1998) ICFES-Pardo(1999) ICFES-Torrado(1998) MEN(1992) MEN(2002c) Misión de ciencia, educación y Desarrollo (1994) Misión nacional para la modernización de la universidad pública(1995) ICFES- Hernandez et al. (1995a,b 1996; 1998) ICFES(1999a) ICFES(1999a,b) MEN (2001 f)</p>	
	<p>PH 6: En la apropiación del modelo de competencias ha primado las tensiones entre lo productivo-empresarial, sobre el interés académico, didáctico y curricular.</p>	<p>ICFES(2003 f) ICFES- Hernandez et al.(1998) MEN(1992) MEN(1993) MEN(1998c) MEN(2001d,e) MEN(2002a,b,e,f,h,i,j,k,l,m) MEN(2003a,b,e,g,l,j,k,l,ll,m,n,o,q) MEN(2004j,k) MEN(1992) MEN(1994c) MEN(1998c) MEN(2001g) MEN(2003r) MEN(2003s) MEN(2003u) MEN(2003v) MEN(2004d) MEN(2003t) MEN(2004g)</p>	
	<p>PH 7: La formación del profesorado de las IES de Medellín no se corresponde con la expectativa de</p>	<p>Gobierno nacional(2005) ICFES(1998) ICFES (2003a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l) ICFES(2004a,b,c,d,e,f,g,h,i,j,k,l,m,n,</p>	

	<p>las agremiaciones que aglutinan las IES en Medellín en educación por competencias.</p>	<p>o,p) ICFES(2004c) ICFES(2004f) ICFES(2004b) ICFES(2004d) ICFES-Torrado(1998) ICFES-Hernandez et al(1996,1998) MEN(1980) MEN(1992) MEN(2001d) MEN(2003b) MEN(2004c) MEN-Velez(2004) Misión nacional para la modernización de la universidad pública(1995) Presidencia de la república(2004)</p>	<p>demande la sociedad? ¿Qué tipo de aprendizaje prevalece en el proceso de formación por competencias? ¿Es posible evaluar las competencias en un examen de lápiz y papel? ¿Cuál es la diferencia entre evaluar la inteligencia y evaluar las competencias? ¿Hay coherencia en el empleo del concepto de competencias respecto a otros conceptos tales como aprendizaje, capacidades, habilidades y destrezas? ¿En los requisitos para el registro calificado se han establecido parámetros de cómo deben identificarse las competencias en el diseño de los programas universitarios? ¿Se exige a las universidades para ser acreditadas estructurar su currículo con base de competencias? ¿Qué contribución hacen las competencias al proceso de acreditación de los programas y de las universidades?</p>
--	---	---	---

**Definiciones de las competencias en documentos de la política colombiana
(Tobón: 2007)**

AÑO	INSTITUCION	DEFINICION	ASPECTOS CLAVE
1998	ICFES	“la competencia es un saber hacer un conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”(ICFES-Hernández, Rocha y verano, 1998, pág. 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Observable • No observable • Saber implícito • Saber hacer • Instrumentos mediadores
1998	ICFES	“acciones que expresan el del hombre en interacción con contextos socio culturales y disciplinares específicos” (ICFES HERNANDEZ ET AL. 1998, P. 17)	<ul style="list-style-type: none"> • Observable • Acciones • Desempeño • Interacción
1998	ICFES	“una competencia es una acción situada, que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”(ICFES PARDO, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Acción situada • No se define por si misma • Depende de instrumentos mediadores
1999	ICFES	“saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo”(ICFES PARDO, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Observable • Saber hacer • Acciones • Cumplir exigencias
2002	ICFES	“evaluación de competencias. La competencia es una característica subyacente en una	<ul style="list-style-type: none"> • No observable de forma directa • Característica subyacente

		persona casualmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo”(MEN, 2002F, ARTICULO 35)	<ul style="list-style-type: none"> • Causal del desempeño • Actuación exitosa • Puesto de trabajo
--	--	--	--

Definiciones de competencias en el plano internacional

1. “Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma, creativa y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”. (Bunk, 1994)
2. “Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar”. (Gonczi y Athanasou, 1996)
3. “Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”. (Levy-leboyer,2000, p. 10)
4. “Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades específicas que hace a una persona llevar a cabo y resolver un problema particular”. (Ouellet, 2000, p. 37)
5. “Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. (González y Wagenaar, 2003, p.80)

Comparación de las competencias en general con la competencia comunicativa (Tobón: 2007)

ELEMENTO	COMPETENCIA COMUNICATIVA	USO GENERAL DEL CONCEPTO
Actuación	Actos de habla	Resolver problemas
Disciplina	Lingüística	Múltiples lenguajes y gramáticas
Objetivo	Comunicación, entendimiento	*encontrar un sentido *responder un interrogante *establecer una solución
Reglas	Reglas de lingüística	Reglas de múltiples campos disciplinares
Proceso	No hay pasos	Hay procedimientos

Contexto	La significación depende de las relaciones que se instauran en cada situación	Los procesos de interpretar, argumentar y proponer también varían de acuerdo al tipo de problemas y situaciones
----------	---	---

**Elementos de las competencias desde el marco de la psicología cultural
(Tobón: 2007)**

DOCUMENTO	ELEMENTOS QUE RELACIONARIAN LAS COMPETENCIAS CON LA PSICOLOGÍA CULTURAL
ICFES- Hernández et al. (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay separación de la mente del contexto cultural en que ella se forma y se transforma 2. Se reconoce el uso de herramientas culturales como instrumentos mediadores en las distintas áreas de la actividad social, como es el caso del lenguaje hablado, escrito y grafico 3. El saber hacer es esencialmente el resultado del contacto con el contexto natural, más que un efecto del aprendizaje formal 4. Las competencias generales tienen un carácter situado, es decir, en ellas influye de forma significativa el contexto cultural y educativo.
ICFES- TORRADO (1998)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se reconoce que hay diferencias entre los individuos 2. Las capacidades intelectuales son moldeadas por los contextos y las prácticas culturales, tales como la familia y la organización social 3. El desempeño es inseparable del contexto socio cultura y de la tarea o actividad de resolver 4. Los diferentes factores socioculturales influyen de manera independiente y conjunta en la estructuración cognitiva y personal de los sujetos.

Empleo del concepto de competencias en documentos legales generales de educación. (Tobón: 2007)

DOCUMENTO	TEXTO EN EL CUAL SE EMPLEA EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS	COMENTARIO ANALÍTICO
Ley 749 de julio 19 de 2002	“el primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño de una actividad laboral, en áreas específicas de los sectores productivos y servicios (...)” (MEN, 2002d, ARTÍCULO 3)	Las competencias y el desarrollo intelectual están en el mismo nivel, cuando en realidad el desarrollo intelectual es más amplio y genérico que las competencias.
Decreto 3238 de 2004	“la prueba de actitudes y competencias básicas tiene por objeto establecer niveles de dominio sobre los saberes profesionales básicos, como también las concepciones del aspirante frente al conocimiento disciplinar y frente a sus funciones de acuerdo con lo establecido en los artículos 4º y 5º del decreto- ley 1278 de 2002. La prueba psicotécnica valorara los intereses profesionales de los aspirantes en la realización directa de los procesos pedagógicos o de gestión institucional”(MEN,2004f, artículo 9)	Se muestra como si se evaluaran dos cosas distintas cuando en la práctica no es así
Decreto 2230 de agosto 8 de 2003	“son funciones de la subdirección de estándares y evaluación, las siguientes: Reglamentar y promover la puesta en marcha de mecanismos para la evaluación de competencias y desempeño de docentes y directivos	Se diferencia competencias y desempeño, cuando este último forma parte de las competencias

	docentes”(MEN, 2003c, ARTICULO 15)	
Decreto 1278 de junio 19 de 2002	“el presente decreto tiene por objeto establecer el estatuto de profesionalización docente que regulara las relaciones del estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”(MEN, 2002 f, articulo 1)	Se exponen cuatro conceptos que en teoría conformarían solo uno: Formación, experiencia, desempeño y competencias
Decreto 1278 de junio 19 de 2002	“etapas del concurso para ingresar al servicio educativo estatal (...) d. Selección mediante pruebas de actitudes y competencias básicas. Tienen por objeto la escogencia de los aspirantes más idóneos que harán parte del correspondiente listado de elegibles”(MEN, 2002f, articulo 9)	Se introduce el concepto de aptitudes como objeto de evaluación, junto a las competencias, sin especificarse la diferencia entre ambos conceptos.
Resolución 4700 de 2004	Se fija el cronograma para la realización de las pruebas de actitudes competencias básicas y psicotécnicas (MEN, 2004i)	

Por otro lado, según Maldonado (p.p. 28-42: 2002), en el ámbito de la formación profesional y de la pedagogía del trabajo, Gerhard Bunk define la competencia en relación con los sujetos que la poseen o que disponen de los conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión, resolviendo los problemas cotidianos internos y externos a la organización.

De acuerdo con Bunk, un verdadero trabajador, al igual que un usuario hablante de su lengua materna, se debe desempeñar en diversos roles, escenarios y

situaciones con base en unas competencias técnicas, metodológicas, sociales, cooperativas, enmarcadas en unos objetivos pedagógicos de carácter cognitivo, motriz, afectivo, de participación, de responsabilidad y de compromiso ético.

La educación en todos los niveles, debería interpretar estas finalidades para posibilitar las competencias de acción. Bunk (1994) establece la siguiente taxonomía:

Contenido de las competencias que conforman la competencia de acción.			
Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social.	Competencia participativa.
Conocimientos , destrezas y aptitudes	procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
Trasciende los límites de la profesión, pero se relaciona con la profesión. Amplía la profesión	Procedimiento de trabajo variable. Solución adaptada a la situación. Resolución de problemas Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos.	Individuales disposición al trabajo. Capacidad de adaptación capacidad de intervención. Interpersonales: disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo y espíritu de equipo.	Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación • Organización • Relación • Convicción • Decisión • Responsabilidad • Dirección

Con base en esta sistematización de los componentes de las diferentes competencias, Bunk define las competencias de la siguiente manera:

- **Posee competencias técnica** quien como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- **Posee competencia metodológica** quien sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas recomendadas y a las irregularidades que se presenten. Quien encuentre de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- **Posee competencia social** quien sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- **Posee competencia participativa** quien sabe participar en la organización de su puesto de trabajo; que es capaz de decidir y está dispuesto a asumir responsabilidades.

El hilo conductor entre los planteamientos de Gerhard Bunk y Noam Chomsky es la evidencia o la forma en que se descubren las competencias; las actuaciones de los hombres evidencian o demuestran el desarrollo y adquisición de una competencia, es decir, son los hombres quienes poseen competencias no las organizaciones empresariales. Las consideraciones del pedagogo alemán ofrecen algunas luces en cuanto el proceso educativo colombiano en la responsabilidad y desarrollo de competencias en los distintos grados y en distintos niveles de complejidad. De acuerdo a lo anterior, se puede observar que: El desarrollo de la personalidad y el cambio de comportamiento son objetivos básicos que se evidencian en el intelecto, el movimiento y la responsabilidad.

Bunk los enmarca como el primero y el segundo objetivo de la pedagogía. Un ciudadano con *personalidad es aquel que evidencia en su actuar carácter, autonomía y gran responsabilidad, es decir es un ser con ética*. Los presupuestos establecidos por la norma sobre currículo establecen que se deben tener en cuenta:

- Las dimensiones corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa del desarrollo integral humano, de conformidad con la propuesta pedagógica que haya formulado la institución.
- La atención de los factores que favorecen el pleno desarrollo humano de la personalidad del educando, como la capacidad para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, el uso creativo del tiempo, el manejo de problemas y conflictos y la succión de responsabilidades.

Bunk y otros teóricos introducen en Europa la noción de cualificación, extendida como el desarrollo de la eficacia, evidenciable en: cualificación flexibilidad, humanidad y participación laboral. La fusión de los aprendizajes que ocurren en la educación desarrollarían la cualificación profesional, éstas se articulan con mayor dinamismo a la educación superior, técnica, tecnológica o a la formación para el trabajo.

Con un enfoque similar Le Boterf (1991) señala que la cualificación está constituida por un potencial de conocimientos, de capacidades y de competencias. Lo que significa que el concepto de cualificación envuelve o tiene, entre sus componentes la noción de competencia. Desde este punto de vista Le Boterf señala que la cualificación establece la siguiente taxonomía:

COMPETENCIA TÉCNICA	COMPETENCIA SOCIAL
Incluye cualificaciones “técnicas”, “funcionales” específicas de la profesión	Incluye las motivaciones, los valores, la capacidad de relación en un contexto social organizativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Los saberes (SABER) como conjunto de conocimientos generales o especializados tanto teóricos como científicos y técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las aptitudes de aprendizaje (SABER APRENDER) y formarse en la medida que las exigencias y las características de los empleos, las tecnologías y las

<ul style="list-style-type: none"> Las técnicas (el SABER HACER) como dominios de métodos y técnicas en contextos específicos. 	<p>organizaciones evolucionan y demandan una actualización permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las aptitudes sociales (SABER ESTAR o saber hacer social) como aptitudes y comportamientos en el trabajo, con modos y maneras de actuar y interactuar .estos comportamientos no pueden ser disociados de la motivación y la aplicación del trabajo Las aptitudes de comunicación (HACER SABER), respondiendo a la actual necesidad de convertir a la empresa en verdadero lugar de aprendizaje, donde los sujetos que las constituyen sepan comunicarse entre ellos con eficacia.
---	---

En nuestro país, instituciones como el SENA, desde la década del 80, definieron tres objetivos, inspirados en esta concepción de la formación profesional, de la siguiente manera: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, el epicentro de estos aprendizajes es el hacer con el propósito de evidenciar que el conocimiento, se refleja en la producción de bienes y objetos tecnológicos.

Además, a finales del 90, en el estatuto de la formación profesional integral (SENA 1997) definió la formación profesional así:

“La formación profesional, constituye un proceso educativo, teórico-práctico de carácter integral, orientando al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de aptitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida”.

Esas mismas características, según Maldonado (2002), “están contempladas en las orientaciones curriculares de la educación básica nacional. Sin embargo, la norma, esa caprichosa niña, aún no entra a las clases, no se ha posibilitado la construcción de escuelas que permiten el ejercicio de la responsabilidad, la autonomía y el manejo del conflicto. La cotidianidad de la escuela ha generado prácticas recurrentes que desdeñan la posibilidad de adquirir estas competencias: factores como las relaciones de docente-alumno, la cantidad de niños por aula, la violencia imperante en la calle y en la escuela son distractores reales que la educación debe asumir para responder con los dictámenes de la norma sobre currículo”.

Continúa Maldonado, “el mundo del trabajo, o la pedagogía del trabajo sugerido por Bunk, tan esquivo a nuestro medio, es un terreno muy poco explorado en la educación formal. La educación básica, la media y la superior tienen gran responsabilidad en cuanto al desarrollo de la personalidad, el cambio del comportamiento y el desarrollo de la eficiencia en sus respectivos niveles. De modo hipotético, la autodeterminación, la responsabilidad y la congestión anidan más en la básica primaria y la responsabilidad anida mejor en la básica secundaria; y el mejor desarrollo de la competencia profesional, la metódica, la social y la cooperativa en la superior. Por supuesto que cada nivel tiene responsabilidad con cada uno de los tres objetivos, pero el énfasis en este orden daría mejor ordenamiento al proyecto de formación con base en competencias que circula en nuestro país”.

3.2 El punto de vista de Leonard Mertens y la postura británica

Se destacan algunos componentes del modelo británico de formación basado en competencias, teniendo en cuenta el influjo sobre el proceso de identificación de las competencias laborales que se está viviendo en Colombia al tenor de Martens.

Leonard Mertens, consultor empresarial holandés, quien ha estado asesorando a Méjico, República Dominicana y otros países latinoamericanos en la implantación de modelos similares al británico, propuso (1996) la siguiente clasificación sobre las competencias:

✓ Competencias de fundación básica:

Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidades de escucha.

Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.

Cualidades personales: responsabilidad y autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

✓ Competencias transversales:

Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución; personal.

Relaciones interpersonales: participa como miembro de un equipo; enseña a otros; servicios a clientes y consumidores; despliega liderazgo; sabe negociar y trabajar con otras personas.

Gestión de información: busca y evalúa información; organiza y mantiene los sistemas de información; usa computadores para procesar información.

Compresión sistemática: comprende interpelaciones complejas; entiende sistemas; monitorea y corrige desempeño, mejora o diseña sistemas.

Dominio tecnológico: selecciona tecnologías, aplica tecnologías; aplica tecnologías en la tarea; da un mantenimiento y repara equipos.

Por otro lado, en el reino unido la formación profesional es responsabilidad casi exclusiva de los empresarios y sobre todo de las organizaciones que acreditan las competencias. Ésta situación ha provocado la proliferación de entes certificados, tantos y tan disimiles que han sembrado confusión entre los jóvenes y las empresas. La introducción de las cualificaciones basadas en las competencias ha aumentado la tensión entre la educación básica y la formación para el trabajo; la educación académica se preocupa por el desarrollo personal, entre tanto la educación para el trabajo se preocupa por la producción.

El modelo de formación por competencias en el Reino Unido, (que toma en cuenta los aportes de Mertens) no pertenece al sistema educativo regular, es decir, no responde a las directrices de las instituciones de educación sino que se rige por los lineamientos de los gremios empresariales representativos,-es un esquema similar al del SENA, que depende del Ministerio de Trabajo y le entrega cuentas a los gremios- quienes deciden las cualificaciones profesionales nacionales (NVQ), siguiendo un ordenamiento gradual o de niveles; este organismo rector es el Consejo Nacional de Niveles de Rendimiento, de acuerdo con los parámetros establecidos por los empresarios, cuyas normas son acatadas por las instituciones de formación profesional, para ello definen competencia (1994) de la siguiente manera:

“Capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá de ésta, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor a lo habitual, incluso entre trabajadores con experiencia”.

En esta caracterización, las competencias laborales están reguladas por funciones empresariales con las cuales los sujetos se movilizan en el mercado laboral, de acuerdo con la estructura de estas organizaciones. Lo anterior significa que un trabajador es competente para desempeñarse en la estructura productiva en tanto demuestre capacidad de análisis, de síntesis, sepa tomar decisiones, manipule una herramienta, pueda trabajar en equipo, comprenda los procesos tecnológicos y, sobre todo, desarrolle capacidad productiva en el marco de la estructura empresarial.

Se infiere entonces que el desempeño laboral requiere dominios concretos y que éstos pueden ser organizados e identificados con el propósito de que la educación los asuma. Las competencias laborales se originan en el universo empresarial y

su relación con la educación depende de los resultados o realizaciones que ésta alcance en términos de eficacia y rendimiento productivo.

Mertens, parte de las expectativas que los empresarios tienen sobre sus trabajadores, estableciendo a partir de esta demanda el papel de la formación profesional y de la producción. Sus aportes se orientan, en esta etapa, a la identificación de los requerimientos laborales que los empresarios demandan de los trabajadores. Es decir, su propósito es la instauración de modelos de formación basada en competencias laborales desde la perspectiva laboral británica.

Sin embargo, luego de analizar modelos empresariales, europeos y especialmente de haber identificado algunas tendencias de empresas latinoamericanas, ha venido transformando o ampliando sus puntos de vista.

Mertens (1998), advierte que es complejo ahora definir el término competencia, aclara entonces que su definición se enmarca en un escenario específico como la empresa o unidad productiva y no desde la educación o el marco social en el que se inserte. Desde este punto de vista, se pueden identificar dos enfoques de competencia laboral, a uno lo denomina estructural y al otro dinámico.

✓ **Definiciones de competencia (Mertens, 1998):**

Primera definición: conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridas para lograr un determinado resultado.

Característica de esta definición: Esta definición, afirma Martens, no ofrece muchos elementos a los empresarios ni a los trabajos, además de ser poco crítica, pero facilita la comunicación entre estas partes puesto que define el conjunto de atributos de un trabajador.

Mertens, establece una relación entre los atributos y el resultado o desempeño con el fin de facilitar el acercamiento entre el concepto de calificación y el de competencia. Afirma que tradicionalmente el término calificación ha sido entendido como el acervo de conocimiento y el desempeño esperado por la empresa. Agrega que el mejoramiento de los atributos del trabajador, en tanto que éste sea observado por la empresa, dependen del rendimiento global de la empresa. Es decir, para Martens, el desempeño del individuo depende del desempeño del grupo, del proceso, del potencial financiero y económico de la empresa; en síntesis, el empresarial en la que se mueve el sujeto. La capacidad de articulación de los atributos del trabajador al desempeño de los subsistemas, determina el rendimiento del trabajador y los alcances mutuos.

La competencia laboral, definida de esta manera, es la capacidad demostrada por una persona en contexto empresarial determinado para lograr un resultado que puede o no convertirse en un logro efectivo, considerando que éste depende del

conjunto global. Los resultados del trabajador son directamente proporcionales a los resultados de la empresa y viceversa.

Si la empresa no ofrece condiciones favorables, es presumible que el nivel de efectividad del trabajador disminuya ostensiblemente. Además, desde este punto de vista, Mertens disiente sobre aquella hipótesis que establece que a mayor capacitación mayor rendimiento personal y empresarial, teniendo en cuenta que su comprobación está condicionada por variables de fuerza que aún no ha sido muy bien identificado en este proceso de formación por competencias. Variables tales como la calidad de la formación, el bajo o alto rendimiento del docente, la calidad de los materiales, el ambiente pedagógico y otros componentes del currículo deben ser considerados en la calidad de la formación y en el rendimiento empresarial, se agregaría desde un punto de vista desde las Directivas de la IUSH.

Teniendo en cuenta que la elaboración de los currículos parte de la definición de las unidades de competencia, entonces habrá que considerar nuevas variables en el diseño curricular y los empresarios tendrán que tener criterios frente a la evaluación de factores como los señalados. Con este enfoque la evaluación curricular estará en directa relación con la evaluación de los resultados de la organización empresarial y, por lo tanto, deberán los diagnósticos empresariales previos al diseño curricular deberán considerar el perfil competitivo de la empresa e incluir en el currículo las competencias genéricas de la empresa, teniendo en cuenta el entorno organizativo, tecnológico y cultural. Esta opción facilitaría que las empresas puedan identificar las competencias claves para destacarse en el mercado.

3.2.1 Enfoque dinámico

Las empresas no son organismos estáticos sino que dependen del contexto evolutivo del mercado que, según Mertens, está regulado por la siguiente tendencia hegemónica:

- ✓ Complejidad en los parámetros en cuanto a precio, calidad, diseño y servicios.
- ✓ Apertura de mercados.
- ✓ Mayor dinamismo en los mercados: cambio en los materiales, la organización, entre otros.
- ✓ Mayores exigencias entre los competidores en los parámetros de calidad.

Frente a este panorama, los empresarios tienen dos opciones, ingresar al proceso impulsados por una gestión de calidad o incorporar ventajas diferenciales dentro del mercado. Cualquiera que sea la decisión, se requiere identificar las competencias claves en cuanto a los aspectos tecnológicos, bases de conocimientos, experiencia, capacidad de innovación, conocimiento del mercado, alianzas perdurables y mejoramiento del clima organizacional y laboral. La

empresa deberá distinguir en cual o cuales de estos aspectos se destaca para saber sus competencias claves.

- **Segunda definición, desde lo dinámico:** las empresas y las personas son competentes en tanto demuestren capacidad para destacarse al ritmo de las competencias claves de la organización.

La repercusión para educación técnica recae en la elaboración de diseños ajustados a mercados específicos, orientando a empresas específicas que derivan en currículos justos a la medida.

Para Mertens, cuando se hace referencia a la normalización y transferibilidad de la competencia laboral, destaca lo siguiente: “Cuanto más específica es la norma, (sinónimo de competencia), más se acerca al desempeño esperado del individuo en su área y puesto de trabajo, pero más se aleja de la transferibilidad a otras aéreas de la empresa, a otras empresas de la rama del país, y mucho más, a cualquier empresa del mundo”.

Gráfico 8

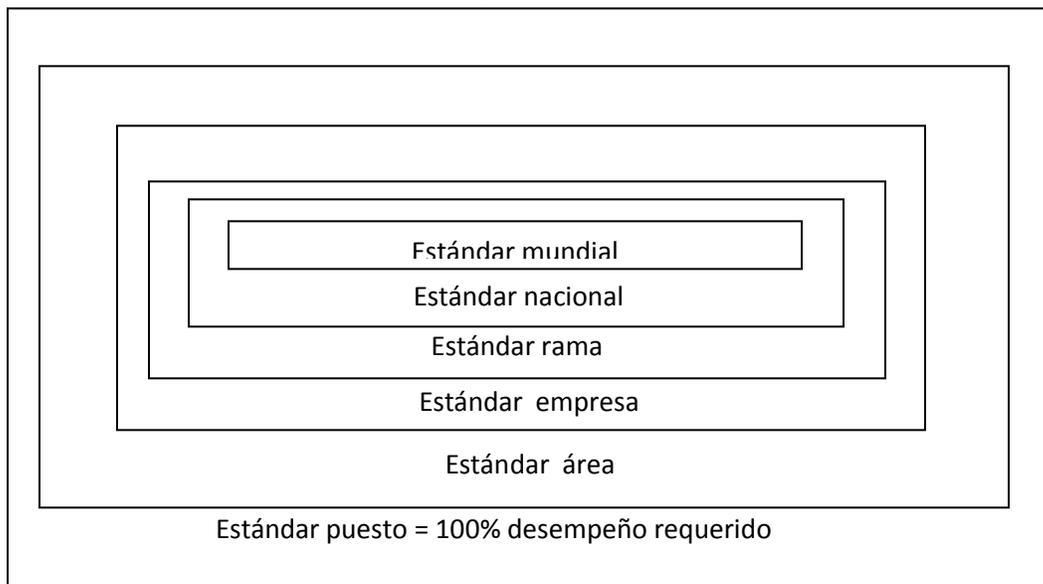
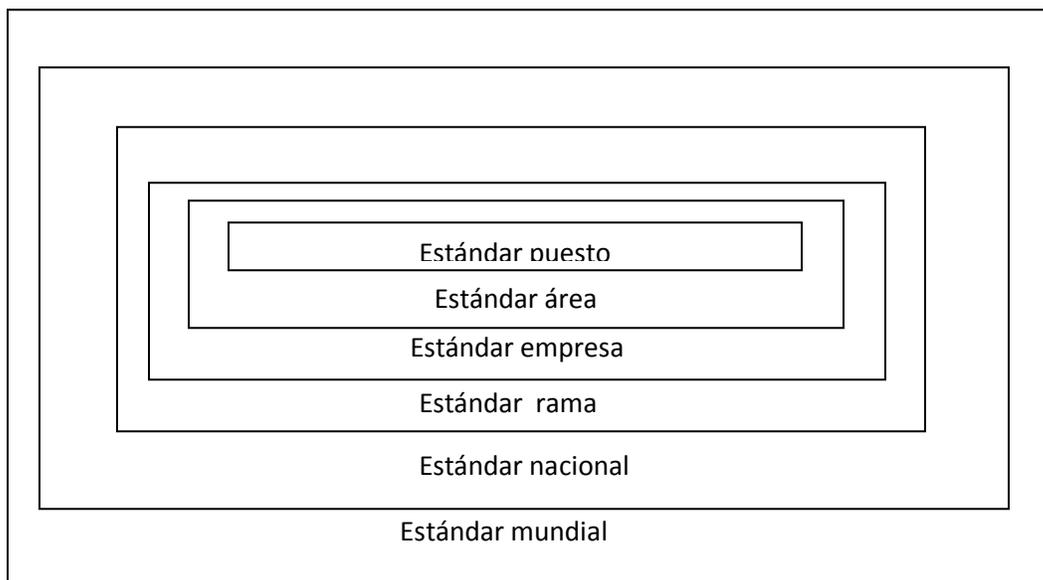


Gráfico 9



Ahora bien, Mertens (1997) ofrece un esquema del proceso de identificación de normas de competencia que han sido elaboradas con el método deductivo (gráfico 8) o el indicativo (gráfico 9). En el indicativo se parte identificando las unidades menores o funcionales específicas tomadas del puesto de trabajo hasta establecer sus relaciones con el entorno internacional; el método deductivo, identifica las unidades, funciones y relaciones de mayor cubrimiento hasta llegar a la especificidad funcional de puesto de trabajo.

Al respecto señala Mertens, “si bien lo internacional está más distanciado de la norma de la función específica, esto no quiere decir que su importancia sea menospreciable... Esta perspectiva, agrega, facilita la transferibilidad de las normas de competencia en el mundo globalizante. El proceso inverso da mayores opciones en los ámbitos de desempeño local, pero restringe en los mercados internacionales. Esta es la tensión permanente en que un sistema de competencias se encuentra. Al mismo tiempo, esta tensión debe ser entendida como el principio móvil de la evolución de ambas normas: la nacional y la de la empresa, concluye el consultor holandés.

Los planteamientos de Mertens amplían el panorama a los países latinoamericanos para la adopción de los métodos y estrategias conducentes a la elaboración de normas y para la identificación de las competencias. La insinuación más evidente se refiere a los trabajos de investigación sobre el posicionamiento empresarial, las tendencias de mercado, el papel de los trabajadores en el ámbito local, nacional e internacional y otros estudios que deben conducirnos a saber nuestras posibilidades reales frente a los mercados internacionales y a las economías centrales.

3.2.2 Interpretaciones sobre la propuesta de Mertens

No cabe duda de que Mertens (1997) ha desarrollado enfoques teórico-prácticos sobre la formación por competencia y que ha buscado opciones diversas para interpretar las competencias de acuerdo con la dialéctica empresarial.

Su evolución en cuanto interpretar las competencias laborales en un contexto más amplio abre un nuevo panorama para la definición y puesta en práctica de un modelo de formación de trabajadores que ingresó a Colombia (1996) con su primera versión en la cual destacaba la competencia centrada exclusivamente en el trabajador.

Si bien es cierto que la influencia más fuerte en la formación técnica y profesional en nuestros países se deriva, en parte, de esta clasificación y de la institucionalización que se ha logrado del modelo de formación basado en competencias del Consejo Nacional de Cualificaciones profesionales (NSVQ), existen posturas diversas de los europeos frente al proceso y al enfoque británico. En un artículo de la revista de CEDEFOP, el Subdirector del Instituto Europeo de Enseñanza y Política, David Parkes, destaca la controversia presentada en el Reino Unido de este modelo. Se Destaca aquí las referencias al contexto intelectual, de la cual apunta Parkes lo siguiente: “El contexto intelectual en el que

se sitúa la noción de competencia en muy controvertido. El debate correspondiente tiene lugar en el marco de unas teorías de aprendizaje y de unas ideas sobre el conocimiento que resulta un tanto superficial”.

Cita luego de Alison Wolf (1991) a propósito del libro, “Conocimiento y competencia: cuestiones actuales de la formación y la educación”, lo siguiente:

“Una cuestión muy importante es que la competencia es una abstracción y no algo que podamos observar directamente. Todos los componentes de una competencia recogidos en los estudios tiene la misma importancia, cualquiera sea la etiqueta que lleven. Así, podemos estar de acuerdo en que el conocimiento y la comprensión contribuyen a la competencia, sin poder observar directamente ni medir ninguno de los factores”.

A continuación, la autora indica que “concebir el conocimiento como un armario lleno de hechos dispuestos al azar supone contradecir completamente lo que sabemos sobre la estructura de la mente humana. Tal vez deberíamos remitirnos a descartes, quien, después de todo, observó que la memoria no es un armario, sino una parte integral del propio cuerpo”.

Alison Wolf continúa así:

- El conocimiento y la comprensión no están separados de la actuación. Es más adecuado pensar que el comportamiento (o actuación) se deriva de las estructuras del conocimiento.
- El conocimiento y la comprensión son abstracciones que han de inferirse del conocimiento observable, al igual que la propia competencia.
- El conocimiento está muy contextualizado. Para inferir el conocimiento con seguridad, sobre todo cuando tiene amplias aplicaciones, se necesita a su vez una amplia gama de pruebas.
- El conocimiento y la comprensión se aprenden a menudo y de forma óptima en la práctica.
- Las inferencias sobre el conocimiento y la comprensión subyacentes deben hacerse con la debida precaución respecto a la posibilidad de esquemas alternativos o incorrectos.

Dados los procesos superiores. ¿A qué factor deben atribuirse los malos resultados en el Reino Unido?

Del texto de Parkes y de las citas de Wolf, se derivan varias hipótesis para la construcción del Proyecto Nacional basado en Competencias:

- Primera: las actuaciones o comportamientos subyacentes del conocimiento y la comprensión y no al contrario.
- Segunda: la concepción teórica sobre conocimientos y comprensión, actuación y comportamiento, que soporta el modelo británico es frágil o bastante deleznable a la luz de la pedagogía y de las ciencias del conocimiento.

- Tercera: los aspectos tecnológicos son un acervo de conocimientos y habilidades de la empresa que suma en ellos la capacidad intelectual. El trabajador de la empresa aprende y la empresa aprende del trabajador.
- Cuarta: el modelo británico tiene fisuras en la relación entre educación-trabajo

Por consiguiente, el modelo británico se interesa por la conformación de un sistema que produzca las normas de competencia laboral, estas normas las determina el sector empresarial para que las entidades educativas diseñen sus programas de acuerdo con tales requerimientos. El lenguaje usado por Mertens se relaciona, especialmente con la economía de mercado; así encontraremos que las palabras más usadas en sus textos son competitividad, eficiencia empresarial, gestión empresarial, productividad, jefes, sindicatos, empleados, trabajadores y otros términos ligados a la gestión de las empresas.

Es decir, la epistemología marcadamente empresarial prima sobre la cultural o social en la propuesta de Mertens; las implicaciones derivadas sobre el conocimiento, el aprendizaje, la pedagogía, la educación y otras referencias que constituyen el marco referencia sobre la formación profesional se diluyen. Mertens aclara que lo educativo y lo social no hacen parte de su propuesta, esto contradice las argumentaciones de Bunk y Le Boterf (planteadas anteriormente), en cuanto a la consideración del componente social y su relación con lo tecnológico. Además, como se verá más adelante, en la elaboración de los currículos, lo cultural es un componente inalienable pues de él depende lo pedagógico y lo filosófico, en la construcción de proyectos educativos.

En lo correspondiente a los modelos dinámico y estructural, se destaca que la formación de los trabajadores y la formación profesional “sobre medidas” exigen un alto grado de participación empresarial, pero sobre todo, se resalta que ésta es una formación que no considera nuestras condiciones de subempleo y marginalismo; es decir, se concentra en los ocupados, en las personas que están vinculadas a una empresa. El mayor número de población con necesidades objetivas de capacitación, para el caso de Colombia y países vecinos, no sería considerado en el enfoque estructural o en el dinámico.

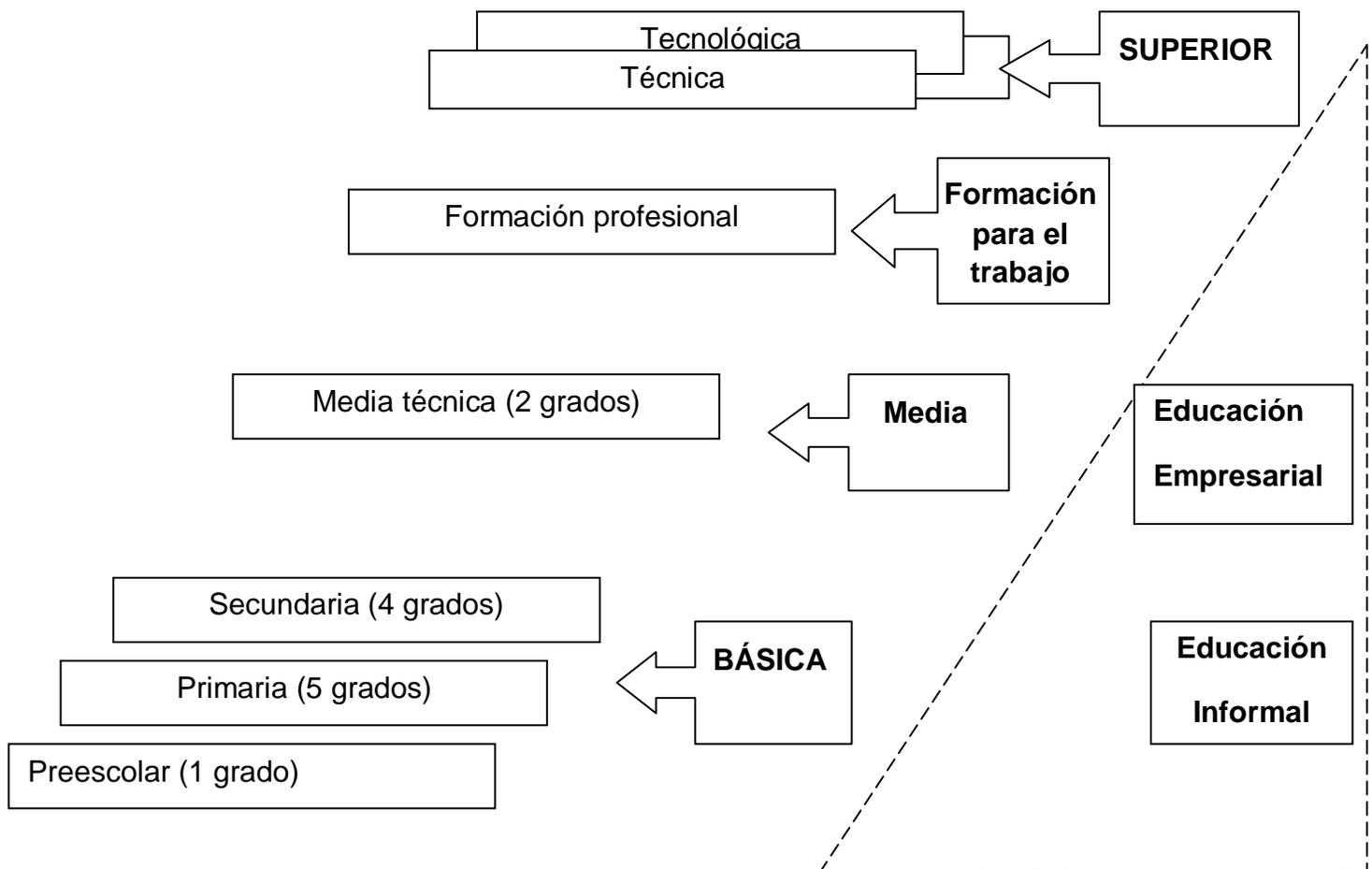
De otra parte, el proceso vivido por la comunidad británica en relación con lo laboral y lo educativo ha pasado por circunstancias que al cabo de muchos años les permite a estos actores sentarse a la mesa para ponerse de acuerdo sin muchas reservas. La situación de Colombia ofrece perspectivas similares para la concertación curricular. Entidades como el SENA muestran resultados valiosos en este sentido, desde su fundación el horizonte de formación ha estado iluminado por los empresarios y la entidad pone a disposición de los sectores de producción su infraestructura educativa. El Sena no inicia sus proyectos educativos sin antes haber consultado el mercado productivo y laboral.

La educación colombiana, salvo algunas excepciones, no ve con buenos ojos esta alianza. La distancia de la academia sobre lo productivo y viceversa es latente. La academia, o el contexto intelectual, al decir de Alison Wolf, señalan la

inconsistencia de las empresas y el sector productivo en cuanto al proyecto social. Desde esta perspectiva, los académicos no les dan mucho crédito a los empresarios sobre el deber del ser de la educación. Los empresarios tienen un sentido de la familia, el trabajo, la ética y lo ambiental que no coinciden con las expectativas humanistas que los académicos abrigan de la educación.

Por su parte, los empresarios señalan que la academia se distrae en abstracciones que no responden las exigencias tecnológicas, productivas y de competitividad que el medio demanda.

Mantener estas posiciones es de riesgo en un momento en el cual se requiere la concertación y la negociación. Por fortuna esa no es una constante en todas las esferas educativas nacionales, es necesario verificar los resultados en los escenarios en que se han propiciado los acuerdos para poder avanzar en este proyecto de la educación basada en competencias rescatando los últimos aportes de Martens, pero, desde luego, asumiendo una posición crítico-constructiva de cara a nuestro contexto.



3.3 El estado del arte en las competencias en cada nivel

La formación por competencias no es tan nueva en el contexto nacional como parece en primera instancia. Anuncios importantes se proponen en las Recomendaciones de la OIT; la Unesco; la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo; la Ley 151 de 1994, el Decreto 2343 de 1996, entre otros.

La exploración sobre las competencias es recurrente en la investigación sobre el lenguaje, especialmente, y su relación con la pedagogía y la didáctica.

Colciencias ha estimulado una serie de trabajos que fueron reseñados recientemente por el profesor Fabio Jurado de la siguiente manera:

Grupo lenguaje y evaluación: nació en 1991 cuando el Ministerio de Educación, por conducto del ICFES convocó a investigadores y a maestros innovadores en lenguaje, matemáticas y ciencias para evaluar la calidad de la educación. El grupo de matemáticas y ciencias, asumió los tres grupos y desde entonces los tres grupos avanzan en la investigación sobre competencias dando a conocer sus resultados en seminarios, foros y publicando los resultados en medios magnéticos y en textos impresos.

El ICFES y el MEN han publicado estos resultados en serie SABER. Además en Evaluación & Lenguaje (Bustamante, 1999) y en compilaciones sobre lectura y escritura (tres volúmenes, publicados Editorial Magisterio, entre años 1995 y 1997).

Grupo evaluación censal de competencias: el grupo nació 1998 como consecuencia de los resultados obtenidos en la investigación sobre la calidad de la educación señalada en el párrafo anterior. La Secretaría de Educación del Distrito auspicia a investigadores de la Universidad Nacional quienes adelantan una evaluación cuya finalidad es “hacer un seguimiento a las competencias de los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º, en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias, de las escuelas y colegios del distrito capital”. La publicación de la Universidad Nacional titulada **competencias y proyecto pedagógico** (mayo de 2000) sintetiza en buena medida los resultados de esta investigación evaluativa.

Grupo de doctorado en educación: en este programa participan las siguientes cinco universidades públicas: Antioquia, Valle, Pedagógica de Bogotá, Nacional e Industrial de Santander; como resultados de la investigación sobre las competencias en matemática, lectura, el discurso y la cognición, así como al análisis de los códigos regulativos del sistema educativo. El profesor Mario Díaz ha enmarcado su trabajo investigativo en los aportes del lingüista Basil Bernstein; además de haber identificado las interpretaciones sobre la lingüística de Teun Van-Dijk, Ducrot y Hasan, entre otros.

Grupo del SENA: por su parte, adelanta trabajos de investigación sobre las competencias laborales u ocupacionales tomando como referencia los desarrollos de los países de la comunidad británica, España y México, especialmente. No

obstante su relación con los enfoques de los países con quienes ha firmado convenios ha venido construyendo su propio derrotero.

Se destacan, además de los señalados, los siguientes documentos de SENA: **Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo: Una oportunidad para Colombia** (1989). Investigaciones que analizan las “modalidades de formación para el trabajo en el país, profundizando en la educación media (Académica y Técnica); **Formación profesional: fundamento par la productividad y competitividad en el nuevo milenio, Memorias** (2000); **Guía para la elaboración de Unidades de Competencia y Titulaciones, con base en el Análisis funcional** (1999); **Guía de Diseño y desarrollo curricular y Competencias básicas en la educación para el trabajo y Formación de docentes con base en competencias laborales** (1999); y la más reciente investigación, **Estado del arte de las competencias básicas o esenciales** (2001).

Con este soporte bibliográfico, se parte de varias preguntas dirigidas a la oferta educativa para despejar la ruta hacia las competencias, que sostienen los presupuestos hipotéticos del presente trabajo:

- ¿Cuáles son las tendencias actuales de la Formación Basada en Competencias?
- ¿Responde actualmente el modelo de la IUSH al modelo de Formación Basada en Competencias y viceversa?
- ¿Cuál sería el modelo ideal de Universidad para la implementación del modelo de Formación Basada en Competencias?
- ¿Qué condiciones se requieren para la implementación de un modelo ideal de FBC?
- ¿De lo que se tiene en FBC hacia dónde se puede llegar?
- ¿Será necesario retomar el proceso actual y re-direccionarlo de acuerdo a las debilidades encontradas que hace que el modelo ideal de FBC no se cumpla efectivamente?
- ¿Qué es lo que el sector productivo y/o empresarial necesita y pide insistentemente?
- ¿Quién está llegando a la Universidad de hoy?
- ¿Qué competencias se esperan? ¿Cómo evaluarlas?
- ¿Está la Universidad en capacidad de responder a tiempo y con efectividad a lo que demande la sociedad?
- ¿Qué tipo de aprendizaje prevalece en el proceso de formación por competencias?
- ¿Tiene identificados el docente universitario el qué y el cómo aplicar las estrategias metodológicas requeridas para garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje por competencias?
- ¿Cuáles fueron las rutas de apropiación del discurso de las competencias? ¿Por qué ingresaron? ¿Quiénes? ¿Cómo fue la recepción? ¿Cómo impactaron?
- ¿Cuáles son los discursos de las teorías sobre las competencias que han sido apropiados e imperan en la IUSH?

3.6 Recolección de información documental (Véase Anexo 1)

4. Análisis del Discurso

4.1 Fundamentación conceptual y metodológica, de apoyo y de complementación, de algunos de los componentes de la matriz de diseño curricular de asignaturas.

La finalidad, mejor intencionalidad, de este análisis como parte del contenido del Manual Institucional de lineamientos curriculares, no es otra que la de apoyar o complementar la naturaleza y el objeto propio de cada uno de los componentes de la Matriz (formato) de diseño curricular de asignatura, entendiendo por ello que el instructivo dado en ocasiones anteriores proporciona el enfoque y el procedimiento mínimo para que cada uno de nuestros docentes vinculados pueda adentrarse en la requerida y adecuada aplicación, en cada una de su(s) asignatura(s) a cargo, de la matriz de diseño curricular adoptada y orientada por la Institución Universitaria Salazar y Herrera, en su programa de capacitación docente en servicio.

Lo anterior significa que para muchos de nuestros docentes, la comprensión y correcta aplicación de esta política institucional de programación (diseño) curricular, les queda posibilitada y asimilada con el simple instructivo.

Pero quizás algunos otros requieran, por su espíritu y experiencia de búsqueda e indagación de la caracterización y fundamentación curricular propia de la Educación Superior, a nivel macro y micro-curricular, de la comprensión, análisis, y por tanto discusión, para la consciente y racional implementación, de una mayor fundamentación del objeto y de la naturaleza propia de cada uno de los componentes de la matriz de diseño curricular adoptada.

Esta es la razón para la inclusión de los siguientes temas que integran el análisis del funcionamiento de la Formación Basada en Competencias, advirtiendo que puede ser asumidos por la Institución Universitaria Salazar y Herrera, desde la multitud de visiones, enfoques y modelos curriculares, como que son idóneos, pertinentes, válidos y coherentes con el Modelo Pedagógico Integrador Institucional, una de cuyas explicitaciones es esta Matriz de Diseño Curricular de Asignatura.

4.1.1. Las competencias productivas frente a las académicas laborales.

Comentario inicial. Con el fin de apoyar los numerales: 3 (propósitos generales de formación) y 4 (aportes de la asignatura a la formación del perfil del programa académico: 4.1. En lo profesional. 4.2. En lo laboral), de la parte A, y la parte C (sistema integral de evaluación académica de competencias), en los ámbitos de formación del Ser, del Saber y del Hacer, se ha adoptado este artículo de la Doctora Graciela Amaya de Ochoa, Magíster en Dirección Universitaria de la Universidad de Los Andes, miembro de la Academia Colombiana de Pedagogía y Educación, Vicerrectora Académica de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz,

publicado en la revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía, N° 22, agosto-septiembre 2006, quien aborda y resuelve en forma muy satisfactoria ese dilema, aún no resuelto por muchos profesores de educación superior, de suponer, imaginar y aún argumentar que como producto de la influencia de la globalización y el neoliberalismo en el mundo contemporáneo, el acto educativo que se orienta, sobretodo en el nivel de educación superior, ya no apunta a la asimilación e introyección del conocimiento, del saber científico y multidisciplinario en su más excelsa forma, del amor y el culto del saber por el saber, sino a la simple habilitación y certificación de habilidades y destrezas de competencias técnicas y aún tecnológicas para cualificar el hacer, productivo, laboral y ocupacional en los educandos.

La articulista recuerda que todo sistema o aparato educativo tiene por misión el ejercicio de la más significativa función social por parte del Estado o de los particulares autorizados por el mismo Estado; si su función es social, no hay sociedad posible sin un aparato productivo que la desarrolle o la mantenga en el subdesarrollo, y los agentes del aparato productivo no son otros que los mismos miembros de la sociedad, es decir, son los mismos sujetos del sistema educativo, que a través de las diferentes generaciones, formamos, educamos, o, así sea, simplemente instruimos mediante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles y grados de escolaridad. El llamado es a no apoyar más antagonismos, más contraposiciones, sino, por el contrario, a formar y a educar integralmente con un enfoque competitivo multiforme. Leamos, comprensiva y analíticamente, destacando al menos diez planteamientos, sobre este tema abordado por esta pedagoga.

4.1.2 Las competencias académicas y laborales: ¿en orillas opuestas?

El tema de las competencias se ha convertido en punto obligado de las agendas de los gobiernos en materia educativa (nacional e internacional); en tema de controversia en los escenarios donde se debate la evaluación de los aprendizajes, la calidad y pertinencia de la educación; así como en punto de referencia de los medios que publicitan el ranking de calidad de las instituciones basados en los resultados de las pruebas de Estado (las pruebas SABER para los estudiantes de la básica, ICFES para los estudiantes bachilleres y las pruebas ECAES para quienes egresan de la educación superior).

Llegar a un consenso sobre el significado y alcance de las competencias en el ámbito educativo no ha sido fácil, entre otras cosas por las aristas epistemológicas que el concepto tiene, por la amplitud polisémica y por las afectaciones de los contextos en donde se les inscribe.

Quizás es en la evaluación y en la interpretación de los resultados que arrojan las pruebas, donde mayores inconvenientes y malestares se han escuchado: pruebas de papel y lápiz (o por vía electrónica, da igual) que no permiten diagnosticar todo tipo de desempeño (por ejemplo, los dominios prácticos) y mucho menos lo que se ha aprendido durante toda una fase de formación; pruebas que se limitan a examinar competencias lingüísticas y sólo algunas (argumentativas, interpretativas

y propositivas), dejando de lado importantes habilidades cognitivas (o tipos de inteligencia); pruebas que con la excusa del “criterio de objetividad”, diferencian al competente y al que no lo es, y de paso a las instituciones en términos de calidad, sin que medie la diversidad de contextos culturales y regionales, y mucho menos las diferencias socioeconómicas y los capitales culturales de los evaluados; pruebas en fin – y ésta es la más fuerte crítica – que terminan homogenizando programas académicos (currículos basados en competencias) e instituciones, poniendo en peligro la autonomía que se defiende particularmente en la educación superior.

Muy probablemente este revuelo es visto como improductivo y hasta tardío, por parte de quienes, desde hace muchos años, vienen definiendo, normatizando, evaluando y certificando las competencias laborales en las diferentes funciones y subsectores de la economía (como el SENA) sin haberse librado tampoco ellas de los cuestionamientos de pedagogos y académicos al objetarles que las normas de competencia laboral vuelven a resucitar el más puro behaviorismo y taylorismo, reduciendo el desempeño de las personas a una secuencia de tiempos y movimientos, y homogenizándolas frente a las normas de competencia laboral, a riesgo de ser excluidos del mercado de trabajo por no demostrar ser competentes.

Varias preguntas emergen ante los anteriores planteamientos: ¿Da igual hablar de competencias académicas, profesionales, laborales y productivas? ¿Pueden hacerse sinónimos los conceptos de competencia, dominio, desempeño, logro y resultado de una prueba? ¿El concepto de competencia es trasladable a cualquier contexto? ¿La norma o estándar de la competencia (es decir el patrón de desempeño contra el cual se compara el desempeño real de un individuo) es un referente universal, nacional, local o incluso institucional, en un mundo donde todo está cambiando? ¿Cuál es la temporalidad de la norma o estándar? ¿Estamos trabajando en una flexibilidad curricular hasta donde las normas de competencia laboral lo permiten? ¿Qué relación se persigue (oculta o manifiesta) entre “la competencia” de las personas y “la competitividad” económica de un país? ¿Lo uno conduce necesariamente a lo otro?; primero competencia educativa (o si se quiere académica), luego competencia profesional y laboral, y entonces, ¿Dónde queda la competencia “productiva”? **Nota 1.**

De ahí que en el nivel de la educación superior se ha mantenido una eterna tensión entre: preparar personas dedicadas a conocer, al saber, a la búsqueda desinteresada de la verdad (a través de la investigación y del trabajo científico), a ser luz y conciencia crítica de la sociedad, es decir, preparar para el desarrollo de competencias académicas (función que se atribuye especialmente a las universidades); y preparar personas capaces de insertarse en el mundo productivo, como profesionales, tecnólogos y técnicos, es decir, preparar personas con competencias laborales (función que se asigna especialmente a las instituciones universitarias, técnicas y tecnológicas). En cualquiera de los dos casos, el criterio de pertinencia hace relación a la responsabilidad de las instituciones de coadyuvar, a través, de las funciones de la docencia, investigación y proyección social, a la solución de los problemas y necesidades de su

comunidad y del país, de propiciar un desarrollo económico que conlleve a un mayor bienestar y calidad de vida, así como a una mayor competitividad, y de buscar una sociedad más solidaria y equitativa.

“La pertinencia, entendida como la capacidad que tienen las instituciones de educación superior para cumplir, desde su particular marco de referencia misional y axiológico, la función social que les corresponde, está desde luego ligada al trabajo esencial que ellas realizan con el conocimiento, esto es, a la docencia y a la investigación”. Esta definición permite adoptar por lo menos una mirada interna y otra externa con respecto a la pertinencia:

En el primer caso, las instituciones educativas serán pertinentes en la medida en que formen los hombres y mujeres que necesita el país; en que el conocimiento que generan y difunden lo pongan al servicio de la sociedad para alcanzar aceptables condiciones de competitividad; en que actualicen permanentemente los saberes que circulan en el aula, de acuerdo con los avances científicos y tecnológicos; en que adecuen las estrategias pedagógicas para propiciar cada vez más en el estudiante un trabajo autónomo y más acorde con sus intereses y necesidades.

En el segundo caso, las instituciones de educación superior y precisamente por su condición de organizaciones que trabajan con el conocimiento y con el talento humano, deben poder responder a diferentes escenarios o entornos: el local, el sub-regional, el nacional, el regional, el mundial o planetario.

Para lograr esta inserción las instituciones requieren, de un lado, de una información permanente, amplia y suficiente sobre cada uno de dichos ambientes o entornos, así como un reconocimiento y valoración de sus diferencias y de sus potencialidades; y de otro lado, de una formación que contemple las competencias para el desempeño que exige el mundo contemporáneo, como la capacidad de trabajar en condiciones de incertidumbre y de cambio, como las habilidades de innovación, de creación y de solución de problemas, como la capacidad de trabajo en equipo y de interacción mediada por las diversas tecnologías de información y comunicación. Estas habilidades son tanto competencias académicas como laborales, es decir, son competencias productivas.

4.2 Las competencias productivas: desempeño humano para un contexto global.

A los requerimientos del desarrollo económico contemporáneo cada vez más basados en el conocimiento, en la información, en los avances tanto de la tecnología dura (o base técnica de la producción) como de la tecnología blanda (transformaciones que adquiere la organización y la administración de la producción y del trabajo), y en las exigencias de incremento de la competitividad en los mercados de bienes y servicios, se le ha venido llamando “globalización del trabajo productivo”.

Con este nombre se quieren agrupar las transformaciones que están sucediendo en la base económica en todo el mundo y por ende en los actores que la hacen

posible: de una economía dominada por la oferta se ha pasado a una economía basada en la demanda; de un modelo de producción en serie que descansaba sobre una base tecnológica fija, se está caminando hacia una producción cada vez más diversificada en función de lo que necesitan los clientes; de una estructura de producción jerárquica, fragmentada y altamente especializada en puestos fijos de trabajo, se ha llegado a una estructura de producción flexible y abierta, basada en redes y equipos de trabajo, que da origen a estructuras ocupacionales polivalentes; de un sistema en el que los puestos implicaban actividades rutinarias, a uno donde el individuo debe incorporar y aportar sus conocimientos y creatividad al proceso de producción y participar en el análisis y solución de problemas.

Por lo que se observa, el simple dominio de la acción o de la tarea se torna insuficiente para referir las competencias en el mundo productivo, toda vez que están comprometiendo al hombre en su totalidad, de manera "integral": en sus motivaciones, intereses, valores, actitudes y habilidades.

Los programas de capacitación también sufren modificaciones: de cursos esporádicos basados en actividades repetitivas para dominar el puesto de trabajo, se ha pasado a ofertar programas continuos que exigen aporte intelectual e imaginación del participante, en los que debe ganar en autonomía y en capacidad para manejar contingencias que lleven a identificar, analizar y resolver problemas imprevistos en la producción, en la tecnología y en los mercados. La capacitación deja de ser un simple asunto técnico y se transforma en un factor estratégico nacional: formar talento humano competente para nuevas estructuras productivas y relaciones socio-laborales que soporten el crecimiento económico y el desarrollo social.

Entre las acciones estratégicas para el logro de la competitividad, las empresas no pueden dejar de afectar por lo menos dos grandes dimensiones: de un lado, la producción de innovación (combinación de recursos productivos para maximizar resultados, procesos y ganancias), la modernización tecnológica y la reorganización de los procesos de producción y de trabajo; y de otro lado, la formación permanente del recurso humano bajo nuevos modelos o paradigmas, y por supuesto, la constitución de alianzas o nexos de cooperación con otros actores.

Con relación a este último aspecto resulta importante destacar la actual o posible articulación que debe darse entre educación general o básica y la educación técnica, entre el sistema educativo y la formación para el trabajo al interior de las unidades productivas, entre las universidades o escuelas formadoras y las empresas, de manera que posibiliten canales de movilidad, de transferencia y de reconocimiento mutuos. Sin embargo, esta articulación que debería conducir al diseño conjunto de programas de formación y capacitación y a la elaboración de pruebas que midan y certifiquen competencias, tiene que superar los obstáculos de los imaginarios, de las expectativas y de las culturas que cada actor ha mantenido. El caso que analiza la Red Colombia Compite, ilustra muy bien esta situación:

Según los programas de MBA en el país, las principales competencias que tiene que desarrollar un gerente son: pensamiento gerencial, capacidad de exploración y orientación a objetivos; seguidos de: capacidad de negociación, análisis de decisión e integridad personal. Por su parte, los gerentes de alto desempeño que fueron consultados opinan que las principales competencias que debería evidenciar un gerente son, en su orden: el entendimiento estratégico organizacional, el trabajo en equipo y la orientación a objetivos. Como se observa, las coincidencias son sólo parciales. **Nota 2.**

Con respecto a las prácticas educativas (o estrategias pedagógicas) que promoverían el desarrollo de las competencias para gerenciar una empresa hacia el éxito, los programas académicos recomiendan en primer lugar: el trabajo en equipo, los estudios de casos, las consejerías y consultorías (extensión) y la investigación en la empresa (como trabajo de grado); y en segundo lugar: las pasantías o prácticas, las tutorías por Internet y las charlas con empresarios. Entre tanto, los empresarios advierten como estrategias efectivas: la creación de redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias, y el desarrollo y análisis de casos colombianos. Tampoco aquí se reportan estrechas coincidencias. **Nota 3.**

Mientras en los programas académicos de maestría, la asignatura de Economía se ubica como un área básica, los gerentes opinan que su utilidad es más de carácter instrumental; entre tanto, Liderazgo sigue siendo una asignatura de controversia pues no aparece en el consenso de las habilidades para lograr el éxito de la gestión empresarial. **Nota 4.**

De estos resultados se desprenden varias preguntas: ¿Se deberían pensar las competencias desde las asignaturas del plan de estudios, o viceversa?; ¿Qué determina la buena práctica de los métodos de enseñanza?; ¿Son los métodos mismos, o son los resultados e impactos que se logran en los estudiantes?; la adopción de una alternancia entre estudio y trabajo (tan común en la formación técnica y tecnológica) ¿Tiene sentido establecer normas o estándares para confrontar las competencias productivas dado su carácter integral, holístico y global? ; ¿Podrían las normas o estándares referirse al grado de transferibilidad de un saber y de un saber hacer a otros campos de la actividad laboral, independientemente de la forma en que se haya adquirido ese saber y dominio práctico?; ¿Qué transformaciones en el ámbito de la evaluación académica y de la certificación deberían producirse para apreciar el valor agregado y productivo de las competencias alcanzadas por una persona en su transcurrir académico y laboral, y para que los resultados evaluativos se conviertan en instrumento de información y de auto-direccionamiento personal? **Nota 5.**

4.3 Comentario final y acción propositiva

Después de leídos los anteriores planteamientos, la comprensión requerida de los mismos para la adecuada aplicación de la matriz de diseño curricular, exigen de parte de cada uno de nuestros docentes, como proceso de retro-alimentación, la realización de las siguientes actividades:

- ✓ Ser capaz de dar respuesta, al menos suficiente, a cada uno de los nueve (9) interrogantes planteados por la autora del artículo, en el párrafo intermedio, subrayado en su totalidad y señalado al final con Nota 1.
- ✓ Ser capaz de seleccionar y de justificar, de lo presentado y propuesto en los párrafos identificados con Nota 2, Nota 3, y Nota 4, al menos cinco (5) competencias posibles de ser orientadas con estrategias metodológicas y de contenidos propios de la(s) asignatura(s) a cargo.
- ✓ Fijar su posición personal de docente de una Institución de Educación Superior sobre los dos interrogantes o preguntas subrayadas en el último párrafo, identificado con Nota 5.

4.4 Definición o formulación de una competencia.

Nuestros docentes, como directos responsables de la comprensión y aplicación de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación centrados en el modelo y/o paradigma de competencias, de varias clases y en diferentes ámbitos de formación, deben afrontar el reto de definir - formular, en forma adecuada, las competencias que orientan dichos procesos en sus asignaturas a cargo, en los ámbitos del ser, del saber y del hacer y su clasificación en competencias: cognitivas, personales, sociales, de comunicación, de gestión de la información, de manejo de la información tecnológica y/o científica, ambos esquemas adoptados por la Institución Universitaria Salazar y Herrera para la implementación y operativización, con sello propio institucional, de este modelo centrado en competencias. Esto se requiere para poder diseñar con éxito la parte de la Matriz de Diseño Curricular: C. Sistema de evaluación integral de competencias.

Existe la inquietud sobre si estos dos esquemas son diferentes el uno del otro, y por tanto independientes, o si se relacionan entre sí y apuntan, con diferentes nombres, a una misma clasificación de las competencias a orientar, desarrollar y afianzar en los estudiantes, en la ejecución de los procesos y actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en sus asignaturas a cargo.

En realidad, se trata de lo segundo, es decir, de una íntima relación o interrelación entre ambos esquemas de tipologías de competencias.

Antes de entrar a especificarlas, se puede ahondar en la definición de lo que es una competencia.

Por su claridad e importancia y para la comprensión y aplicación por parte de cada uno de nuestros docentes, transcribimos los siguientes lineamientos conceptuales del Ministerio de Educación Nacional "Educación Superior: Boletín Informativo No.5, octubre-diciembre 2005", sobre este asunto.

"Ese concepto – competencias –, cuya materialización tuvo en principio un trasfondo netamente laboral, está incidiendo de un modo definitivo en la transformación de la educación en general. La historia de las competencias es

larga: se empezó a hablar de ellas al menos hace cien años, cuando Inglaterra y Alemania buscaron precisar las exigencias que debían cumplir quienes aspiraban a obtener una certificación oficial para ejercer oficios específicos. Era relativamente fácil: para ejercer un oficio concreto se debían tener unos conocimientos precisos que, aplicados de manera idónea, facultaban a ese alguien para desempeñarse en ésta u otra labor. Tener unos conocimientos determinados y aplicarlos en ciertos contextos con destreza. Con los años, el criterio habría de ampliarse hasta tocar el ámbito de la educación. El proceso de transformación que ésta emprendió, y en el que en la actualidad se desempeña, parte, precisamente, de ese viejo y sencillo concepto: el de las competencias.

Al mismo tiempo, una vez éste hace su entrada en el mundo de la educación, gana en perspectiva, amplía su horizonte, se enriquece y se hace mucho más complejo: las competencias siguen dando cuenta de un saber, y de un saber hacer, y todo esto en un espectro más vasto: la nueva sociedad del conocimiento, el mundo profesional, el laboral, el mundo ciudadano, la cotidianidad. Educación y competencias se confabulan para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de la vida, una formación que no es excluyente, que anula las dicotomías, tiende puentes entre mundos, conocimientos y etapas percibidos antes como independientes entre sí. El viejo y sencillo concepto, de mano de la educación, se convierte en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida.

Se habla entonces de unas competencias que cumplen con abarcar ese espectro amplio de la vida en ejercicio, desde sus niveles más básicos hasta los más complejos: se habla de las competencias laborales, profesionales, científicas–ciencias naturales– y sociales-, ciudadanas, y de unas competencias básicas–comunicativas, matemáticas-, cimientos que deben estar ahí desde la etapa de formación más temprana, evolucionar a lo largo de la vida y servir de soporte y apoyo al desarrollo de los demás.

Estas competencias se han convertido en el eje articulador de la educación en Colombia. Estamos pasando así de un esquema tradicional, en el que la educación se basaba en la transmisión de conocimientos, a otro sustentado en el aprendizaje y la adquisición de competencias, y en el que, además del saber, podemos generar en los estudiantes, desde los primeros años, el saber qué hacer con lo que han aprendido y con lo que seguirán aprendiendo a lo largo de toda su vida. Unas competencias que les permitan crear ideas, enfrentar y solucionar problemas, descubrir sus destrezas e imaginar alternativas novedosas. En otras palabras, una serie de competencias que les darán la posibilidad de adaptarse y enfrentar la cada vez más exigente sociedad de la información y el conocimiento en un entorno globalizado.

En todos los niveles de formación, comenzando por el preescolar, y siguiendo en forma articulada y continua en la educación básica, la media y **la superior**, se trabaja en el desarrollo de **competencias comunicativas**, que incluyen el aprendizaje de una segunda lengua; **matemáticas**, que desarrollan un

pensamiento lógico y fundamentos de pensamiento abstracto; **competencias en ciencias naturales y sociales**, válidas a la hora de formular preguntas y definir problemas, indagar sobre nuevos fenómenos, estructurar hipótesis y encontrar soluciones; **competencias ciudadanas**, que consolidan seres humanos capaces de escuchar y respetar las posiciones de los otros, de proponer nuevas opciones y construir modelos y sistemas más equitativos; y **competencias laborales** que les permita desempeñarse, generar oportunidades y transformar su propia realidad y la de sus comunidades. De esta forma, el niño y luego el joven y el adulto, irá adquiriendo y desarrollando, en forma progresiva y permanente, las competencias requeridas para participar activamente en la sociedad”.

De aquí el empeño que se viene demostrando para que en la Institución Universitaria Salazar y Herrera se consolide, cada vez con mayor calidad, el diseño, la organización, la programación, desarrollo, seguimiento, control y evaluación de la principal política curricular institucional, de fundamentación conceptual y metodológica para el diseño y la ejecución en el aula de clase de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación centrados en competencias. El reto, la tarea es bastante compleja, pero no por ello imposible. Se han dado pasos significativos por lo que no se puede volver atrás.

¿Cómo iniciarse, adentrarse y afianzarse en todo el proceso curricular, macro y micro, que exige a todos los actores del acto educativo cambiar o pasar de un **paradigma anterior**, clásico, de diseño curricular centrado en la adquisición de conocimientos, a un **paradigma actual**, de diseño curricular centrado en competencias?

La estrategia básica no es otra que, **en primer lugar**, asegurar la asimilación de una adecuada comprensión, dominio conceptual, socialización y aplicación, desde cada una de las micro-estructuras de programa de asignaturas integrantes de los planes de estudio de cada uno de los programas académicos, de un concepto descriptivo, lo más integral posible, del término - concepto - competencia, que se desea implementar.

Al respecto, Isabel Ramírez y Guido Campo en el artículo “**Competencias en Educación Superior**” afirman: “El concepto de competencia es diverso, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales), en los diferentes escenarios de **aprendizaje y desempeño**. Cada autor o institución otorga uno u otro elemento en la construcción e interpretación del concepto de competencia”.

“En nuestro país, un equipo de trabajo de la Universidad Nacional, encabezado por los profesores Fabio Jurado Valencia y María Cristina Torrado, recoge los aportes de Chomsky, Hymes y Vigotsky, referenciando un concepto negociado de competencias entendidas como un conocimiento actuado en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto”.

Esta comprensión del término es llevado al ICFES y se expone como “la capacidad en acción demostrada con suficiencia; capacidad entendida como las aptitudes y la disposición que asume el sujeto frente a la cotidianidad a partir de la utilización del conocimiento que subyace en él; el desarrollo de una acción a través del ejercicio, los gestos, los movimientos y los actos del sujeto; y la suficiencia, que comprende el desarrollo de estas acciones con calidad e idoneidad profesional”.

De esta concepción surge el “**saber hacer en contexto**”, que implica el desarrollo de unas acciones puntuales para satisfacer las necesidades del entorno y para esto se debe hacer mejor uso del conocimiento y del aprendizaje. El sujeto debe ser competente desde lo cognitivo, esto es, desarrollar su capacidad de pensar y razonar; desde lo cognoscitivo, como el desarrollo de su capacidad de conocer; desde lo personalizante, considerado como un individuo único e irrepetible con su propia historia y con una tendencia básica al crecimiento; desde lo integrativo, capaz de formar parte de un todo y competente transversalmente, en todos los espacios en los cuales interactúe”.

Para finalizar, la de Sergio Tobón, en el sentido que “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad”.

En segundo lugar, adoptar una metodología de formulación o definición adecuada de cada una de las competencias propias o específicas de la(s) asignaturas a cargo.

Mientras más se precise (identifique), ya sea como propósito, o como aporte de formación profesional y laboral, en términos de formulación de competencias, aún clasificándolas o refiriéndolas a los ámbitos del Ser, del Saber o del Hacer de los educandos, el diseño micro-curricular será más o menos cualificado, más o menos idóneo y pertinente.

Pero donde sí es necesario que aparezca debidamente formulada cada una de las competencias que orienta y desarrolla la(s) asignatura(s) en cada período académico, es en el Numeral C de la matriz (sistema integral de evaluación académica de competencias).

4.5 ¿Cuál es una buena o adecuada formulación de una competencia?

Se ha adoptado para este efecto, la metodología del SENA que propone que una formulación adecuada de una competencia debe mostrar, identificar o visualizar, cuatro elementos - componentes - de la misma, a saber:

- El criterio de desempeño (la acción, la capacidad evidenciable).
- Los contenidos esenciales.
- El rango o campo de aplicación (las condiciones de ejecución).
- Los requerimientos de evidencia (la evaluación de desempeño, producto o de conocimientos).

4.5.1 Algunas características de estos componentes.

4.5.1.1 Componente criterio(s) de desempeño. Deben referirse únicamente a la función expresada en el elemento de competencia. Expresan los resultados de un desempeño exitoso y aspectos críticos sobre la forma en que deben desarrollarse.

No son propiamente actividades, tareas, ni funciones. Pueden referirse a procedimientos y métodos sólo en casos estrictamente necesarios. En su formulación no deben identificarse con palabras tales como: sabe, entiende, reconoce.... En su lugar se debe describir lo que se logra con ese saber, con ese entender, con ese reconocer...

Al criterio debe anteponerse la frase: “el alumno es competente si...”

4.5.1.2 Componente rango ó campo de aplicación. Expresa el contexto en el que se logra un elemento de competencia. Se refiere también al ambiente, a las condiciones y circunstancias en que se espera que el estudiante obtenga los resultados. Establece el conjunto de situaciones o circunstancias laborales posibles, en las que la persona debe demostrar dominio para el desempeño de la actuación definida en el elemento de la competencia. Se elabora con el fin de definir, especificar y delimitar las situaciones bajo las cuales debe proporcionarse o darse la evidencia de desempeño.

Algunos referentes pueden ser:

- * Medios de producción, maquinaria, equipos, herramientas...
- * Personal con el que trabaja.
- * Información utilizada y generada.
- * Procedimientos y elementos de seguridad aplicados.
- * Materiales, productos y/o servicios intermedios o resultados del aprendizaje.

4.5.1.3 Componente conocimientos esenciales. Se refiere específicamente al conocimiento esencial, no a lo que sería bueno, o deseable saber. Es decir, se refiere a lo que obligatoriamente el alumno debe saber cómo habilidades cognoscitivas, habilidades intelectuales y la información relevante que se aplica en el desempeño.

Los conocimientos esenciales establecen los métodos, los principios, las teorías y la información necesaria y suficiente que la persona debe poseer, comprender, dominar para lograr y soportar un desempeño competente y consistente en el tiempo.

Evidencias de conocimientos pueden ser los métodos, los principios, las técnicas, los hechos y los datos.

Los conocimientos esenciales tienen que corresponderse directamente con los criterios de desempeño, tal como se puede observar en las siguientes orientaciones:

Pregunte: ¿qué métodos, técnicas o principios debe saber y comprender la persona para lograr el resultado descrito en el criterio de desempeño?

Analice cada uno de los criterios de desempeño y pregunte: ¿qué información, sistemas de producción, estructuras de responsabilidad, debe saber y comprender la persona para lograr el resultado descrito en el criterio de desempeño?

4.5.1.4 Componente requerimientos de evidencia. Las evidencias pueden ser:

- **Evidencia por desempeño:** detalla las demostraciones requeridas por los criterios de desempeño, para probar la competencia.
- **Evidencia por producto:** detalla los resultados o productos tangibles que pueden usarse como evidencias y cuántos de esos resultados o productos se requieren.
- **Evidencia de conocimientos:** son pruebas escritas u orales, complementarias a las evidencias de desempeño y de producto, generalmente para probar criterios de desempeño o para satisfacer todos los contextos del rango para los cuales no existen evidencias disponibles.

Se puede observar los siguientes ejemplos.

El número 4, año 3, mayo – julio de 2007, de la Revista Politécnica (Politécnico Jaime Isaza Cadavid), en uno de sus artículos titulado “Sistematización de una propuesta didáctica”, de la asignatura Ventilación Industrial, como parte de la secuencia didáctica para los tres temas que orienta: contenidos temáticos – actividades – productos – criterios de evaluación – competencias, **define o enuncia el siguiente listado de competencias:**

- Identifica los diferentes tipos de flujo.
- Reconoce claramente los diferentes tipos de ventilación industrial.
- Maneja con claridad las ecuaciones básicas de los fenómenos de transporte.
- Da crédito a las fuentes del conocimiento que utiliza en la elaboración de sus trabajos.
- Manifiesta agrado por la lectura y escritura de los temas relacionados con la ventilación industrial.
- Manifiesta agrado por el rigor conceptual, experimental y teórico en la construcción del conocimiento.
- Muestra destrezas y habilidades propias de la disciplina que estudia.
- Reconoce en las teorías que explican los fenómenos de transporte de masa y de energía, las posibilidades de aplicar elementos simples para modelar comportamientos más complicados dentro del campo de la ventilación industrial encontrando diversas formas de interpretar e intervenir la realidad.

- Define, analiza, sintetiza, reflexiona, asume posición crítica y creativa frente a problemas de su disciplina.
- Se pregunta, investiga, organiza la información de manera sistemática.
- Utiliza diversos lenguajes para expresar creativa y coherentemente sus argumentos.

¿Qué se puede observar en todo este listado de competencias, totalmente similares a las de cualquiera de nuestras asignaturas, con relación a la metodología identificada anteriormente?

- Todas las once (11) competencias se identifican plenamente por su **criterio de desempeño** (identifica, reconoce, manifiesta agrado, se pregunta, investiga. . .). Son acciones, son capacidades, son competencias, no son simples deseos o intencionalidades.
- Todas las once (11) competencias hacen referencia explícita a contenidos esenciales (temas) de dicha asignatura (tipos de flujo, tipos de ventilación industrial, los fenómenos de masa y de energía. . .).

Primera conclusión. Es imposible hacer mención de competencias de una asignatura, si no se identifican, formulan o describen, al menos con estos dos componentes (50% de aplicación de la metodología).

- La competencia número 8, además de los anteriores dos componentes, describe: “encontrando diversas formas de interpretar e intervenir la realidad”. Igualmente, la número 9, describe: “de su disciplina”.

Y la número 11, describe: “para expresar creativa y coherentemente sus argumentos”.

Segunda conclusión. La adecuada formulación metodológica de estas tres últimas competencias ya no solamente es del 50% esperado, sino del 75% esperado, porque identifican el componente de rango, campo o condiciones de ejecución.

- Ninguna de estas once (11) competencias explicita el cuarto componente metodológico, **los requerimientos de evidencia**, porque casi todas las matrices de diseño curricular le dan especial importancia a lo evaluativo, bien como: criterios de evaluación, actividades de evaluación, indicadores de logros, evidencias de desempeño, entre otras.

Tercera conclusión. En nuestro modelo de diseño micro-curricular, el cuarto componente de requerimientos de evidencia de una competencia, es de tanta importancia para nosotros que se destinó la parte C (sistema integral de evaluación académica de competencias). Por tanto, si esta parte C se diseña en forma adecuada y pertinente, es decir, si los indicadores de logro están en relación directa, como evidencias, producto o desempeños, incluidos o derivados del

criterio de desempeño explicitado para cada competencia, podemos asegurar que como mínimo las competencias definidas o formuladas para nuestras asignaturas son de una calidad mínima del 75% de la metodología esperada, pudiendo ser del 100% si se explicita el rango, campo o condiciones de ejecución de cada una.

En tercer lugar, cuando se habla de la necesidad de definir competencias en el **ámbito del ser del alumno**, se está haciendo referencia a la necesidad que se tiene, a través del acto educativo de cualquier nivel, de procurar que los educandos sean capaces de expresar comportamientos, actitudes, valores y aptitudes que aseguren que es **una persona íntegra**, dueño de su libertad, de sus actos, responsable, leal, ético, auténtico (ver segundo capítulo de nuestro Modelo Pedagógico Integrador), innovador, creativo, capaz de trabajar en grupo, reconecedor del otro como ser diferente, capaz de convivir (relaciones adecuadas con los otros), sociable, amigo de la paz, de la convivencia, de la concertación, del diálogo. Todas estas características **del ser del estudiante** no son otra cosa que una cantidad de competencias **personales y sociales**, algunas de ellas de comunicación.

Cuando se habla de la necesidad de definir competencias, en el **ámbito del saber del alumno**, se está haciendo referencia a la necesidad que se tiene, a través del acto educativo de cualquier nivel de educación, de procurar que los educandos sean capaces e idóneos en la asimilación, comprensión y aplicación de cualquiera o de todos **los saberes** comúnmente tenidos en cuenta en nuestro sistema nacional de educación superior como son los saberes: técnico, tecnológico, científico, de las humanidades, del arte, de la reflexión filosófica, asimilados, introyectados y expresados en todo el proceso cognitivo y/o cognoscitivo, desde su percepción por los sentidos, la retención de los mismos o memorización, la diferenciación de objetos según sus propias características, su conceptualización individual, simple, adecuada, amplia y suficiente, su interrelación como conjunto de conceptos que apuntan a un conocimiento amplio y diversificado a través de las actividades básicas del entendimiento como son el análisis o descomposición del todo en cada una de sus partes, la síntesis o integración de las partes en el todo y la aplicación o utilización en el mundo personal, social, económico y cultural del conocimiento obtenido, con la capacidad de solucionar problemas en la realidad, idénticos o similares a los aprendidos, y, en definitiva, la capacidad de evaluar o de valorar el grado o nivel del saber de cualquier clase, según el grado o nivel del conocimiento que como educando ha adquirido en el proceso educativo.

Vale la pena, para afianzar este asunto, transcribir para su lectura y comprensión, el numeral 2.3 de nuestro Modelo Pedagógico Integrador, titulado: **Relaciones entre los sujetos y los diferentes saberes.**

2.3. Relaciones entre los sujetos y los diferentes saberes.

Los diferentes tipos de saberes¹ que constituyen el conocimiento validado o no por las comunidades académicas (técnico, tecnológico, científico, humano, popular, artístico y

¹ ICFES. Bases para una Política de Estado en materia de Educación Superior. Bogotá. 2001.

filosófico), son base del modelo pedagógico, desarrollados a través del diseño curricular de los respectivos programas y conceptualizados así:

Saber técnico. El cual propicia el desarrollo de la persona, centrado en su capacitación práctica para el desempeño en ocupaciones y oficios de mayor o menor complejidad. Favorece en el individuo el desarrollo de habilidades, destrezas y tácticas específicas más que las justificaciones de naturaleza teórica o de los principios últimos en que tales habilidades y destrezas puedan descansar.

Saberes científico y tecnológico. Institucionalmente se mueven en un espectro que puede ir desde las ciencias naturales y las sociales, pasando por la tecnología, las humanidades y el arte. Saberes que con mucha frecuencia se necesitan y se complementan entre sí, formando todos ellos parte de la cultura. **La tecnología**, con frecuencia, utiliza conocimiento científico existente y agrega conocimiento nuevo orientado al diseño de artefactos o cursos de acción que tengan un valor práctico.

En todos los casos, no hay tecnología sin fundamentación científica correspondiente, por ello, **el objeto de la ciencia es el progreso del conocimiento, mientras que la tecnología tiene por finalidad la transformación de la realidad dada.**

Saber de las humanidades. Entendida como el conjunto de saberes orientados al perfeccionamiento del espíritu humano y que contribuyen a que el hombre se entienda así mismo y a sus congéneres en el horizonte de la tradición cultural, de la historia, de la economía, del civismo, de la política, de la ética, la estética y del lenguaje, como dimensiones humanas necesarias de ser vivenciadas por cada educando.

Saber del arte. Se reconoce que aunque el fundamento esencial de este saber radica más en el desarrollo de la emoción, la sensibilidad y la imaginación que en la racionalidad, sus aportes como **aprendizajes significativos**, contribuyen eficazmente a la cualificación de la investigación, la ciencia y la tecnología. En este sentido institucionalmente apoyamos cualquier programa o actividad relacionada con las bellas artes y con las artes aplicadas.

El saber de la reflexión filosófica. Por ser Morín uno de los apoyos teóricos del modelo pedagógico, éste concede la máxima importancia a la incorporación académica institucional del saber filosófico por sus **características de universal, racional y crítico**, como ciencia primera y como saber científico por excelencia, anterior a la ciencia moderna, pero que nunca ha perdido su vigencia. En consecuencia, el modelo pedagógico, para hacer posible las anteriores definiciones, asume como actitud y actividad básica de todos sus agentes **la práctica de la investigación**, concebida como formación básica institucional, desde los primeros niveles educativos y vivenciada a través del currículo. Es decir, la investigación concretiza la relación de los sujetos de nuestro acto educativo con todos los saberes como su objeto propio.

Por tanto, esto posibilita fundamentar el modelo pedagógico en la línea de algunos de **“los saberes necesarios para la educación del futuro”**, definidos por Edgar Morín como: El desarrollo de la capacidad de combatir y/o desterrar el error y la ilusión como las principales cegueras del conocimiento; afianzando la búsqueda de la pertinencia del conocimiento y haciendo que todo acto educativo evidencie las características de contextualización, globalización, multidimensionalidad y **complejidad** de todo auténtico conocimiento pertinente; y siendo capaz de enfrentar la incertidumbre, en toda su

naturaleza histórica, a través de la metodología por él denominada como “ecología de la acción”.

Obviamente que la interacción de los diferentes sujetos, principalmente docentes y alumnos, con estos saberes así identificados, tiene referentes institucionales específicos para unos y otros.

Cuando se dice que hay que definir competencias en el ámbito del hacer del alumno, se está haciendo referencia a la necesidad que se tiene, a través del acto educativo de cualquier nivel de educación, de procurar que los educandos sean capaces e idóneos para avanzar o trascender del simple conocimiento adquirido como teoría a su aplicación, o sea buscando un pertinente y adecuado equilibrio teoría – práctica, que es la auténtica característica de la formación tecnológica. Si se tratase de un programa de Formación Técnica Ocupacional o Profesional el énfasis debe ser mayor en la práctica; y tratándose de una Formación netamente Científica puede enfatizarse en el saber (teoría), pero sin desdeñar o dejar de lado su aplicación o práctica, porque si así fuese, ¿Qué seguridad tendremos los usuarios o clientes de los servicios profesionales de un médico teórico, de un abogado teórico, de un ingeniero teórico?

Todo este énfasis en el ámbito del hacer no es otra cosa que el llamado a definir y formular en las asignaturas a cargo, competencias propias o específicas del objeto, o mejor de la naturaleza de la educación o formación que se está comprometido a impartir, hasta el momento, en el caso de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, la Formación Tecnológica (programas Tecnológicos) y la Formación Científica (programas Universitarios), por lo que se habla de la clase de competencias de gestión de la información (programas de Sistemas, de Administración), y de manejo de la información Tecnológica y/o Científica, se reitera, según el objeto o naturaleza propia de cada programa Tecnológico o Universitario de las áreas de la Ingeniería, de la Administración o de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

4.6 Programación de unidades de enseñanza y de aprendizaje.

Este es el título de la parte B de la Matriz de Diseño Curricular de Asignatura.

¿En qué consiste la programación general? Cada competencia (criterio de desempeño) bien formulada o definida, requiere para su ejecución de la utilización de un recurso de **contenidos básicos o esenciales**, agrupados bajo el nombre de unidad de enseñanza y de aprendizaje en la primera columna del Formato de esta parte B de la Matriz.

Cada competencia formulada requiere, como mínimo, de una unidad de enseñanza y de aprendizaje para su adecuada ejecución. Nada impide que pueda requerir de dos o más unidades de enseñanza y de aprendizaje.

La columna también pide que se sea capaz de asignarle a cada unidad de enseñanza y de aprendizaje el número de horas de trabajo académico presencial e independiente que la naturaleza de la unidad de enseñanza y de aprendizaje exija. Se pide que se les asigne, naturalmente sin forzar situaciones.

Hay un marco de referencia de administración académica institucional que se debe tener en cuenta para la anterior actividad y consiste en la asignación, que en el numeral 1.4 (número de créditos académicos) de la parte A de la estructura curricular se le ha dado a cada asignatura: 1, 2, 3, entre otras, créditos académicos.

La política nacional de créditos académicos orienta que un (1) crédito académico son 48 horas de trabajo académico en el período y que estas horas son la sumatoria tanto del trabajo académico presencial, como del trabajo académico independiente, pero su asignación es de acuerdo con la naturaleza de la unidad de enseñanza y de aprendizaje. Habrá alguna que requiera que las 48 horas sean totalmente de trabajo académico presencial. Pero habrá otra que, por ejemplo, requiere la mitad de trabajo académico presencial (24) y la otra mitad (24) de trabajo académico independiente. Como también habrá otra que pueda requerir 30 horas presenciales y 18 independientes. Por tanto la interpretación, de que tanto se habla, de asignar por una (1) hora de trabajo presencial, dos (2) horas de trabajo independiente en la semana, es decir, 16 horas presenciales y 32 independientes por cada crédito académico durante el semestre, es sólo una manera, de las tantas posibles, de asignar créditos académicos. La verdadera asignación de créditos académicos es la que requiere la naturaleza de cada unidad de enseñanza y de aprendizaje para su adecuada ejecución.

Esto se asimilará mucho mejor, más adelante, cuando se lea y comprenda el marco conceptual de nuestra implementación de la política nacional de créditos académicos.

Lo que se debe tener en cuenta en esta primera columna de programación general es que el número total de horas de todas las unidades de enseñanza y de aprendizaje debe ser igual al total de horas correspondientes al número de créditos académicos asignados en el numeral 1.4 a cada asignatura: 48 horas (1 C.A.); 96 horas (2 C.A.); 144 horas (3 C.A.); 192 horas (4 C.A.); 240 horas (5 C.A.).

¿Por qué se requiere realizar también una programación desglosada de cada una de las unidades de enseñanza y de aprendizaje? Si se comprendió el planteamiento del punto anterior, la conclusión lógica es que un simple enunciado de unidades de enseñanza y de aprendizaje, con la asignación global de horas de trabajo académico presencial, independiente y total, es insuficiente como programación de una asignatura, de tal manera que permita prever todos los desarrollos de los contenidos básicos o esenciales requeridos, las actividades que se deben orientar y ejecutar, la identificación y disponibilidad de los recursos y/o medios didácticos que hay que utilizar y el tiempo de trabajo académico presencial

e independiente que se requiere para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos específicos que integran cada unidad de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, se requiere, para una programación idónea, válida, eficaz y efectiva, desglosar o descomponer cada una de las unidades de enseñanza y de aprendizaje en sus contenidos específicos y asignarles, de acuerdo con la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje requerido, el tiempo en horas, de trabajo académico presencial e independiente.

Aquí, con mayor razón, aparecerán unos contenidos específicos que requieren que su aprendizaje sea totalmente presencial (¿cuántas horas?), totalmente independiente, parte presencial, parte independiente y que en su conjunto o totalidad sumen el número total de horas de trabajo académico asignado a cada unidad de enseñanza y de aprendizaje en el cuadro, numeral 5, de la parte A (aspectos generales), de la Matriz de Diseño Curricular de Asignatura.

En síntesis, se trata de elaborar, en forma similar, y en forma idéntica para cada uno de las unidades de enseñanza y de aprendizaje, numeradas desde el 01, en la parte B de la Matriz de Diseño Curricular, señalando o describiendo todos los temas y subtemas necesarios de desarrollar, según el objeto propio o naturaleza de cada unidad de enseñanza y de aprendizaje.

Por consiguiente, metodológica y didácticamente la adecuada elaboración de la programación orientada en esta parte B de la Matriz de Diseño Curricular de asignatura, debería ser como sigue:

- ❖ **Enunciar o nombrar**, a modo de título, las unidades de enseñanza y de aprendizaje, que es el mismo del numeral 5, de la parte A (aspectos generales), si ya diseñó esta parte.
- ❖ De igual manera **asignar**, en la columna horas de trabajo académico, o trasladar el mismo número de horas de trabajo académico presencial, independiente y total ya asignado a cada unidad de enseñanza y de aprendizaje, en el cuadro del numeral 5, parte A, ya citado.
- ❖ **Proceder al desglose** ó identificación de las temáticas específicas de cada unidad de enseñanza y de aprendizaje y a cada una asignarle, con toda libertad, el número de horas de trabajo académico presencial e independiente que requieran. Simplemente totalícelas.
- ❖ Una vez que se haya realizado el anterior trabajo con todas las unidades de enseñanza y de aprendizaje identificadas, **trasladar** al cuadro del numeral 5, de la parte A de la Matriz de Diseño Curricular, el número de horas de trabajo académico presencial e independiente asignado a cada unidad de enseñanza y de aprendizaje, esto si no se había diseñado previamente la parte A, de la Matriz.
- ❖ **Realizar**, si hay necesidad, pequeños ajustes en la asignación de horas de trabajo académico presencial e independiente, de modo que el total sea exactamente igual al número de horas de los créditos académicos inicialmente asignados a cada asignatura en los planes de estudio de los programas académicos.

- ❖ **Descripción de las estrategias metodológicas específicas.** Hasta este momento ya se tienen plenamente identificadas las unidades de enseñanza y de aprendizaje, sus contenidos específicos por temas o subtemas, el tiempo de trabajo académico presencial e independiente que requiere cada una.
- ❖ Solo resta asignarles, a unas y otras, las estrategias metodológicas propias o específicas, según la naturaleza propia de cada una, y los requerimientos pedagógico-didácticos para el logro del aprendizaje deseado por parte del educando.
- ❖ **Entiéndase por estrategias metodológicas,** todo lo relacionado con los métodos activos de enseñanza: inductivo, deductivo, sintético, analítico; metodología de la investigación científica; la exposición, el trabajo en pequeños grupos, las guías de trabajo, los módulos, laboratorios, talleres, consultas orientadas, foros, paneles, seminarios, sustentación de trabajos de proyectos. Todo lo relacionado con medios y/o recursos didácticos: tablero, tiza, proyectores, video-beam... Todo lo modernamente aportado por las denominadas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC'S): videos, videoconferencias, comunicación en línea, la internet, los cursos electrónicos, páginas web, entre otras.
- ❖ La adecuada selección de las estrategias metodológicas es cuestión de actualización pedagógica y metodológica de cada docente; la puesta al servicio del acto educativo de un poco de creatividad y de innovación de cada docente; la capacidad de ensayar, de experimentar nuevas y motivadoras formas de enseñanza y de aprendizaje; no ser monotemáticos, rutinarios y repetitivos (siempre y para todas las actividades las mismas estrategias).

De ahí que el último documento de apoyo de este numeral aporta la identificación de una buena cantidad de estrategias metodológicas, principalmente para orientar el trabajo académico independiente del alumno, muchas de las cuales, seguramente muchos docentes no han experimentado. Identifíquelas en este punto del diseño de su asignatura para que tenga la oportunidad de ejecutarlas y experimentarlas con sus alumnos.

Este punto de estrategias metodológicas en los micro-diseños curriculares se acostumbra, casi siempre, realizarlos en forma general para toda la asignatura, es decir, las mismas para todas y cada una de las unidades de enseñanza y de aprendizaje, y éstas son las que se presentan o describen en el numeral 6, de la parte A, de la Matriz de Diseño Curricular de asignatura.

Por todo lo dicho anteriormente, se comprende y se debe ser consciente que lo lógico y pedagógico es enunciar las estrategias metodológicas propias, adecuadas y pertinentes a cada unidad de enseñanza y de aprendizaje, ya que lo más natural y esperado es que estas unidades de enseñanza y de aprendizaje sean diferentes entre sí, y no iguales. En efecto, hay unas unidades introductorias, meramente informativas; hay otras de aprendizaje más profundo, esencial, que requieren de

mucha orientación presencial del profesor; hay otras de conclusiones; otras de consulta, por tanto, prácticamente de trabajo académico en tiempo independiente del alumno. Es decir, de acuerdo con la naturaleza de cada una de dichas temáticas, se requerirá de estrategias metodológicas diferentes, por lo menos algunas, para cada unidad de enseñanza y de aprendizaje y este es el momento de identificarlas como estrategias metodológicas específicas.

Queda así descrito, en forma pormenorizada, el procedimiento a seguir que asegura la adecuada elaboración de esta parte B de la Matriz de Diseño Curricular de Asignatura.

Se transcriben a continuación, unos documentos de apoyo conceptual o metodológico con el fin de contribuir a la mejor comprensión, dominio y aplicación de los conceptos y temas relacionados con esta parte B de la Matriz de Diseño Curricular de Asignatura.

4.7 Núcleo temático o unidad de enseñanza y de aprendizaje.

Estrictamente hablando, es decir pedagógica y metodológicamente, estos dos conceptos son de naturaleza diferente, aunque muy relacionados.

El núcleo temático es una estrategia de microdiseño curricular, cuya identificación es requerida en un currículo diseñado estrictamente para la solución de problemas, en la cual confluyen diferentes áreas académicas y/o asignaturas. Cada una de ellas converge o contribuye con sus procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a la solución de un único problema, identificado alrededor de un núcleo temático común. Esto está aún muy lejos de la estructuración, organización y programación que nosotros hacemos de los currículos de nuestros planes de estudio que siguen siendo muy atomizados, individualizados o centrados en asignaturas. El principal requerimiento para estar en el camino de una auténtica programación de núcleos temáticos es el de tener garantizado un alto nivel de integración curricular entre todos los componentes.

El concepto de unidad de enseñanza y de aprendizaje es más cercano a nosotros y lo entendemos como la selección e identificación de un cuerpo, asunto, tema central o fundamental de estudio, que a su vez se desglosa en aspectos más específicos, puntuales o subtemas. Por ahora continuaremos manejándolos como conceptos similares, en el sentido menos exigente, curricularmente hablando, es decir como unidades de enseñanza y de aprendizaje.

4.8 La política Nacional de créditos académicos, su interpretación e implementación en la Institución Universitaria Salazar y Herrera.

A continuación, para su conocimiento, comprensión y aplicación, en lo máximo posible, encuentra un documento institucional, en el cual se recogen, lo mejor posible, los aportes más significativos de la política nacional sobre créditos académicos para su implementación obligatoria por parte de las IES. El documento, principalmente en los numerales 1, 2 y 3, recoge la decisión y la

orientación de la Institución Universitaria Salazar y Herrera para la implementación y aplicación, en nuestro caso, de esta política nacional.

El documento fue convalidado en un Seminario-Taller sobre “Políticas y experiencias de Créditos Académicos y Flexibilización”, realizado en el Centro de Encuentros La Rondalla, los días 5 y 6 de noviembre del 2004, en el cual participaron 13 IES de la ciudad y la región, a las que les pareció adecuado y de avanzada.

4.9 Obstáculos que debe superar el servicio educativo para avanzar en el proyecto de formación por competencias.

“El sistema educativo colombiano no ha analizado desde un enfoque sistémico la complejidad del modelo importado, ni tampoco ha investigado países desde los cuales los reprodujo o por lo menos no ofrece evidencias de estar haciéndolo. Cada nivel hace su labor desde la franja que la compete sin pensar en el encadenamiento entre uno y otro. Esto muestra la reiterada desarticulación entre los distintos niveles educativos, que ha sido recurrente en las propuestas anteriores” (Maldonado, 2002).

Identificar cuáles deben ser las competencias de la oferta educativa colombiana en la particularidad de sus niveles es una tarea difícil, abordarla en su conjunto resulta aún más complejo; no obstante, se hace alusión al deber ser en la formación de competencias en cada uno de los niveles.

Continuando con Maldonado (2002), la implantación y desarrollo de la educación basada en competencias debe superar los siguientes seis escollos:

Primero, superar el estigma del significado. La interpretación de las competencias provoca reacciones variadas en los diversos actores de la oferta educativa. Los profesores de la básica primaria, quizás por la forma ligera en que algunos presentaron la noticia sobre las pruebas de estado, evocan una imagen de disputa, de contienda deportiva, de pugna por un premio, de confrontación, en última instancia. Además, el ingreso de la educación basada en competencias coincidió con la propuesta de evaluación por competencias para los maestros, presentada por el Ministerio de Educación, provocando reacciones del gremio. En el ámbito de la educación superior y de la educación para el trabajo, el término se asocia con competitividad, con imposiciones de las economías fuertes; en el gremio educativo estas definiciones se asocian con neoliberalismo, para no llamarlo “capitalismo salvaje”. Estas dos poblaciones han construido una imagen funesta en relación con la propuesta educativa.

Segundo, armar las piezas del rompecabezas. La manera asistemática como se ofrece la educación colombiana es un tema de coger con pinzas. Cada grado y cada oferta educativa del país, es decir, cada colegio, cada escuela y cada universidad, difieren en sus propósitos y en sus resultados. Las manifestaciones de este fenómeno son variadas, entre las cuales se encuentran quejas de los

profesores sobre las restricciones de los aprendizajes con que los estudiantes ingresan a las aulas. Esto es, los profesores de básica primaria se quejan que los niños que vienen del preescolar no poseen las competencias necesarias para responder a los requerimientos de sus programas, posteriormente los de la básica secundaria se quejarán de que sus antecesores no generaron las competencias respectivas. El encadenamiento de reclamaciones avanza sucesivamente hasta la educación superior para finalizar en la cadena productiva, que a su vez se queja de las incompetencias con que la educación superior lanza a los profesionales al mundo laboral. Este ligero ejemplo enseña la desarticulación entre cada grado de la educación.

Tercero, comprender la diversidad y anarquía de ofertas educativas, tanto en lo público como en lo privado. Como manifestación de la carencia de un sistema nacional educativo, se dibuja un panorama de digresiones que irrumpen el camino para avanzar en la educación por competencias.

Las propuestas educativas, desde el preescolar y la básica primaria hasta los niveles de posgrado de la superior, son diversas e infinitamente heterogéneas. Van desde la “academia de barrio” que sólo tiene dos salones, una docena de pupitres, dos o tres tableros, e igual número de profesores, hasta la institución que cuenta con instalaciones físicas confortables, aulas virtuales sofisticadas, robustas bibliotecas, equipos para teleconferencia y centros de consulta, gimnasio, canchas de squash, de recursos físicos y financieros.

Son escenarios con ambientes pedagógicos muy distintos. En unos, el modelo pedagógico está más cerca de las canchas de squash y de las redes informáticas y en el otro modelo se relaciona más con el rebusque y la sobrevivencia dentro y fuera de la escuela; tienen en común que con estos currículos ocultos los estudiantes aprenden más que con el establecido.

Esta dispersión se ha venido agudizando desde hace varios años, especialmente a fines de los setenta cuando la oferta educativa e informal, al ritmo de la pauperización de la población, creció vertiginosamente para ocupar espacios que ni la educación pública ni la privada quisieron ocupar, generando una variedad macondiana. Además, cada día la población en etapa escolar crece de manera desproporcionada y el estado da respuesta a esta exigencia: obviamente esta población busca refugio en el empleo informal, en el mejor de los casos, en las diversas opciones del aparato de guerra, en la delincuencia común, en el narcotráfico, en la prostitución o en el asfalto. Son varios los estudios que analizan esta problemática.

En cuarta instancia, lograr inteligencia social para correr a la velocidad de los cambios y de los métodos con que se produce el conocimiento. Es decir, que no sólo una población reducida adquiera los dominios o las competencias para su desempeño en la vida y en el trabajo sino que sea la sociedad en su conjunto.

El ritmo acelerado de las transformaciones producidas por los países de economías fuertes ocasiona cambios científicos y tecnológicos, que afectan de

inmediato a los procesos educativos; la educación derivada de estos cambios se convierte en factor de poder para los países planetarios que ocupan a los satélites con sus mercados, con sus tecnologías, sus culturas y sus modelos pedagógicos.

Los avances tecnológicos producen una constante espiral de innovaciones que se relacionan entre sí y a su vez producen nuevos desarrollos; con los avances vertiginosos de la biotecnología, por ejemplo, se fortalecen los procesos de producción agrícola, éstos, a su vez obligan a trabajar con los productos de la ingeniería genética con mínimo gasto de materias primas; tales hallazgos impulsan hacia nuevos sistemas de transporte y hacia el uso de la energía no convencional en una espiral sin fin. Son tecnologías transversales: están presentes igual en la industria agrícola que en la industria del transporte; tanto en la medicina como en la electrónica; al igual en las fábricas que en las oficinas.

La distancia entre la educación y el sector productivo ha venido recortándose por razones como las siguientes: el diseño de metodologías de formación, los programas de formación de docentes, la construcción de currículos más ligados a la realidad, hoy; son lenguajes comprensibles para ambos sectores. Las denominadas tecnologías de punta en su relación con el trabajo y la cultura generan tantas imbricaciones y traslapes entre sí, que han motivado a los pedagogos del trabajo y a los empresarios a sentarse en la misma mesa para buscar acuerdos de acercamiento; la resultante de esta negociación son productos tales como: taxonomías del empleo, ordenamientos del sector productivo, agrupaciones de las familias ocupacionales, tecnológicas y clasificación de las funciones laborales para el desempeño tecnológico. El estructural funcionalismo ha proporcionado unas herramientas metodológicas en la identificación, organización y construcción de competencias que sirven de lenguaje común y facilitan el ordenamiento de lo que ocurre en la empresa y de lo que debe ocurrir en la educación.

El empresario se pregunta cómo lograr que un operario comprenda los procesos tecnológicos imbricados en un auto. En un auto modelo 2001, por ejemplo, se mezclan la robótica con la neumática, la electricidad y la electrónica con la mecánica; en fin, es una mezcla no sólo de tecnologías sino de grupos y formas de trabajo diversos y heterogéneos. Además, en el veloz desarrollo y aparición de factores en nuestras unidades productivas y culturales, han generado tal caos que se requiere una nueva lectura e interpretación de ellas. Se sabe que se cruzan y se propician desarrollos mutuos, que tienen características definibles y observables, que tienen factores en común entre sí y que son universales, que afectan al ser humano y al entorno, pero aún no es muy visible su conversación hacia procesos educativos y de formación profesional y hacia la conversión de los aprendizajes con prácticas específicas hacia el ámbito productivo. Las tendencias planteadas en Europa por parte de América señalan que la formación basada en competencias puede ayudar a despejar este traslape; el punto de articulación entre la producción, la cultura y la educación es la competencia: bien sea básica, genérica o específica.

Los empresarios, la educación, los investigadores, los trabajadores, deben precisar sobre los énfasis tecnológicos requeridos para sacar el mejor provecho, con desarrollo a escala humana, de su potencial hídrico, marítimo, su órbita geostacionaria, su riqueza biológica, sus especies nativas, antes que otros lo hagan por nosotros.

El quinto, y más complejo escollo, sacar al país del estado de corrupción administrativa y del estado barbarie en que se encuentre. La guerra, en sus diversas manifestaciones, genera masacres indiscriminadas, desempleo, fuga de capitales, deforestación, desplazamientos masivos; esta lesiva situación, junto con las dentelladas al erario público (diez billones en el sector público) y la burocracia administrativa, afectan la generación de creencias colectivas, provocando incredulidad y la apatía ante cualquier propuesta que provenga de las instituciones del estado.

No obstante el fenómeno señalado, parecería que la educación básica y superior siguen formando para un país maravilloso en donde reinan la paz, la honestidad y armonía. No se diseñan programas con los cuales se aprendan las metodologías para el consenso, para el arreglo al margen de la trapisonda y de las vías de hecho, para reaccionar y obrar ante el fraude o el soborno. No se diseñan currículos para cambiar el modelo de éxito que generaron el narcotráfico y la economía del cachivache. En síntesis, la educación debe superar el escollo de su propia realidad.

Y, sexto, un Estado que se regula por lo normativo vs. Una población anti-normativa. Una hipótesis virtual para esta exploración es que lo jurídico (léase la constitución del 91, la ley 115 y la ley 30 y demás normas) opera desde lo imperativo y no desde lo constitutivo generativo, produciendo instituciones marginales y acartonadas que son incomprendidas o rechazadas en las aulas, tanto por los profesores como por los alumnos. Tal y como se planteó en el quinto escollo, hay una cortina de humo que no permite reconciliar al estado con la escuela. Esto invalidaría en principio la opción de propiciar dinamismo a la oferta de formación por competencias o en otra opción que provenga de lo institucional. Los textos jurídicos, generalmente, desconocen las prácticas cotidianas y las distintas culturas que se producen en las escuelas y por lo tanto se legisla para una educación ideal.

En nuestra cultura, la acción educativa puede organizarse en escuelas privadas y públicas, en sacralizadas y seculares, en burguesas y pobres y en otra suerte de taxonomías que reflejan el fenómeno de las estructuras sociales e ideologías existentes, pero en las cuales hay un currículo oculto, al decir del profesor Carlos Vasco. Ello significa que las instituciones, no importa su carácter, operan con unas pretensiones de validez infundadas pues la esfera de lo privado no reconoce la literatura oficial o pública como suya, es decir y en consecuencia, no son más gobernables los niños, los adolescentes y los profesores de las escuelas pobres que la población de los colegios ricos. Unos y otros asumen el *estado escolar* desde las normas que se construyen en las prácticas cotidianas, desde el *currículo*

oculto; cada institución tiene sus propias normas de comportamiento y sus propios códigos de ética que no salen a la luz pública pero que son de mayor significación que las instituciones.

No es necesario adelantar muchas investigaciones para comprobar esta afirmación, el ejemplo palpable está en la constitución política del 91 la cual le asignó especial interés a la educación al convertirla en un derecho fundamental y en un servicio público y, además, en elevarle el status al niño. Sin embargo, por diversas causas, son enormes las filas de desertores de los estratos marginales en todos los grados educativos. Entre tanto, los niños, sobredimensionados como ciudadanos en la Constitución, aún no existen en nuestra sociedad. No sólo por factores de violencia o desplazamiento, también en la tienda de la esquina, en la fila para subir al bus o para entrar al estadio de futbol y en las aulas, al último a quien se atiende es al niño; la Constitución no entra a la tienda, no sube al bus, al estadio de futbol ni tampoco abre las puertas de la escuela.

Este es en consecuencia, la confrontación de lo público con lo privado, el sexto escollo que habrá que superar en la propuesta del estado para configurar y desarrollar acciones a favor de la educación basada en competencias. No obstante lo señalado, se avanza en la construcción con el argumento que es desde la crisis desde donde se construye las bases más firmes en lo social y por ende en lo educativo.

Si asumimos que estas afirmaciones son validas habría que proyectar una estrategia nacional que comprenda y allane estas problemáticas proponiendo diversos diseños de formación basados en competencias en los cuales se habilite a estudiantes y profesores en el desarrollo de competencias para comprender, argumentar, y proponer, para poder resolver problemas tecnológicos, sociales, ambientales, económicos y productivos. Es decir, identificar las problemáticas que provocan el mayor trauma nacional e intentar identificar las competencias con que los ciudadanos podamos emprender una acción individual y colectiva para tratar de disiparlas o reducirlas.

Implica lo anterior la urgente necesidad de que el sector educativo asuma el desarrollo y la adquisición de competencias básicas, interpretadas con el lenguaje de la ciencia, con el lenguaje de las matemáticas, el cálculo, la química, la lingüística, la electrónica, la física, la filosofía, la ética, la estética, lo ambiental; lenguajes con los que están escritos los saberes de la ciencia y la tecnología. El libro nacional de las competencias debe estar escrito con estos lenguajes y debe posibilitar que los lectores no sólo sepan interpretar el texto sino que deban ser capaces de ponerlo en práctica. Obviamente, la educación por competencias no es la panacea a los males señalados, pero si son una alternativa a algunas de las dolencias que acongojan al país.

Por razones como las enunciadas en los párrafos anteriores, la *mision de educacion técnica, tecnología y formación profesional*, se propuso en 1998 la tarea

de lograr una concepción integral y una planeación sistemática entre las diversas instituciones, niveles y modalidades de formación para el trabajo, incluyendo la capacitación realizada en y por las empresas productivas. Como resultado de esta iniciativa, se adelantó el estudio denominado: ***Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo: Una propuesta para Colombia.*** Investigación que analiza las modalidades de formación para el trabajo en el país: la educación media (académica, técnica), la educación técnica y tecnológica de nivel superior, y la formación profesional ofrecida por el SENA. También se analiza brevemente la problemática de la oferta de formación-capacitación, tanto empresarial como no-formal.

En relación con los entes reguladores, entre otros apartes, señala el estudio:

“En la actualidad, las funciones de definición de políticas y de inspección, vigilancia y control de la oferta están totalmente dispersas: la educación básica y media técnica son dirigidas por el Ministerio de la Educación Nacional (MEN); la educación y formación profesional no formal son reguladas por las Secretarías de Educación Departamentales, Municipales y Distritales; la formación profesional SENA, por el Ministerio de Trabajo; la educación técnica profesional y tecnológica Superior por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES); y la capacitación de origen empresarial por el SENA y el Ministerio de Trabajo”.

Frente esta dispersión administrativa, económica y política es complejo identificar las competencias que les corresponden a cada uno de estos niveles educativos; más complejo aún, es intentar encadenamientos entre las distintas ofertas. El camino más viable, según este polémico estudio, es la conformación de un sistema que se autoregule y genere acuerdos mínimos en lo metodológico, político y económico.

4.10 Hallazgos e interpretaciones del funcionamiento de la formación basada en competencias

Dentro del análisis del funcionamiento de la formación basada en competencias se rescatan algunos aportes de docentes, entregados a la Secretaría General, cuando se les solicitó a éstos retroalimentación del seminario de formación docente en servicio. De lo anterior se extrae:

4.10.1 En cuanto a debilidades y fortalezas que se vislumbran en el trabajo por competencias

- “Se considera que las debilidades del proyecto de trabajo por competencias, son propias de los actores de la acción educativa, más que del modelo mismo, matizando esta aseveración al afirmar por ejemplo, que un docente con grandes vacíos conceptuales del modelo de las competencias y su aplicabilidad en una institución como la nuestra, centrada en el ser humano y en el desarrollo de sus capacidades y

potencialidades, puede fragmentar y/o distorsionar la evolución pertinente del proceso académico institucional, ya que si desconoce el fundamento teórico práctico del acto educativo que orienta, su quehacer igualmente, perderá el norte. Sin embargo, vemos que nuestros docentes se han capacitado, en términos cada vez más cercanos a la excelencia, en lo que a la enseñanza por competencias se refiere, dado el esfuerzo de la IUSH y sus directivas en promover este modelo por vía de seminarios de actualización y actividades afines.

- Otro elemento a considerar, más que como debilidad, como reto, es el de la novedad que implica el paradigma de las competencias, con respecto a los modelos en los que la mayoría de nosotros, educadores y personal administrativo, hemos sido formados, y como esta novedad implica procesos de ajuste y concertación de criterios, que siguen generando quizás un poco de malestar en algunos de los actores, al momento de plantear nuestros debates de autoevaluación, como al momento de unificar razonamientos frente a los estudiantes, de cara a nuestra actividad pedagógica. Sin embargo, se ha llegado a consensos que fortalecen el modelo, enriqueciendo su constructo y ampliando el horizonte para su exitosa ejecución.
- Como fortaleza, por encima de cualquier otra consideración, destacaría los altos niveles de compromiso y de sentido de pertenencia que caracterizan a todos los que conformamos la comunidad académica Salazarista, en especial el arduo trabajo que realizamos los docentes de tiempo completo y sus respectivas coordinaciones, dando testimonio en las aulas de la aceptación, respeto, aplicación y conocimiento del modelo de las competencias, y siendo a su vez ejemplo de idoneidad en dicho modelo, para todos los docentes de cátedra” (Isabel Cristina Jiménez Jiménez, Coordinadora Centro de Idiomas).
- “Desde mi experiencia he podido constatar que el modelo es pertinente a una formación mucho más integral del estudiante, porque permite manejar ciertos aspectos que antes no se consideraban. El modelo cobra importancia cuando se respetan las tres instancias: ser, saber y hacer. La validación del modelo se hace desde el planteamiento de una competencia bien diseñada, planeada y desarrollada, ésta es el norte del proceso.
- Si es necesario entender que estamos ante todo en un PROCESO de capacitación que se inicia desde la primera hasta la última clase que se tenga en el semestre, por esto es ilógico pensar que un buen resultado se pueda obtener en una última instancia del semestre, debe haber integralidad, la competencia no se va lograr en un último momento.
- La parte compleja del modelo considero está en tener atado la competencia, los contenidos y la evaluación. Cada una de estas partes, no pueden estar aisladas, además deben existir momentos de retroalimentación como lo estamos haciendo, de tal manera que en ciertos momentos del curso se le pueda decir al estudiante con evidencias, la situación particular.

- Considero que la Institución Universitaria Salazar y Herrera podrá mantener una dinámica de mejoramiento continuo, cuando tenga este valor agregado del modelo pedagógico, ahora si es básico que todos los docentes estemos conscientes de la rigurosidad que se debe mantener para lograr estándares de calidad educativa, que se apliquen distintos instrumentos para hacer de la educación algo gratificante e importante” (Jorge Ariel Franco López, docente de tiempo completo: Retroalimentación dada en Junio 8 de 2009).

4.10.2 En cuanto a la creación de ambientes educativos idóneos para el aprendizaje cuando se habla de competencias

- “Más que hablar de ambientes en sentido físico- espacial, considero que estos dependen en gran medida de las habilidades del docente para promover armonía, tolerancia, comunicación asertiva, conectividad y respeto en los diversos escenarios institucionales. Estos ambientes educativos deben tender al fortalecimiento de la participación crítica, como elemento constitutivo de la autoestima; la capacidad de escucha como valor fundamental en cualquier proyecto educativo democrático y el fortalecimiento de acciones y competencias de liderazgo y competitividad potencialmente presentes en los estudiantes.
- Así mismo, todos los actores somos responsables por el predominio de estos ambientes educativos propicios para la construcción de conocimiento, teniendo siempre presente las competencias del ser que debemos todos alcanzar para la sana convivencia y el trabajo cooperativo alrededor de los distintos saberes, que se promueve igualmente, desde las aulas hasta todas las instancias institucionales” (Isabel Cristina Jiménez Jiménez, Coordinadora Centro de Idiomas).

4.10.3 En cuanto a los resultados a esperar como Directivo, al evaluar una asignatura que se haya programado en competencias, y cómo se evidencian estos resultados en los Micro-diseños

- “Primero que todo, tiene que manifestarse la coherencia y la concordancia entre lo expresado en el Micro-currículo y las competencias en el ser, el saber y el hacer, obtenidas al finalizar cada ciclo académico, en todas las personas que participaron en él y que fueron evaluadas bajo el mismo modelo. Con esto se pretende significar la búsqueda de logros homogéneos entre los docentes, como signo de la eficiencia y compromiso del docente.
- Ahora bien, cuando se habla de logros homogéneos, no se hace pensando en uniformidad, en esa forzosa igualdad que niega la diferencia, sino que se parte de las competencias adquiridas por los estudiantes conforme a sus diversas formas de inteligencia y de aprehensión del conocimiento, ya que si reconocemos la existencia de unos ambientes educativos óptimos , presuponemos también el que dichas competencias no se aten a un campo

único de desarrollo, sino que se potencie la creatividad de los educandos desde sus intereses y expectativas individuales.

- De lo anterior se infiere pues que la prueba reina y testimonio fidedigno de la eficacia del modelo por competencias, estaría en la aptitud de cada individuo para aplicar y desarrollar la competencia adquirida en escenarios concretos, realmente existentes o planteados como hipótesis plausibles, pensados desde la elaboración misma del Micro-diseño de cada asignatura, cualificando de este modo los parámetros de evaluación y desempeño del estudiante” (Isabel Cristina Jiménez Jiménez, Coordinadora Centro de Idiomas: Retroalimentación dada en Junio 3 de 2009).

4.10.4 En cuanto al Modelo Pedagógico integrador y la formación por competencias

- “Formar personas es una actividad un tanto compleja porque no sólo se trata de llevar contenidos, sino de poder tener un proceso que integre el ser humano desde una perspectiva holística, en este sentido observo que la ruta seguida en la institución es benéfica, tiene coherencia, es pertinente, es decir considero que el modelo educativo y pedagógico es viable.
- El convencimiento acotado no significa que sea una labor fácil, porque exige un esfuerzo por parte de toda la Institución Universitaria, desde empleados, administrativos docentes, estudiantes. Es un hecho que es el docente el multiplicador de las ideas del modelo en el aula de clase, pero también es cierto que si no hay un compromiso DE TODOS las personas en sus diferentes roles laborales dentro y aun fuera de la Institución el asunto no funciona. Clarifico con el siguiente ejemplo, si al docente le llegan estudiantes un mes después de haber empezado clases, ¿Cómo se irá a evaluar la competencia del ser para ese estudiante durante el primer corte?, ahora frente a lo anterior entiendo por mi condición académica que la Institución Universitaria es una Empresa ante todo, que está regida por la relación Costo – Beneficio.
- El modelo Pedagógico es bastante enriquecedor para el proyecto de vida de los estudiantes , pero de igual manera genera un alto grado de compromiso y conocimiento por parte del Docente, donde la Universidad ha hecho INVERSIONES EN CAPACITAR EL TALENTO HUMANO, y es desde lo conocido la única Universidad de la ciudad que tiene dos semanas en formación Pedagógica a todos los docentes cada semestre, cancelándonos ese respectivo tiempo aun sin dar clases, esto es un costo financiero muy alto, y sin embargo en muchos casos considero que no se aprovecha, porque se prefiere traer docentes externos que apenas empiezan formación a los internos que ya se han formado, ahora no pretendo desconocer que existen múltiples causas que pueden generar esas salidas, se tendría que analizar cada caso.
- La aplicación del Modelo en forma clara, sin vender falsas ilusiones no resiste grupos de más de 20 personas, por su carácter personalizado, en este sentido para no afectar las Finanzas de la Institución hay que entablar

nuevas políticas para poder mediar entre el deseo de relación – aprendizaje, relación de enseñanza, relación didáctica, innovadores y la institución como empresa.

- La parte álgida del modelo considero que es el sistema evaluativo, en todas partes se habla de competencias, sin embargo nadie, excepto el Salazar y Herrera se ha comprometido en dar ese paso, “aplauzo” esta situación, sin embargo frente al proceso evaluativo basado en competencias, sugiero volver a revisar las competencias del ser, son demasiadas para evaluar, y algunas estamos tomando como indicador de logro la autoevaluación, lo que en algunos casos no es objetiva.
- Los aspectos Pedagógicos nos permitirán tener un buen elemento para procesos de acreditación, sin embargo hay muchos más, que se tenga en cuenta el aporte que distintos docentes hacemos en hacer propuestas como la creación de material como libros, ensayos, entre otras, veo que aun hay muchos trámites legales que están demorando tomar decisiones importantes para la Institución.
- Estoy comprometido con la calidad, mi profesión de docente es pasión, reconozco que Dios nos ha dado a todos Dones, la enseñanza es uno de ellos, por eso quienes lo tenemos es un compromiso con Dios, la Institución, con nuestros estudiantes, con el país, con nosotros mismos, y el hecho de no hacer “excelentemente”, Dios mismo y la historia no las cobrará, por eso esto de enseñar es de gran responsabilidad social.
- Creo en esta institución, creo en su gente, creo que estamos haciendo las cosas bien, solo que hay que afinar y refinar lo hecho hasta el momento, “LA EXCELENCIA ES POSIBLE”, es una labor no de un día, no de un año, es de todos los días de nuestra existencia. Lo anterior tiene que quedar escrito en el corazón de cada uno de nosotros quienes pertenecemos a esta familia” (Jorge Ariel Franco López, docente de tiempo completo: comentarios dados en Abril 18 de 2008).

4.10.5 En cuanto a la Evaluación por competencias en la IUSH (cuestionario)

- **Describa con sus palabras el cómo está aplicando este nuevo sistema integral de evaluación:** Primero que todo me ratifico escrituralmente lo pertinente y necesario que fue el haber dado un cambio importante a nivel pedagógico en la Institución Universitaria, obviamente esto recae en la parte evaluativa, quizás lo más complejo del modelo. Inicialmente tuve que hacer una reingeniería de muchos procesos aprendidos años atrás, ya en cuanto a la aplicación del nuevo sistema lo manejo de la siguiente manera: Primero que todo les vendo la idea a mis estudiantes de un proceso integral, justificado desde el saber, hacer y el ser. Por esto la evaluación exige no solo momentos, sino un proceso que se torna importante y decisivo, desde que empieza el semestre hasta que se termina, bien cierto es que ellos ganarán con un último resultado, pero esté será consecuente de la evolución o crecimiento de la competencia. Por lo anterior discrepo de un proceso que no sea acumulativo, si lo es en términos de la

competencia, porque el asunto de ser procesos aislados, esta siendo un talón de Aquiles del modelo, si hay secuencialidad en el proceso, si hay acumulación de resultados, si hay crecimiento, es más, simplemente tome la misma naturaleza y ella nos demuestra que todo es un proceso, no hay nada que se haga en forma aislada, y para poder llevar bien el proceso de enseñanza aprendizaje es condición necesaria para una maduración de la competencia, una secuencialidad.

- **¿Qué elementos considera son fortalezas en la aplicación del nuevo sistema integral de evaluación?** Exige que todos los integrantes del proceso (Docente – Docente), mantengan la atención durante TODO el semestre. Lo anterior nos lleva a pensar que logramos la competencia desde un inicio hasta el final, o no se justificaría Supletorios desde un primer momento. He podido notar que en los estudiantes durante este semestre han permanecido más atentos (al menos en los cursos que oriento), no se pueden ausentar, o dejar de presentar actividades, porque esto va en detrimento de los resultados para cada momento de evidencias, ahora es cuestión de haber manejado asuntos internos en cada curso que garantice lo anterior.
- **¿Qué elementos considera que son debilidades del nuevo sistema integral de evaluación?** Grupos numerosos (mayores de 15 personas), no diría del sistema de evaluación, sino del modelo Pedagógico, porque es un modelo que exige una concentración no en el estudiante, sino en la persona, ahora es importante que revisen la pertinencia económica de nuestros estudiantes, porque la Institución es una empresa, y con grupos de 15 personas máximo, las matriculas se tendrían que incrementar, me parece que esto debe ser motivo de reflexión. Frente al sistema de evaluación, considero que hay debilidad en algunos docentes que no entendieron, por mi parte no tengo problemas, porque observo el resultado final como una integralidad llevada a cabo desde un inicio hasta el final del semestre, ahora me tuve que inventar una forma que el estudiante fuera consciente que no podía abandonar el proceso en ciertos momentos, le voy acumulando todo el proceso llevado a cabo desde un inicio, quiero salvar la situación para aquellos estudiantes que piensan que la competencia se logra solo al final, y quiero que se entienda lo de acumular competencia, “que tiene en su morral para poder defenderse en la vida”.
- **¿Presente sugerencias o recomendaciones que permitan introducir mejoras al nuevo sistema integral de evaluación?** Disminuir los momentos en entrega de resultados parciales de cuatro a tres. La estructura de Microcurriculos se mantenga, es un producto que no se puede cambiar casi en su totalidad cada semestre. Mantener grupos de pequeño tamaño (máximo 15 personas), aun que el decano me dice que esto es asunto de didáctica, sería importante que nos capaciten en esta parte. (Jorge Ariel Franco López, docente de tiempo completo: noviembre de 2008)

4.10.6 En cuanto a las Teorías del Aprendizaje aplicadas al Modelo Pedagógico. El objetivo básico de la encuesta aplicada por la Secretaría General fue conocer de primera fuente las percepciones del cuerpo colegiado de docentes de la IUSH acerca de referentes teóricos y metodológicos del Modelo Pedagógico Integrador (Junio de 2009):

- **Teniendo como punto de referencia el aspecto evaluativo, seleccione dos teorías que considere las más importantes para tener en cuenta en el sistema evaluativo por competencias:** La mayoría de los docentes (80%) contestaron o se inclinaron por el Aprendizaje Significativo.
- **¿En el MPI de la IUSH cuáles son las 3 teorías que se ven más representadas?** La tendencia de las respuestas de los docentes: Constructivismo, Pedagogía Conceptual y Enseñanza para la Comprensión
- **Desde un punto de vista metodológico, seleccione 3 teorías que considere las más relevantes para el proceso formativo que se lleva en la IUSH:** La tendencia de las respuestas de los docentes: Pedagogía Conceptual, Enseñanza para la Comprensión y aprendizaje Significativo.
- **Desde su práctica pedagógica personal, seleccione la teoría que usted más aplica, metodológicamente, para el cumplimiento de su labor docente:** La tendencia de las respuestas de los docentes: Pedagogía Conceptual, Enseñanza para la Comprensión y aprendizaje Significativo.
- **Para que el MPI se estructure teóricamente cada vez mejor, seleccione las 3 que deberían ajustarse a lo existente, transformando adecuadamente lo pertinente:** Constructivismo, Pedagogía Conceptual e Inteligencias Múltiples.

4.10.7 En cuanto a Estrategias Evaluativas (BOLETIN 39 – Octubre de 2009)

- El proceso de aprendizaje tiene un momento complejo, y es la evaluación. Puede pensarse en él si sintetiza todo la aprehensión generada en los distintos espacios de aprendizaje, es decir, es un momento de verdad en el cual el orientador conoce el grado de aprendizaje del dicente.
- Bajo lo anterior se considera que el grado de conocimiento que tenga el docente en procesos pedagógicos es lo fundamental en la evaluación, aquí la validez académica obviamente será importante (menos que lo primero), sin embargo la dificultad en algunos docentes radica en la incapacidad de ser objetivos, flexibles, generador de agendas evaluativas en términos de tiempos y porcentajes (aunque en la Institución Universitaria ya se tiene la estructura Micro-curricular que elimina está situación), y ante todo debe ser conocedor de las competencias que quiere lograr. Si el docente logra sortear todo lo anterior puede construir un proceso evaluativo capaz de ser generador de conocimiento y condiciones éticas de vida.
- “Aplicando conocimiento y experiencia adquirida durante varios años en el “arte y la ciencia” de enseñar, explico la estrategia evaluativas que he venido aplicando en la institución Universitaria Salazar y Herrera y además

que llevo a otras instituciones educativas: Competencia del ser; aquí es donde se presenta complicación en la evaluación. Aparte de la auto y co-evaluación que se debe tener en cuenta, forme una actividad valiosa dando buenos resultados para tener en cuenta en esta competencia, semanalmente cada estudiante deberá entregar un mapa conceptual (solamente recibo el de esa semana) extraído de uno de los artículos, que aparece en la sesión de negocios del periódico El Colombiano del día domingo, con esta actividad busco varias competencias: que el estudiante adquiera información en los temas económicos y además responsabilidad en la entrega de la tarea. Los beneficios de esta actividad llevada a valorar la competencia del ser faculta el proceso en aspectos de corto plazo porque da rigor académico y permite que el estudiante comprenda porque estará informado, y en el largo plazo que pueda ligar los aspectos de la teoría económica con un análisis de coyuntura. En la Competencia del saber y hacer; ésta se efectúa en forma tradicional (evaluaciones, talleres, trabajos, exposiciones, entre otras)” (Jorge Ariel Franco López).

4.10.8 En cuanto al Modelo Pedagógico Integrador (MPI) y la Formación Basada en Competencias

- El modelo cobra importancia cuando se respetan las tres instancias: ser, saber y hacer.
- La validación del modelo se hace desde el planteamiento de una competencia bien planteada y desarrollada, ésta es el norte del proceso.
- Si es necesario entender que estamos ante todo en un PROCESO de capacitación que se inicia desde la primera hasta la última clase que se tenga en el semestre, por esto es ilógico pensar que un buen resultado se pueda obtener en una última instancia del semestre, debe haber integralidad, la competencia no se va lograr en un último momento.

4.10.9 En cuanto al proceso de la evaluación por competencias

Para esta actividad se indagó que a los docentes se les pidió que realizaran una interpretación de una caricatura de Mafalda, teniendo en cuenta los elementos trabajados sobre la evaluación en la capacitación docente en servicio (Enero de 2009) y el texto de formación presentado en este boletín pedagógico (N° 30).

- El proceso de enseñanza aprendizaje suele ser complejo, en la medida que se intenta individualizarlo, colocarlo a las condiciones del docente y el docente, quienes están sujetos a unas formas de vida y de aprendizaje particulares, pero se debe hacer así.
- La caricatura muestra una situación clara, no es posible masificar bajo un mismo instrumento de evaluación, una población de estudiantes quienes tienen competencias distintas, unos tendrán fortalezas que los otros adolecen, por esto el proceso educativo basado en competencias en su

evaluación resulta ser complejo por la integralidad e individualidad que maneja en su interior. Frente a la caricatura saldrían muchos cuestionamientos e interrogantes: un docente incapaz de leer un entorno, carente de pedagogía; un docente pésimo para efectuar instrumentos de evaluación; una institución educativa que no hace ningún nivel de selección, generando una heterogeneidad de grupo.

- Mucho hemos hablado del modelo de competencias, los aciertos que tiene, la oportunidad que se le entrega a cada estudiante para poderse defender en el proyecto de vida, un modelo de largo plazo, que se recogerán frutos en el proceso mismo de la vida de cada egresado, entre otros. Sin embargo para que esa calidad se pueda lograr se requiere:

Docentes formados desde la lógica de la ciencia que se impartirá y una formación en pedagogía, especialmente conocedores y manejadores del modelo (éstos son los que lo aplican en cada una de las aulas).

Dicentes: fundamentación en competencias básicas traídas desde la familia, y otras instituciones educativas, y aún desde otros espacios influenciadores.

Administrativos académicos: ser el soporte y guía de lo académico, planeadores y coordinadores de lo académico.

Administrativos: ser los garantes óptimos de la logística del proceso.

- Como se puede observar el modelo es una construcción colectiva, el éxito o fracaso no depende de un momento o de un solo actor del proceso, es una dinámica impuesta desde distintas instancias, de ahí el argumento de la complejidad.
- ¿Cuáles son los tres mayores retos presentados para el docente de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, bajo un enfoque por competencias? Es claro que se han ganado espacios durante estos años frente al modelo, sin embargo cada semestre se presentan nuevas situaciones a resolver, el mejoramiento continuo se debe aplicar a cada momento histórico.
- **Retos:** Procesos educativos anteriores a la Universidad carentes de un verdadero modelo de competencias, ejemplo en la formación media se habla pero no se aplica (no en todos los casos). Medios externos distractores hostiles al estudiante: familia, barrio, amigos, entre otros. Modelos de vida que lleven al facilismo. Baja formación académica y profesional del docente, además que no tenga vocación o espíritu de servicio. Planeación institucional al crear grupos numerosos, un verdadero modelo de competencias sólo permite grupos máximo 20 estudiantes. Seguir mejorando en la parte tecnológica como soporte a un proceso académico serio.

4.10.10 En cuanto al cambio de paradigma e inclusión de nuevas teorías del aprendizaje

Teniendo presente las teorías mencionadas en el Boletín N° 36 y releendo los principios teóricos del Modelo Pedagógico Integrador de la IUSH, ¿Cuáles considera que son los soportes teóricos que podrían nutrir nuestro Modelo Pedagógico? (Responde el docente Jorge Ariel Franco López).

- “Quizás a manera personal he sido un docente por vocación que me abala la práctica de hace ya varios años, sin embargo carezco de la formación surgida desde la academia, trayendo una falencia que se ha venido eliminando con la capacitación permanente que la IUSH da en lo pedagógico a los docentes.
- Ahora, frente al interrogante considero que sin teoría no se puede sustentar una práctica cotidiana, es necesario acercarse o en su defecto crearla. Cuando hablamos de Pedagogía en la educación es la sustentación teórica de la práctica educativa. Al leer el “Boletín Pedagógico N° 36” se observan varios modelos Pedagógicos, pero ¿Cuánto aplican a nuestra realidad académica? Esto para poderlo explicar es necesario analizar el Modelo Pedagógico Integrador, como norte de la práctica educativa institucional.
- Pensar como opción una de las propuestas de modelos pedagógicos (Conductismo, constructivismo, pedagogía conceptual, sociocultural), sería matricularse y ser un tanto riesgoso. Considero que (sin ser un amplio conocedor de cada uno de ellos) es menester muchos elementos de cada uno, de hecho lo que hacemos cotidianamente en cada aula con los estudiantes es la aplicación de distintas posiciones teóricas.
- Tenemos que dar instrucciones como docentes o digámoslo orientar un proceso (para no caer en una relación de poder), y este es el tema del conductista, relación de estímulo y respuesta, ahora, si no considero pertinente el asunto meramente memorístico y pensar que existe un recetario para solucionar cualquier problema al interior de la ciencia. Valida la apreciación del Constructivismo porque permite la construcción del conocimiento desde experiencias concretas, aplicado esto para grupos que tengan estas características (estudiantes trabajadores), sin embargo en aquellos donde no hayan tenido experiencias previas, el enfoque se podría quedar sólo en la visión del docente, aquí esto no funcionaría. El modelo desde la perspectiva Socio- cultural tiene su grado de validez porque es tomar al proceso educativo – docente desde la una visión de transformación social, pero coloca al docente como protagonista principal del proceso formativo, cuestionable y anquilosada porque es una vieja forma de enseñar.
- Por último toco el modelo de Pedagogía conceptual que desde la perspectiva indicada en el boletín lo considero muy pertinente, porque utiliza herramientas para el desarrollo del aprendizaje y habilidades para

poder ser competitivo. Considero importante porque es una preparación hacia el estudiante, no sólo para ser promovido al siguiente nivel, sino además la facultad de preparación hacia el proyecto de vida, porque desarrolla competencias.

- Después de ese recuento de teorías del aprendizaje (que es necesario conocerlas a profundidad por parte de los docentes), para poder aplicarlo al Modelo Pedagógico Integrador, considero que todo depende de la misma dinámica que tienen los diferentes grupos, el comportamiento que se gesta en el día a día de cada clase, las relaciones de empatía o hasta de rechazo entre el docente y los estudiantes, la rigurosidad conceptual que tenga el docente para transmitirlo a sus estudiantes, entre otros. Es decir, serán una infinidad de elementos que definen el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Ahora, al centrarnos en los aportes que las teorías del aprendizaje hacen al Modelo Pedagógico Integrador, menciono varios aspectos: un proceso que permite integral al estudiante en una visión holística, no sólo como sujeto pensante, sino además como sujeto de una realidad individual, esto se puede observar en la competencia del Ser. Mejoramiento de las mallas curriculares, que han hecho asignaturas de más intensidad horaria con más posibilidades de poder centrarse en el estudiante. Las exigencias del modelo están en la valoración de las competencias y para poder limar estas asperezas debe el docente desarrollar una estructura Micro-curricular en competencias y éstas deben tener indicadores de logro que puedan medir el proceso desde una forma objetiva. Capacitación docente en herramientas pedagógicas que permitan tener sesiones de aprendizaje. Desmonte del viejo paradigma de un docente alejado de la realidad de sus estudiantes, los momentos de retroalimentación entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje permiten generar inercias.
- Hay muchos más elementos para citar, sin embargo argumento en forma final, que es menester docentes bien formados no solo desde la cientificidad de discurso a orientar, sino desde la formación pedagógica”.

4.11 Reflexiones y consideraciones finales

En la culminación de la descripción de esta experiencia académica de identificación de los principales fundamentos y lineamientos, con énfasis en el diseño micro-curricular, de la política educativa nacional de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el modelo de competencias, adoptado por la Institución Universitaria Salazar y Herrera, en los tipos de competencias: cognoscitivas, de comunicación, de gestión de la información, de manejo de la información tecnológica y/o científica, sociales y personales, todas ellas en los ámbitos del Ser, del Saber y del Hacer de nuestros estudiantes, en pro de su formación humana integral, desde cada uno de nuestros programas académicos, actualmente de modalidad tecnológica y universitaria, se vincula a este proceso de análisis del funcionamiento del Modelo de Competencias para la capacitación en servicio del personal docente vinculado, el siguiente artículo,

publicado por El Colombiano, en su edición del 11 de noviembre de 2006, de uno de sus articulistas de las páginas de opinión, el Doctor Iván Echeverri Valencia:

“FORMACIÓN POR COMPETENCIAS: NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO NO PUEDE ESTAR DE ESPALDAS AL SECTOR PRODUCTIVO DEL PAÍS”.

“Cuatro pilares fundamentales de la educación de hoy han sido reconocidos por la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estas directrices indican que en la nueva sociedad es prioritario saber hacer, es decir, adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones previstas e imprevistas, pero fundamentalmente que le enseñan a trabajar en equipo.

Nos movemos en un mundo en el que ocurren cambios vertiginosos, especialmente en la innovación tecnológica, que sobrepasa cualquier imaginación. En un proceso educativo complejo las competencias son diversas, pasan por las intelectuales, comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, laborales y de ciudadanía, entre otras.

La formación por competencias fomenta la innovación, perfecciona las habilidades del estudiante y le permite aplicar permanentemente los conocimientos adquiridos. Establece el conocimiento a partir de la investigación y la observación del medio; les permite resolver problemas con más rapidez; los prepara para afrontar la vida laboral con éxito, promoviendo habilidades y destrezas; el auto-aprendizaje; el saber hacer dentro de un contexto y la utilización adecuada de las nuevas tecnologías.

A pesar de los esfuerzos de los últimos gobiernos por darle un mayor impulso a la educación, sigue siendo este un tema secundario en los países menos desarrollados porque existen otras prioridades de carácter político o económico, que en el caso nuestro son los problemas de orden público.

La educación tiene que mirarse como una vía hacia la consecución de un verdadero desarrollo humano de nuestros pueblos, es un medio para combatir la pobreza, la inequidad, la exclusión y la guerra.

El Estado Colombiano, de manera clara y decidida, debería definir con más precisión las estrategias y directrices para incursionar definitivamente en la formación de competencias, como lo han hecho países como Australia, Alemania, Argentina, Francia y México.

Nuestro sistema educativo no puede estar de espaldas al sector productivo del país. Es imperativo indagar cuáles son las nuevas demandas ocupacionales de las empresas, para que se pueda desde una formación científica y tecnológica, mediante nuevas competencias, aportar soluciones a las dificultades y necesidades de la sociedad.

Un modelo de formación por competencias debiera imponerse cada vez más en Colombia, tanto en la educación básica como en la media, en la técnica y en la superior. Ello implicaría modificaciones tanto en la forma de aprender como en la de enseñar, pues las competencias son saberes en acción que no sólo definen los problemas sino que los solucionan”.

Se destaca en este breve artículo cinco (5) ideas centrales que de alguna manera hemos enunciado y descrito en este documento de reseña metodológica y de

operativización de nuestro Modelo de Diseño Curricular centrado en competencias.

- ❖ La prioridad que se le da en la nueva sociedad al Saber-Hacer, en el sentido no de una simple certificación profesional, sino como competencias que orienten al individuo para hacer frente a un gran número de soluciones previstas e imprevistas.
- ❖ El carácter diverso de las competencias, como consecuencia de un proceso educativo complejo. De ahí que sea tan válida la clasificación o tipología de competencias que la Institución Universitaria Salazar y Herrera ha adoptado, como la que propone el articulista, como la del Ministerio de Educación Nacional, como la de cualquiera otra IES que haya asumido el reto de este nuevo paradigma o modelo de diseño curricular macro y micro centrado en competencias.
- ❖ Si como actores del acto educativo hemos decidido adoptar e incursionar de lleno en este modelo curricular centrado en competencias, como efectivamente se viene dando en la Institución Universitaria Salazar y Herrera desde hace cinco (5) años, esto quiere decir que institucionalmente, en este aspecto, podemos considerarnos al mismo nivel de países como Australia, Alemania, Francia, al menos como México, que desde hace años, y con mucho éxito, trabajan en la implementación de esta política educativo-curricular.
- ❖ Adoptar este modelo e incursionar adecuada y pertinentemente en su implementación, (experimentación en el aula de clase), implica modificaciones sustanciales tanto en la forma de aprender como de enseñar, pues las competencias son saberes en acción que no sólo definen problemas sino que los solucionan.
- ❖ Quienes de nuestros docentes se capaciten o retroalimenten con este material de apoyo para el adecuado diseño micro-curricular, de cada uno de los componentes de la matriz institucional de diseño micro-curricular o de programación de cada una de las asignaturas que estructuran los diferentes planes de estudio de nuestros programas académicos, se darán cuenta y podrán confirmar con su propio trabajo que efectivamente una competencia es, tiene que ser, y no puede ser otra cosa distinta que la potencialización del SER (como valor personal y social), del SABER (como capacidad de análisis, síntesis, evaluación...), del HACER (ya sea técnico, tecnológico, científico) en acción, es decir, como proyecto de vida, expresado en la realidad personal, social, empresarial de nuestros educandos.

4.11 Diagnóstico del Modelo Pedagógico Integrador (MPI)

Para este apartado, es importante mencionar que la IUSH se ha venido debatiendo frente a su desarrollo y crecimiento, como IES de la ciudad, garante de un proceso de formación docente en servicio, y, que desde el grupo de investigación ECO, se han dado directrices claras que aporten a la construcción de un modelo pedagógico actualizado y pertinente. Actualmente esta propuesta está en construcción. De ahí que en el cuadro siguiente se explicita el diagnóstico

realizado a inicios del presente año, por parte del docente de tiempo completo, Juan Guillermo Hurtado Orozco (además, Actas 46 y 47 del grupo ECO, véase cuadro 5).

CUADRO 5. DIAGNÓSTICO DE MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADOR

CAPITULO	FORTALEZAS	DEBILIDADES	AMENAZAS
PRIMERO	<p>Los objetivos planteados son claros y coherentes. (ojo falta uno católico y algunos ponerlos en lenguaje de competencias)</p> <p>La percepción del maestro como facilitador del proceso</p>	<p>No establece una columna vertebral teórica, por eso suena como una sueño no pensado epistemológicamente</p>	<p>Sugiero quitar el concepto de aula, por los riesgos frente al modelo y construir mejor el concepto de ambiente de aprendizaje.</p> <p>Los principios pedagógicos replantearlos bajo fundamentos pedagógicos o axiológicos no como están, aquí no se presentan realmente orientaciones</p>
SEGUNDO	<p>Su claridad y perspectiva frente a la importancia de las interacciones</p>	<p>Falta soporte conceptual. Por ejemplo ubicarlo dentro de un enfoque que reconozca lo subjetivo como eje de construcción del conocimiento (en el caso que esta fuera la opción)</p>	<p>No estable un puente teórico con el capítulo anterior y se muestra como un brazo del cuerpo no un elemento de la columna vertebral.</p>
TERCERO	<p>Su intencionalidad es formativa y da sentido al modelo</p>	<p>No se vincula con redes académicas, y en genera con todo el sentido de la gestión de conocimiento.</p>	<p>Transformar todo el capítulo e incluir en la perspectiva lo profesional</p>
CUARTO	<p>La claridad del enfoque por competencias</p>	<p>No explica el por qué ni las implicaciones de la clasificación que realizan</p> <p>Plantea los elementos de entrada y de salida, pero es poco claro en el proceso</p>	<p>El instructivo debería salir del modelo, hacerle los ajustes y presentarlo como documento aparte.</p>

5. CONCLUSIONES

De acuerdo al estado del arte, a los autores referenciados y a las organizaciones y gremios que se han dado a la tarea de indagar y construir sobre el Modelo de Formación Basado en Competencias, se presentan conclusiones que no se deben dejar a un lado, precisas, apropiadas y pertinentes, al objeto de análisis del presente proyecto:

5.1 Conclusiones sobre el Diseño, Desarrollo y Gestión del Currículo

(Maldonado; 2002)

- Un programa por competencias debe ser cuidadosamente planeado en relación con los recursos, la formación de los docentes, la evaluación sistemática y el ambiente educativo en general.
- Las competencias que los alumnos desarrollen deben ser identificadas y verificadas por empresarios del sector y docentes expertos conocedores del entorno en el cual se desempeñen.
- Los criterios de evaluación se derivan del análisis del entorno empresarial y cultural. El proceso de evaluación por competencias es una tarea compleja que requiere la participación de investigadores (en educación, trabajo, pedagogía, entre otros) de los estudiantes, los pedagogos y de la comunidad académica en general.
- La formación profesional por competencias se dirige al desarrollo, formación y **evaluación individual**, por lo tanto se requiere la construcción de modelos pedagógicos didácticos que posibiliten el desarrollo de las competencias sociales, éticas y de participación.
- El desarrollo de los estudiantes en un programa por competencias es individual y según las competencias demostradas, esto supone una educación individualizada al máximo posible. Teniendo en cuenta esta consideración es preciso diseñar modelos pedagógicos coherentes con esta opción.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principal fuente de evidencia, razón por la cual el diseño y desarrollo del currículo es un componente fundamental en la organización de las entidades educativas.
- Los procesos de enseñanza aprendizaje deben ser orientados por acciones pedagógicas y didácticas de permanente retroalimentación.
- La educación por competencias se orienta hacia la adquisición de logros, resultados concretos o evidencias de aprendizajes demostrables y susceptibles de ser puestos en la práctica cotidiana.
- Las acciones de enseñanza aprendizaje, contarán con recursos didácticos que reflejen situaciones y escenarios de la vida cotidiana y del trabajo productivo.
- La organización curricular es sistémica, modular, flexible y con variedad multimedial.
- Los procesos educativos diseñados por competencias privilegian la enseñanza por procesos con mínima intensidad de cátedra magistral.

- En la formación de las competencias laborales, deben participar de manera equitativa, los empresarios, trabajadores, gremios y sindicatos, desde la estrategia de identificación de las competencias hasta la formulación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

5.2 La formación evaluación de los docentes y el sistema educativo.

(Maldonado, 2002)

- La incorporación de una propuesta de formación por competencias debe considerar la infraestructura de la educación de manera sistémica y coherente, teniendo como objeto focal, en una primera instancia, a los docentes.
- Este proceso habrá de considerar factores, tales como: Políticas educativas, currículo, evaluación por competencias, administración educativa, modelos pedagógicos y didácticos, gestión financiera y distribución adecuada de recursos, relación entre el PEI (Proyecto Educativo Institucional.) y la educación por competencias, participación de los agentes (empresarios, organizaciones culturales, de investigación, etc.) no gubernamentales en el proceso.
- Negociación y acuerdos básicos con los gremios de profesores y organizaciones relacionadas con la comunidad educativa en la construcción de un proyecto fundamentado en competencias con cubrimiento curricular nacional, zonal y regional.
- Capacitar a los docentes en el proceso de evaluación y, especialmente determinar modelos pedagógicos-didácticos que favorezcan el desarrollo y adquisición de las competencias.

5.3 La oferta educativa nacional (Maldonado, 2002)

- La educación colombiana en los niveles de la básica primaria y secundaria, así como la educación no formal ha dado un paso importante en la construcción de un proyecto educativo más armónico; se requiere ahora diseñar un proyecto para la formación de los docentes y adecuar la infraestructura en un conjunto armónico y coherente entre los distintos grados empezando por el preescolar hasta la educación media.
- Es preciso diseñar un sistema educativo que permita el encadenamiento, la continuidad y la articulación de los distintos grados de la educación colombiana. La educación por competencias ofrece una interesante posibilidad.
- Cada uno de los niveles y grados de la educación colombiana tendrá que ser considerado desde un panorama más amplio y de pertinencia con los cambios tecnológicos y culturales.

- Las competencias, en el mundo laboral, no son de exclusiva responsabilidad de los trabajadores, dependen de los gremios empresariales y sindicales.
- El modelo de formación por competencias es un proceso complejo y de largo aliento, por lo tanto se requiere mayor preparación individual y colectiva, privada y pública, de empresarios y sindicatos para construir un proyecto educativo nacional.
- Los educadores, investigadores y la comunidad académica en general deberán estar alerta de los resultados que se alcancen en la educación básica (competencias básicas) y en la educación no formal (competencias laborales) en cuanto al desarrollo de la educación basada en competencias.
- El estado colombiano deberá tomar una posición clara en cuanto a la formulación de objetivos, políticas y estrategias para la educación media y en cuanto a las instituciones técnicas y tecnológicas. En estas decisiones es necesario identificar el papel de las competencias en cada uno de los grados educativos señalados.
- El modelo de formación por competencias debe ser tomado en cuenta por la educación superior para encadenarse con los demás grados del sistema.

5.4 Las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia: la re-contextualización. (Tobón, 2007)

- El concepto de competencias emergió en el discurso del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia a partir de la reunión no articulada de aportes de la lingüística y de otras disciplinas, implementándose su uso con un sentido diferente a los antecedentes disciplinares, sin una sustentación como objeto de evaluación ni de formación. La razón de este hecho obedece a que el concepto se ha introducido en la política de aseguramiento de la calidad por un proceso de re-contextualización, buscando impactar con la novedad en el sistema educativo. En su introducción al campo educativo colombiano, las competencias dejan de ser procesos de índole comunicativa y emergen como procesos enmarcados en la actuación y la producción.
- A pesar de que el concepto se ha introducido como un eje clave en la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior, hay escasos estudios e investigaciones frente a su estructura conceptual, observándose contradicciones en la forma como se define. Así mismo, su uso no es coherente en los documentos oficiales, pues no aparece clara su relación y diferencia con otros conceptos como los conocimientos, las habilidades y las destrezas.
- En Colombia tiende a emplearse el concepto de competencias con diversos sentidos de acuerdo con el propósito que esté de base. Esto es alimentado por las distintas significaciones del concepto en lo social. No hay como tal un enfoque integrado y transdisciplinario de las competencias en el marco

de la política de calidad, lo cual dificulta la gestión de los procesos educativos en los mismos términos.

- También se constata el hecho de que las competencias tienden a asumirse como parte de la tradición educativa por parte de los académicos, sin ninguna evidencia demostrable hasta el momento. En cambio, la tendencia en los políticos es asumir el concepto como una novedad y convertirlo en una moda. En este marco, todos los avances anteriores en materia de educación se conciben con desconfianza y no hay re-historización de las ideas para aprender de los errores del pasado.

5.5 Lo nexos no dichos: La traslación (Tobón, 2007)

- En general puede concluirse que en la emergencia del concepto de competencias ha influido la traslación del sentido de competitividad del mundo empresarial al ámbito de la educación con la filosofía de formar personas competentes para responder a los requerimientos del mercado laboral, el cual contribuye a posicionar y validar este concepto. Aunque los referentes disciplinares también han influido, se observa que el concepto se re-contextualizó, y que la referencia al ámbito teórico es esencialmente para legitimar el concepto en el contexto universitario. Es claro pues, que las competencias devienen, en parte, de una dinámica del mercado; no son una consecuencia del desarrollo de la teoría pedagógica como ocurrió con el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowing, 1988) o el constructivismo (Piaget, 1975, 1978, 1984, 1986). Las competencias en Colombia no tienen un referente disciplinar claro, debido a que la significación con la cual se usan no guarda relación con disciplinas específicas. Lo que se observa es una tendencia y preocupación continua de los académicos relacionados con los proyectos estatales de legitimar el concepto en las disciplinas o ciencias, como una manera de darle legitimación conceptual y posibilitar su uso en la educación superior.

5.6 Examen de estado para el ingreso a la educación superior (Tobón)

- El EEIES se transformó de manera radical con la consideración del enfoque de competencias, pues se pasó de una prueba que medía conocimientos memorísticos a una prueba que busca determinar el saber hacer de los estudiantes en la resolución de problemas aplicando los conocimientos disciplinares. Esto a su vez ha llevado poco a poco a transformar el sistema educativo, pues ha demandado de las instituciones un cambio radical en los modelos y métodos de enseñanza, el cual siempre fue esquivo al estado a través de la promulgación de reformas educativas mediante decretos que pocas veces se tuvieron en cuenta.
- Sin embargo, el estudio llevado a cabo en el presente capítulo permite afirmar que: (1) las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva

no son competencias cuya estructura disciplinar sea la hermenéutica, la ética y la estética respectivamente; (2) es cuestionable considerarlas como competencias en sentido estricto ya que en la prueba no se evalúa el desempeño procedimental; (3) en vez de eliminar la inequidad en la evaluación masiva, se ha aumentado en tanto en los resultados tienen gran peso las experiencias culturales; y (4) las competencias no difieren del concepto de inteligencia, ya que en esta última, de acuerdo con los últimos desarrollos en la psicología cognitiva, también se tiene en cuenta el saber hacer en la resolución de problemas y el contexto.

5.7 Condiciones mínimas de calidad, registro calificado y competencias (Tobón, 2007)

- Dentro del marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el Gobierno Nacional ha fijado una serie de Condiciones Mínimas de Calidad en torno a cómo deben estructurarse todos los programas de educación superior en el país. Esto constituye un logro sin precedentes en la historia de la educación superior, pues tradicionalmente había un gran vacío en los aspectos mínimos que debía tener un programa para garantizar a los estudiantes el derecho a una educación de calidad. De aquí que esta iniciativa es altamente valorable, más si se tiene en cuenta que no viola el derecho de la autonomía universitaria, porque no determina contenidos curriculares, ni estrategias pedagógicas, ni gestión.
- Las Condiciones Mínimas de Calidad tienen como eje central las competencias y, al igual que en el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior, el uso de este concepto está enmarcado en varias falencias y problemas, tales como: (1) no se establecen lineamientos metodológicos para la identificación de las competencias dentro del currículo a partir de la investigación sistemática del entorno; (2) no hay coherencia en el empleo del concepto respecto al concepto de aprendizaje; (3) no hay coherencia respecto a su empleo en relación con otros conceptos tales como *saberes, conocimientos, habilidades y destrezas*; (4) se usa el concepto con la significación implícita de algo externo, referido a la *actuación con eficiencia y eficacia*, por lo cual se emplea asociado a otros conceptos que reflejarían el carácter interno como las *capacidades, saberes y conocimientos*; (5) se promueve la formación de tres tipos de competencias, pero esto no es unívoco para todos los programas y falta explicitación de la significación de estos tres tipos; y (6) la propuesta de asumir la formación por competencias como formación integral se cuestiona en la medida en que el concepto tiene una carga ideológica de competitividad y no engloba todas las dimensiones de la autorrealización humana en el marco del sí mismo, el tejido social y la vinculación laboral-empresarial.

5.8 Proceso de acreditación (Tobón, 2007)

- Se comparte el concepto de Revelo y Hernández (2003) de que el proceso de acreditación en Colombia constituye un suceso histórico que está impactando positivamente a las universidades, ya que está creando una cultura de la evaluación permanente y la necesidad de tener un compromiso con la sociedad, dentro de una creciente concientización de la importancia del continuo auto-mejoramiento. Esto se refleja en el hecho de que casi todas las universidades en Colombia han creado un sistema de auto-diagnóstico para reconocer sus avances y corregir sus errores y vacíos, apuntando así a mayores niveles de calidad. En este punto, las competencias se han convertido en un enfoque positivo y constructivo en tanto están favoreciendo el reconocimiento de lo que se compete a cada universidad realizar y buscar respecto a su misión y proyecto educativo institucional.
- A pesar de estos avances significativos, el concepto de competencias también es usado en el marco de una filosofía que traslada la competitividad del mercado en su naturaleza más pura al terreno de la educación, pues ha puesto a competir a las universidades entre sí, en la búsqueda del preciado galardón de la acreditación. Esto se comprueba en el hecho de que la acreditación se ve como una distinción para las universidades de excelencia y no como una posibilidad para todas. Así mismo, se han establecido dos categorías de universidades: las acreditadas y las no acreditadas, lo cual genera todo un proceso de rivalidad por alcanzar la primera categoría, en vez de un proceso de cooperación en el cual todas las universidades se superen a sí mismas siendo solidarias con las demás en su propia superación.

5.9 Exámenes de calidad de la educación superior (ECAES) (Tobón, 2007)

- Los ECAES tienen el mérito de generar en las universidades y en la sociedad toda una dinámica de reflexión en torno a la calidad de la educación superior. Esto es algo significativo, pues nunca en la historia de Colombia la formación profesional ha estado tan presente en el discurso de la comunidad, de las empresas y de las instituciones como en la actualidad. Antes importaba que las personas cursaran una profesión y obtuviesen un título; ahora no sólo eso importa: es necesario que el profesional sea idóneo y comprometido con el desarrollo del país. Y a esto están contribuyendo los ECAES, a generar conciencia en los docentes, los estudiantes, las familias y todo el país de la importancia de formar personas con las competencias necesarias para asumir los actuales retos de la nación. La experiencia actual señala que esta estrategia en general ha sido beneficiosa para que las universidades instauren políticas de continua auto-evaluación y auto-mejoramiento hacia la calidad.

- Sin desconocer lo anterior, el estudio llevado a cabo en el presente capítulo permite llegar a las siguientes conclusiones: (1) no hay claridad frente a la conceptualización de las competencias en las pruebas ECAES, debido a la variedad de definiciones, las grandes diferencias entre las pruebas con respecto al tipo de competencias evaluadas y la valoración de aspectos que no son competencias como es el caso de los procesos cognitivos; (2) hay aspectos que no son claramente explicados en las pruebas como los niveles de complejidad de las preguntas, los puntos de corte para los puntajes y los criterios de validez y fiabilidad; (3) a pesar de plantearse que el objeto de evaluación son las competencias, la mayoría de las pruebas ha continuado evaluando conocimientos memorísticos; (4) aunque se propone lo procedimental como un factor clave de las competencias, hasta el momento sólo ha sido evaluado por una prueba, la de arquitectura; (5) así mismo, la idoneidad también se considera como una característica central de este enfoque, pero tampoco se ha incorporado a las pruebas; (6) las pruebas ECAES han fortalecido la traslación de la competitividad del mercado a las universidades, ya que las ha puesto a competir entre sí para obtener los mejores resultados, pues las pruebas se están usando para establecer comparaciones entre instituciones y es escasa la referencia del Gobierno y de los medios a su función como factor de auto-mejoramiento de cada universidad.

5.10 El concepto de Competencia: Una mirada Interdisciplinar (Bustamante y otros, 2001)

- Los enunciados sobre la necesidad de saber, sobre la naturaleza del conocimiento, sobre las jerarquías de las formas de los conocimientos y demás con las que Aristóteles abrió su reflexión metafísica y que, en muchos casos ha sido interpretada como una justificación y una propedéutica al tortuoso pensar metafísico, están conectados con los temas fuertes de la disciplina teórica, en cuanto todo conocimiento implica una ardua elaboración de conceptos, relaciones y explicaciones. Esos procesos son el resultado pertinente del despliegue de la naturaleza humana, entendida como la potencia pasiva que direcciona las construcciones cognitivas, las jerarquías en los niveles de conocimiento y las complejidades en las diversas formas de actuación.
- La evasión aristotélica de la tensión cognitiva inherente a las fuerzas contextuales de su tiempo sin ceder al extremo de sus enunciados, la revelación y el relativismo, conserva y justifica la interacción pedagógica que, por una parte, propone y, por otra parte, negocia significados, de conformidad con lo que los niños pueden hacer material y cognitivamente.
- Es de esperar, finalmente, que las conclusiones más fuertes ocurran por los aportes que los profesores que se hallan presentes en el auditorio y que ocurran en el transcurso de estos dos días de abordajes interdisciplinarios al tema.

5.11 El concepto de Competencia II: Una mirada Interdisciplinar (Bustamante y otros, 2002)

- Si bien ciertos movimientos en educación parecerían indicar que las “competencias” son nuevas, no es la primera vez que una *noción* entra allí y se pone de moda; o sea que ya es “viejo” que los discursos portadores de un término irrumpen en el ámbito educativo y hablen como si “aquello” siempre hubiera debido preocupar a la educación, ignorando que las palabras tienen historia, que ciertos procesos las “normalizan” y que responden a mundos situados: con intereses y con conflictos de intereses. En realidad, ciertas disciplinas (psicología, ciencias del lenguaje) muestran que, en este caso, no se trataría de algo nuevo, sino de algo que ya había sido formulado, pero que se olvida para poder decir hoy que es algo que va a salvar a la educación y que se está implementando muy bien.
- La novedad de las competencias estriba en que se inscriben en una manera reciente de *decir* cómo se traza la política educativa: la llamada “evaluación de la calidad”. En este contexto, la introducción del concepto vino más de profesores de lenguaje que soñaban con otra pedagogía de la lengua, que de personas que supieran las implicaciones políticas de las evaluaciones masivas. De aquí que sus “reservas éticas” hubieran sido sólo reservas y que las competencias hubieran llegado a la evaluación también por otros caminos: la “formación para el trabajo” que está en la expectativa de los empleadores; es decir, la educación sin opción de decir algo sobre el funcionamiento de la sociedad.
- La incorporación de conceptos estructurales de las disciplinas a procesos de pensamiento específicos ha constituido desde hace mucho tiempo uno de los objetivos fundamentales en la Educación. En efecto, pensar con la ciencia supone la utilización idónea de los conceptos científicos, así como el empleo de las representaciones en las que los organizamos y comprendemos para orientarnos en la realidad física y social. La educación por competencias pretende alcanzar este objetivo, mediante la interdependencia entre saber disciplinar y escolar, saber cotidiano y saber pedagógico.
- Sin ánimo de querer ser reiterativos, creemos que dicho objetivo sólo es posible de alcanzar no solo mediante una sólida formación disciplinar y pedagógica, sino también mediante una permanente actitud investigativa, un irreductible compromiso ético frente a la educación, y a una abierta posición interdisciplinaria. Sabemos que estamos hablando de un docente ideal, pero no queremos dejar de señalarlo, por cuanto que la educación por competencias más que ser un problema procedimental y metodológico constituye un problema político que involucra, no solo una redefinición de los planes de estudio de las facultades de educación y de los programas de formación de docentes, sino ante todo y quizá principalmente un redimensionamiento de los objetivos de la educación de los colombianos,

no sólo en términos de construcción del conocimiento sino en su formación ética y ciudadana.

6. REFLEXIONES FINALES

En esta parte se dejan para su conocimiento, comprensión y análisis, las presentaciones respectivas que hace el Doctor Sergio Tobón Tobón, en dos de sus tres obras escritas sobre las competencias:

6.1 Competencias de la educación superior: Políticas hacia la calidad

A partir de la promulgación de la nueva Constitución Política en el año 1991, Colombia inició un proceso de transformación en todas sus áreas (economía, política, cultura, educación y salud), buscando con ello abrir sus puertas a la internacionalización y la globalización, con el ideal de mejorar los niveles de desarrollo. Es así como desde la nueva constitución se han creado diferentes leyes que han tenido como función internacionalizar el país, a través de normas dirigidas a modificar las costumbres políticas, modernizar las instituciones del Estado, descentralizar la administración pública, combatir la corrupción, frenar la violencia, atacar el narcotráfico y aumentar la cobertura y calidad de los servicios públicos.

En el marco de este proceso general de modernización e internacionalización, aparece en la década de los 90 una preocupación creciente por la baja calidad de la educación superior que se ve reflejada en la escasa investigación, en la dificultad de vinculación laboral de los egresados y en el bajo grado de pertinencia de los programas de pregrado y posgrado. Es por ello que se reforma este nivel de educación a partir del establecimiento de la Ley 30 de 1992 con base en la nueva Constitución, estableciéndose en ésta una serie de normas dirigidas a mejorar la calidad de la educación superior. Es así como a finales de la década de los noventa, comienza a tener auge la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior, consolidándose ésta a partir del año 2002 con el establecimiento de los procesos de acreditación institucional y los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). Gracias a la continuidad que ha tenido esta política de calidad durante varios gobiernos desde 1991, hoy puede afirmarse que el sistema de aseguramiento de Colombia es uno de los más completos de Latinoamérica, junto con los de Chile, Brasil y México, y cumple con importantes estándares establecidos en los países desarrollados sobre esta materia.

Dentro del marco de este sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el concepto de *competencias* ha estado y está en el centro de las discusiones, las reflexiones, las políticas, las actividades y las propuestas, como igual se ha dado en los demás niveles educativos (educación básica, educación

media y educación técnica) convirtiéndose con el tiempo en uno de los conceptos clave del discurso de la política de calidad de la educación en Colombia. Esto puede constatarse en el hecho de que todas las estrategias en las cuales se basa dicho sistema de aseguramiento de la calidad tienen como base este enfoque: Examen de Estado para el Ingreso a la educación superior, acreditación de programas y de universidades, condiciones mínimas de calidad para el registro calificado de programas de pregrado y posgrado, y Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES). Además el concepto ha comenzado a ser parte imprescindible de los planes de estudio, las evaluaciones de los estudiantes, los libros de tipo pedagógico, la capacitación de los docentes y de todas aquellas políticas que se orientan al mejoramiento de la educación. Esto se enmarca en un discurso social que emplea cada vez con mayor frecuencia el concepto, a través de términos tales como *competencias ciudadanas*, *competencias laborales*, *competencias éticas* y *competencias para buscar empleo*.

6.2 Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica

La *formación basada en competencias* constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del *proyecto ético de vida*; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas.

A pesar de los avances que se han tenido en la conceptualización de las competencias y el auge de publicaciones en esta área durante la última década, actualmente hay una serie de vacíos en este enfoque que dificultan de forma significativa su empleo en la educación (formal, no formal e informal), a saber:

- Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima el abordaje de éstas desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos, sin tenerse en cuenta su integridad e interdependencia con el *proyecto ético de vida* y la construcción del tejido social.
- El enfoque de competencias ha entrado a la educación como una *moda*, desde el marco de un pensamiento acrítico y descontextualizado, desconociéndose los determinantes socioeconómicos que han influido en su surgimiento y los

aportes de diversos escenarios a la construcción del concepto (disciplinares y sociales).

- Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término *competencias*, por lo cual se confunde con otros conceptos similares tales como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares.
- Los proyectos educativos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas. Faltan metodologías que orienten a los maestros en cómo diseñar el currículo por competencias teniendo como base el saber acumulado, la experiencia docente y los nuevos paradigmas, como es el caso del pensamiento complejo.
- A pesar de que enfatiza en el desempeño idóneo, hay ausencia de un modelo conceptual explicativo de éste, que tenga en cuenta la relación entre procesos cognoscitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer.
- Por último, la docencia todavía sigue anclada en la enseñanza magistral o expositiva dentro de un contexto presencial, con escasa articulación a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

7. BIBLIOGRAFÍA

----- . Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral. Bogotá: Sena, 2003.

----- . MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2566 de 2003.

----- . MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 2888 de 2007.

AGUDELO, Santiago. El Diagnóstico de competencias. Cinterfor. 1999

AMAYA, Graciela. 2003. Conferencia: “La flexibilidad en la educación superior en Colombia”. ICFES. Bogotá DC.

ARGÜELLES, Antonio. Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia: Ciudad México. Limusa Noriega Editores. 1996.

ARGÜELLES, Antonio. (Compilador). Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. SEP/CONALEP/Limusa Editores. México. 1996.

ARGÜELLES, Antonio (Compilador). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, México: CONASEP. 1997.

Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN. 2007. Documentos 2003, 2004, 2005 y 2006. ASCUN. Bogotá DC.

AUTORIDAD DE CUALIFICACIONES DE NUEVA ZELANDA. Aspectos generales de la certificación. En: Competencia Laboral. Antología de Lecturas. CONOCER. México. 1997.

BANCO MUNDIAL. “Cerrar la brecha en educación y tecnología”. Serie desarrollo para todos, N° 9, coedición con Alfaomega Colombiana. 2005.

BARNETT, Ronald. Los límites de la Competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Editorial GEDISA, S.A. Barcelona, España. 2001.

BUNK P. Gerhard. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la Educación Superior.

BUSTAMANTE, Guillermo. El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar. Tomo I. SOCOLPE. Bogotá. 2001.

BUSTAMANTE, Guillermo. El concepto de competencia, una mirada interdisciplinar. Tomo II. SOCOLPE. Bogotá. 2002.

BUSTAMANTE, Guillermo. El concepto de competencia: El caso de la re-contextualización. Tomo III. SOCOLPE. Bogotá. 2003.

CAPPER, Phillip. "La competencia en contextos laborales complejos". En: ARGÜELLES, Antonio y GONCZI, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. México. Limusa, 2001.

CASARINI, M. Teoría y diseño curricular. Monterrey, México: Ed. Trillas, Universidad Virtual, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 1999.

CATALANA, A.; AVOLIO, DC., & SLADOGNA, M. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires, Argentina: Cinterfor, 2004.

Cejas E. y otros (2002) La formación por competencias laborales: proyecto de diseño macro curricular por competencias laborales para técnicos medios en Farmacia Industrial Diseño Curricular por formación de competencias profesionales para el técnico medio en Farmacia Industrial. Trabajo Presentado en el evento provincial de Pedagogía'2003, Ciudad de la Habana,

CIMO-CONOCER-OIT. Evaluación de competencia. Manual de procedimientos. México. 1999.

CONOCER. Formación basada en competencia laboral: Situación actual y perspectiva. Edit. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. México. 2002.

CONOCER. ¿Qué es la evaluación de competencia laboral? Folleto. México. 1999 Consejo Nacional de Acreditación CNA. 2001. Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado en ingeniería. Serie estándares básicos de calidad No 02. CNA. Bogotá DC.

CORREA URIBE, José. Conferencia: "El discurso de las competencias en educación superior". Agosto de 2004. Universidad de Córdoba. Montería.

CORREA, S.; PUERTA, A., & RESTREPO, B. Investigación evaluativa. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 1996.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, 1996. Documento mimeografiado. Bogotá. Colombia, 2005

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc Graw – Hill. Santafé de Bogotá. 311p. 1994.

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós, 1995.

GOLEMAN, Daniel. La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara, 1999.

GONCZI, Andrew y ATHANASOU, James. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa, 1996.

GONCZI, Andrew. "Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias". En: ARGÜELLES, Antonio y GONCZI, Andrew. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. México: Limusa, 2001.

GONCZI, Andrew. "Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico". En: CINTERFORT/OIT. Formación basada en competencia laboral. 1997.

GONCZI, Andrew. ATHANASOU, James. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En: Competencial Laboral y Educación basada en normas de competencia. Limusa. México. 1996

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María y Otros. Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos. Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, Colombia. Imprenta Universidad de Antioquia. 2008.

GONZÁLEZ, Á. L. Y OTROS. Guía metodológica para la formación de competencias laborales en Fe y Alegría. Bogotá: Fe y Alegría, 2006. Implicaciones del enfoque de formación por competencias y el reto de la formación a lo largo de la vida. Documento de trabajo No. 3. Bogotá: CUALIFICAR, 2007.

GONZÁLEZ, M. Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. Educación y Educadores, 2006, vol. 9, No. 2, p. 95-117.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto, et al. Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: Javegraf. 1998.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. 1999. Congreso nacional de educación superior. ICFES. Bogotá DC.

IRIGOIN, María y VARGAS, Fernando. Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: CINTERFOR, 2002.

LE BOTERF, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.

LE BOTERF, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LEVY-LEBOYER, C. (1996). Gestión de las competencias. España: Ediciones Gestión 2000.

MACDONALD, Rod, et al. "Nuevas perspectivas sobre la evaluación". UNESCO, París, 1995. En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000.

MALDONADO, Miguel Ángel. "Competencias, método y genealogía: Pedagogía y didáctica del trabajo". ECOE Ediciones. 2008

MASSEILOT, Héctor. "Competencias laborales y procesos de certificación ocupacional". En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000.

MERTENS, Leonard. Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR. Montevideo, 1997.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. Decreto 2566 de 10 de septiembre de 2003. MEN. Bogotá DC.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN. Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Bogotá, Colombia, 2003. Manuel Ignacio González-Bernal

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. Decreto 808 del 25 de abril de 2002.

Ministerio de Educación Nacional. Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación en competencias laborales. Documento de Política, Bogotá, Colombia, 2003.

Ministerio de Educación Nacional. Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia, 2003.

Ministerio de Educación Nacional. CORPOEDUCACIÓN. Aprendiendo en el ámbito laboral. Orientaciones para el desarrollo de prácticas, observaciones y espacios pedagógicos empresariales para la formación en competencias laborales. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia, 2004

Ministerio de Educación Nacional. CORPOEDUCACIÓN. Modelo de acompañamiento para la implementación de la política de formación de competencias laborales en las secretarías de educación. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia, 2004

Ministerio de Educación Nacional. Tendencias del mundo productivo y sus implicaciones en el perfil esperado de los trabajadores. Documento de trabajo. Bogotá, Colombia, 2003.

Morfin, A. (1996). La Nueva Modalidad Educativa: Educación Basada en Normas de Competencia. En Argüelles, A. (Compilador) (1996). Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. SEP/CONALEP/Limusa Editores. México.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Imprenta Nacional, 2000.

OBSERVATORIO LABORAL Y OCUPACIONAL COLOMBIANO. SENA. Listado de titulaciones y normas de competencia laboral [documento en línea]. Disponible en Internet en: <http://observatorio.sena.edu.co/SNFT/msa/mesa.htm>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. Formación profesional. Glosario de términos escogidos. Ginebra, 1993.

PARDO, CA. Hablemos de validez (ed.). Primer Seminario Internacional de Evaluación de la Educación. Cartagena, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2006.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. “Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos”. En: Evaluación de Competencias básicas. Bogotá: Universidad Nacional, 1999.

POSNER, JG. Análisis del currículo. Bogotá, Colombia: McGraw–Hill, 2001.
Pozo, Juan Ignacio, et al. La solución de problemas. Aula XXI. Madrid: Santillana, 1999.

República de Colombia. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Red Colombia Compite. (2003). “Identificación de las prácticas y competencias gerenciales desarrolladas por los programas de MBA en las escuelas de negocios”. Gerencial Ltda.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL. Decreto 2020 de 2006.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ y CORPOEDUCACIÓN. Competencias laborales generales: ruta para su incorporación al currículo de la educación media. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.

SENA. Clasificación Nacional de Ocupaciones. Bogotá: el autor, 2005.

Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Estructura curricular para la formación pedagógica de instructores del SENA. Módulos de formación básica. Bogotá, 2003.

SLADOGNA, Mónica G. "Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina". En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional N°149, mayo-agosto de 2000.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Morata, 1991.

TOBÓN TOBÓN, Sergio y Otros. Competencias, calidad y educación superior. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2006.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia. ECOE Ediciones, 2007.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. Competencias en la Educación Superior: Políticas hacia la calidad. Bogotá, Colombia. ECOE Ediciones, 2006.

Tunnermann, CARLOS. La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México. UDUAL. 2003.

Tunnermann, J. La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. UDUAL, 3ª Época, No 68. 2003.

UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París. 1998.

UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción". Conferencia mundial sobre la educación superior. París, octubre de 1998. En: ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES. Cuadernos ASCUN. Bogotá. 1999.

VARGAS ZUÑIGA, Fernando. Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT, www.cinterfor.org.uy, 2002.

8. CIBERGRAFIA

CACEI, (2002). Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería. Consultado el 9 de Agosto del 2002 en el World Wide Wb: <http://www.cacei.org>

CONOCER, (2000). Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. World Wide Web: <http://www.conocer.org.mx>

Gago, A. (2000). CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado en 1 de Agosto del 2002 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-gago.html>

<http://www.anuies.mx/anuies.revsup/res121/ind121.html>

Pallán, C. (2000). Calidad, Evaluación y Acreditación en México. Revista Universidades, 20. Consultado el 5 de Agosto del 2002 en el World Wide Web: <http://www.unam.mx/udual/Revista/20/calidad.html>

SÁNCHEZ, J. Publicaciones y ayudas didácticas para profesores. 2000. Recuperado el 25 de febrero de 2005, de <http://www.saladeprensa.org/art112.htm>.

CONSEJO NACIONAL DE CERTIFICACIÓN. www.cinterfor.org.uy

CINTERFOR-OIT. 40 preguntas sobre competencias laborales [documento en línea]. Disponible en Internet en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xx/xx/esp/index.ht>

OBSERVATORIO LABORAL Y OCUPACIONAL COLOMBIANO. SENA. Listado de titulaciones y Normas de competencia laboral [documento en línea]. Disponible en Internet en: <http://observatorio.sena.edu.co/SNFT/msa/mesa.htm>

Proyecto de Ley Orgánica de Educación. (2001). Venezuela. Disponible: http://www.analitica.com/Bitblbio/asamblea_nacional/proyecto_ley_educ.