



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**ENFOQUE DE COMPETENCIAS: UNA  
REFORMA EFECTUADA EN EL NIVEL DE  
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL  
DESARROLLO HUMANO**

Autor(es)

Diego Mauricio Díaz Montenegro

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Enfoque de competencias: Una reforma efectuada en el nivel de educación para el trabajo y el desarrollo humano

**Diego Mauricio Díaz Montenegro**

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesores (a):

Juvenal Eliecer Tabares Duque Magister en antropología

Línea de Investigación:

Educación superior

Grupo de Investigación:

Comprender

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

## *Dedicatoria*

*Este logro se lo dedico a toda mi familia, especialmente a mi esposa Diana Paola que cuidó de nuestra bebé en aquellos momentos en que me ausenté de mis labores paternas para poder cumplir con el cometido académico. También va para mi hermosa bebé Meghan Mackena y su hermana Danna Sofía. También quiere agradecer a mis padres y hermanos por su apoyo.*

## CONTENIDO

	Páginas
INTRODUCCIÓN .....	1
1. Planteamiento del Problema.....	6
1.1. Elementos del Proyecto Educativo Institucional y el rol de los estudiantes y docentes en el modelo de competencias adoptado en INTRO.....	11
1.2. Objetivos .....	14
1.2.1 Objetivo General.....	14
1.2.3 Objetivos Específicos .....	14
1.3. Justificación.....	14
2. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 Estado del arte .....	17
2.1.1 Evaluación de competencias.....	19
2.1.2 Estrategias para el desarrollo de competencias.....	21
2.1.3 Apropiación de competencias.....	23
2.1.4 Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos .....	24
2.1.5 Políticas estatales .....	25
2.1.6 Interpretación de lo publicado sobre competencias tres revistas colombianas.....	27
2.2 Educación .....	29
2.3 Currículo en el enfoque de competencias.....	34
2.4 Las prácticas de enseñanza en el enfoque de competencias.....	44
2.5 El rol de los protagonistas en el proceso de enseñanza – aprendizaje bajo el enfoque de competencias .....	47

3. METODOLOGÍA .....	51
3.1 Enfoque cualitativo.....	51
3.2. Método Estudio de caso.....	52
3.3. Técnicas de recolección de la información .....	53
3.3.1 Entrevista semiestructurada .....	53
3.3.2 Observación participante .....	55
3.3.3 Revisión documental .....	56
3.4 Características de los participantes.....	56
3.5 Etapas de la investigación: .....	57
3.6 Proceso de análisis de la información .....	59
3.7 Consideraciones éticas.....	61
4. ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	63
4.1 Elementos curriculares .....	63
4.2. Prácticas de enseñanza .....	79
Aula y jornadas de clase .....	87
4.3. Rol de los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje ..	92
5. DISCUSIÓN .....	94
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	100
7. REFERENCIAS.....	103
8. ANEXOS .....	108

## LISTA DE TABLAS

	Págs.
Tabla 1. <i>Estructura heurística de la pregunta de investigación</i> .....	13
Tabla 2. <i>Categorías y subcategorías de investigaciones sobre competencias en educación.</i> .....	19
Tabla 3. <i>Evaluación de competencias</i> .....	20
Tabla 4. <i>Subcategoría Evaluación de competencias - políticas estatales</i> .....	21
Tabla 5 <i>Estrategias para el desarrollo de competencias</i> .....	22
Tabla 6 <i>Apropiación de competencias</i> .....	23
Tabla 7 <i>Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos</i> .....	25
Tabla 8 <i>Políticas estatales</i> .....	26
Tabla 9 <i>Las tres dimensiones de la evaluación</i> .....	38
Tabla 10 <i>Partes de un módulo en el enfoque de competencias</i> .....	40
Tabla 11 <i>Documentos subcategoría objetivos de la formación</i> .....	69
Tabla 12 <i>Documentos subcategoría contenidos</i> .....	72
Tabla 13 <i>Documentos consultados estrategias metodológicas</i> .....	75
Tabla 14 <i>Documentos consultados evaluación de los aprendizajes</i> .....	77

## LISTA DE FIGURAS

	Págs.
<i>Ilustración 1.</i> Lo publicado en relación con el nivel de educación y el país de publicación. ....	29
<i>Ilustración 2.</i> La figura ilustra los componentes esenciales del hombre y su entorno (Merino, 2011). ....	30
<i>Ilustración 3.</i> Dictado por voz audios entrevistas. Elaboración propia. ....	55
<i>Ilustración 5.</i> Libro guía de los módulos de los programas de la Institución. ....	68
<i>Ilustración 6.</i> Estructura plan de estudios técnicos laborales de la Institución. Fuente de elaboración propia. ....	79
<i>Ilustración 7.</i> Aulas de clase sede principal. Fuente. Elaboración propia. ....	88
<i>Ilustración 8.</i> Murales Institución educativa rural. Fuente: elaboración propia. ....	89
<i>Ilustración 9.</i> Mural institución educativa rural. Fuente: elaboración propia. ....	89

## RESUMEN

En este proyecto, se realiza un análisis del servicio de educación denominado Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), abordando la última reforma efectuada al modelo curricular propuesto, establecido con la entrada en vigor del Decreto 4904 del año 2009. En este sentido, la interpretación del sistema de ETDH se realiza a partir de los componentes curriculares integrados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ITDH). Para comprender el funcionamiento del modelo curricular de la ITDH objeto de estudio, se hace un estudio detallado de sus principales fundamentos normativos vigentes, se acude a referentes teóricos del modelo de educación por competencias que sustentan el modelo curricular implementado en el sistema de EDTH colombiano, y se analiza la forma en que la institución hace uso del modelo de competencias integrado en su currículo.

Intro Progress System Plus Ltda en adelante INTRO, es una de las Instituciones para el Trabajo y el Desarrollo Humano que plantea haber integrado a su proyecto educativo institucional, el modelo de educación por competencias. No obstante la disposición por parte de la institución, de desarrollar su proceso de enseñanza y aprendizaje, bajo la lógica de un nuevo modelo, al rastrear los componentes del proyecto educativo institucional (PEI), se aprecian algunos elementos relacionados con las competencias y otros que no. El plan de estudios de los programas ofertados por INTRO, se estructuran a partir de las competencias laborales dispuestas por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

El desarrollo de la investigación se realizó a partir del enfoque cualitativo, que brindó la oportunidad de sistematizar la ruta metodológica llevada a cabo para adelantar los resultados, que demuestran lo plasmado por las directivas de INTRO en el PEI en relación con lo estipulado la reforma del modelo educativo de todo el sistema de ETDH. En relación con lo anterior, en algunos apartes del PEI de INTRO se hace mención de aspectos relacionados con el enfoque de competencias, como lo son, las competencias específicas, las generales y las transversales del currículo de los programas técnicos laborales por competencias que se ofertan, así como también se hace mención de estrategias metodológicas activas para orientar el desarrollo de las clases.



**Palabras clave:** Competencias laborales, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, currículo y prácticas de enseñanza.

## **ABSTRACT**

This research was made with a look at the service of education, nowadays called Development Human for the Education and work (DHEW). In particular, this work focuses mainly on the latest reform of the curriculum model of this educational service promoted from Decree 4904 of 2009. The investigation is carried out from the curricular components integrated into the Institutional Educational Project of an institution that offers the EWHD service.

To understand the functioning of the IWHD curriculum model subject matter, it was made from of a detailed analysis of its main current normative foundations. for which theoretical benchmarks of the skills education model underpin the curriculum model implemented in the Colombian EWHD system, and analyses how the institution makes use of the competence model integrated into the curriculum.

Intro Progress System Plus Ltda (INTRO) is an institution for the Development Human for the Education and Work propound to have integrated into its Institutional Educational Project, the model of skills education. Notwithstanding the willingness by the institution to develop its teaching and learning process, under the logic of a new model however by tracking the components of the Institutional Education Project (PEI), some related elements are noted with the skills and others don't.

The study plan of the programs offered by INTRO, are structured from the skills of work provided by the National Learning Service (SENA). The development of the research was carried out based on the qualitative approach, which provided the opportunity to systematize the methodological route taken to advance the results, which demonstrate what was embodied by the INTRO directives in the PEI with regard to what requested for the reform of the education model of the EWHD system.

In relation to the above, in some paragraphs of the Institution's PEI mentioned aspects related to the competency approach, such as the specific, general and mandatory competences present in the programme curriculum skills are also offered, and active methodological strategies are also appointed to guide class development.

Key words: laboral competences, Development Human for the Education and work (DHEW), curriculum and teaching practices.

## INTRODUCCIÓN

La Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) es un servicio de educación intermedio ubicado entre la educación media y superior. Es ofrecido por una gran variedad de instituciones, tales como cajas de compensación, universidades, y cualquier forma de organización empresarial contemplada en la ley colombiana que cumpla con los requisitos exigidos, solo basta con obtener la licencia de funcionamiento y registrar los programas a ofertar ante la correspondiente Secretaría de Educación Municipal. Es un servicio que le aporta al sistema de educación colombiano, programas que tienen un enfoque relacionado con la cualificación y perfeccionamiento de artes y oficios.

INTRO Progress System Plus Ltda (INTRO) hace parte del grupo de instituciones catalogadas como Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano según Ley 1064 de 2006, con una oferta de programas técnicos laborales por competencias en Contabilidad, Sistemas, Publicidad, Soporte de Redes, un curso académico en inglés y cursos de corta duración que se ofertan para toda la comunidad del Norte de Cauca<sup>1</sup>. Se ha propuesto como objetivo educativo, formar individuos idóneos para desempeñarse principalmente como técnicos en las empresas e industrias ubicadas en el norte del Cauca. En ese sentido, aprovecha que en los municipios de la región por disposiciones legales y beneficios tributarios, existen industrias de talla nacional e internacional ubicadas en esa zona del departamento del Cauca (INTRO, 2014).

Otro rasgo particular de INTRO, es que en el año 2016 la institución obtuvo por parte del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (INCONTEC), las certificaciones NTC 5555, 5556 y 5580, la certificación ISO9001 y la certificación internacional IQNET de la misma ISO9001. Para la aprobación de dichas certificaciones, las directivas de la institución reformularon parte de su proceso académico administrativo, entre ellos, los aspectos relacionados con el modelo educativo presente en el proyecto educativo institucional (PEI). Tanto las certificaciones mencionadas como las

---

<sup>1</sup> La información suministrada proviene de los documentos de la institución publicados en el sitio web, por eso no tienen número de página, pueden ser consultados directamente en la siguiente dirección: <http://intro.edu.co/nuestros-programas/>

certificaciones NTC 5581, 5663, 5664, 5665 y 5666, hacen parte del sistema de calidad de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Es decir, con esto se puede establecer que INTRO es una Institución que cuenta con la acreditación de calidad de su servicio educativo (ISO9001); la NTC 5555 significa que los procesos de gestión de la calidad en relación con lo establecido en el proyecto educativo institucional, guarda relación armoniosa con las normas de competencia laboral y con la Clasificación Nacional de Ocupaciones; la NTC 5580, es la norma que acredita la calidad en los programas de idiomas en inglés; la NTC 5556 para el caso de los programas técnicos laborales por competencias en sistemas, y en soporte de redes y sistemas informáticos; y la certificación IQNET ISO9001, que le permite demostrar a nivel internacional que su sistema de gestión de la calidad satisface de manera adecuada los servicios educativos.

Con respecto al modelo educativo, se debe mencionar un aspecto importante del servicio de ETDH, y es que después de haber tenido algo de autonomía para llevar a cabo la gestión académica en lo concerniente a lo curricular, a partir del año 2009 con la entrada en vigencia del Decreto 4904 del 2009 que rige actualmente, llegó el enfoque de educación por competencias al nivel de ETDH. Al respecto conviene decir también, que en dicho modelo se plasma la necesidad de construir los planes de los programas técnicos laborales por competencias a partir de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (C.N.O)<sup>2</sup>.

Adicionalmente, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, se convierte en el órgano asesor del nivel de ETDH y es la institución encargada de establecer los perfiles ocupacionales, una de sus funciones es la de establecer las titulaciones y las normas de competencias laboral que integra cada una de las titulaciones del sistema de ETDH. En relación con lo anterior, conviene decir que en el “caso de los programas de formación laboral la denominación o nombre debe estar asociado con las denominaciones previstas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones”, esto quiere decir, que al momento de crear un programa laboral se debe de hacer uso de la C.N.O dispuesta por el SENA, por ejemplo, si el interés es crear un programa técnico laboral por competencias en contabilidad, se hace

---

<sup>2</sup> La Clasificación Nacional de Ocupaciones C.N.O es la organización sistemática de las ocupaciones existentes en el mercado laboral colombiano, que utiliza una estructura que facilita la agrupación de empleos y la descripción de las ocupaciones de una manera ordenada y uniforme. El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, a través del Grupo Nacional del Observatorio Laboral y Ocupacional Colombiano, ha sido la institución encargada de definir los 545 perfiles ocupacionales de la versión 2018 de la C.N.O. Consúltense en: <https://observatorio.sena.edu.co/Clasificacion/Cno>

necesario verificar si en la C.N.O existe un perfil ocupacional asociado, para este caso, podría ser el perfil de asistente contable código 1231 de la C.N.O, también se debe de considerar que “los programas de formación laboral deben estructurarse por competencias laborales específicas, teniendo como referente las normas técnicas de competencias laborales definidas por las mesas sectoriales que lidera el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA” (Decreto N° 4904, 2009), en otras palabras, las competencias específicas de los programas de formación laboral, se estructuran a partir de las normas de competencia laboral<sup>3</sup> integradas en el perfil ocupacional de la C.N.O.

En este contexto, Intro Progress System Plus Ltda (INTRO) a través sus programas técnicos laborales por competencias y académicos, brindan la oportunidad a jóvenes y adultos del municipio de Santander de Quilichao y sus alrededores, de aprender un arte o un oficio por medio de los programas técnicos laborales en Contabilidad, Sistemas, Publicidad, Soporte de Redes, un curso académico en inglés y cursos de corta duración que se ofertan para toda la comunidad del Norte de Cauca<sup>4</sup>.

Si bien es cierto que en el apartado correspondiente a la presentación de los resultados de investigación, se muestra con mayor detalle la comprensión del modelo curricular implementado en INTRO, el papel que juegan los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, considerar que lo relacionado con el proceso de preparación para obtención de las certificaciones que acreditan la calidad del servicio educativo y de algunos de los programas de la institución, resulta siendo un asunto importante para poder comprender el desarrollo de lo curricular y la forma como la institución ha asumido el enfoque de competencias.

De lo anterior, vale la pena mencionar que las acreditaciones de calidad obtenidas le permitió a la Institución convertirse en una de las ITDH del banco de oferentes del programa TransFórmate<sup>5</sup>, una iniciativa del Ministerio de Trabajo colombiano que tiene el

---

<sup>3</sup> Una norma de competencias laboral, es un estándar reconocido a nivel nacional que describe los resultados que un trabajador debe lograr en el desempeño de una función laboral, los conocimientos que aplica y las evidencias requeridas para demostrar su competencia. Ampliar información en: <http://certificados.sena.edu.co/claborales/documentos.asp>

<sup>4</sup> La información suministrada proviene de los documentos de la institución publicados en el sitio web, por eso no tienen número de página, pueden ser consultados directamente en la siguiente dirección: <http://intro.edu.co/nuestros-programas/>

<sup>5</sup> INTRO durante el año 2018 se presentó como una institución para el trabajo y el desarrollo humano a la convocatoria realizada por el Ministerio del Trabajo para hacer parte del banco de oferentes y ser una de las instituciones seleccionadas para atender la oferta de cupos del programa TransFórmate iniciativa que

objetivo de brindar la posibilidad a jóvenes víctimas del conflicto armado entre los 16 y 28 años de edad (INTRO, 2018), en otras palabras, a partir del año 2018 un porcentaje de los estudiantes matriculados en INTRO corresponde a estudiantes beneficiarios del programa TransFórmate y son financiados por el Ministerio de Trabajo a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), lo que significa que por el valor de la matrícula de los estudiantes beneficiarios de dicho programa, INTRO recibe de aportes económicos por parte del ICETEX.

Así pues, lo mencionado hace parte del contexto el que resulta el interés de observar el funcionamiento del enfoque de competencias implementado en INTRO, que se realiza a partir de los documentos históricos que hacen parte del archivo privado de la institución, de la observación del desarrollo de algunas clases y escuchando la voz de algunos estudiantes y docentes que dan cuenta de los detalles que no están descritos en el proyecto educativo institucional. De tal manera, el proyecto de investigación se organiza a partir de un capítulo que presenta los aspectos relacionados con la situación problemática que rodea el modelo educativo implementado en la Institución, se da cuenta de las investigaciones que se han realizado en torno a las competencias en tres revistas académicas colombianas en el estado del arte, también se presentan asuntos relevantes como el objetivo general de la investigación, que en este caso se enfoca hacia comprender el funcionamiento de un modelo educativo implementado bajo el enfoque de competencias en una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

Seguidamente, en otro de los apartados se presentan los fundamentos teóricos de los temas principales, como lo son, lo curricular, las prácticas de enseñanza y el rol de los estudiantes y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la posición de competencias, que se plantea principalmente con una posición hacia orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes más que ofrecer una serie de contenidos temáticos y el reconocimiento del estudiante como el centro del proceso pedagógico.

Luego, en el acápite relacionado con la metodología de investigación se presenta el enfoque cualitativo como la ruta sistemática para atender el desarrollo del objetivo general

---

busca fortalecer las capacidades de los jóvenes víctimas en etapa de reparación entre los 16 y 28 años de edad para facilitar su participación en actividades sociales, productivas y de generación de ingreso, especialmente a través del empleo. Ver: <http://www.mintrabajo.gov.co/el-ministerio/reparacion-integral-victimas/formacion-para-el-trabajo-y-vocacional/transformate/convocatoria-3-conformacion-banco-de-oferentes>

propuesto, y el estudio de caso como método de investigación, que permitió diseñar y utilizar técnicas de investigación como la entrevista semiestructurada, la observación participante y otras técnicas interactivas como el taller, para hacer del funcionamiento un modelo educativo como una narrativa que rinde cuenta sobre la adaptación del enfoque de competencias en el servicio de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano por medio de una de las instituciones que la integra.



## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para iniciar, cabe anotar que el enfoque de competencias laborales acogido en el sistema de ETDH de Colombia, es adoptado a partir del modelo Británico popularizado Mertens, en el cual se plantea que:

(...) en los países industrializados prácticamente no hay intervención de los gobiernos, en cambio en los países latinoamericanos se ha tenido históricamente una amplia participación gubernamental en casi todos los aspectos de la vida económica y social. Por ello, no es de extrañar que en este proceso de cambio desempeñen también un papel central. (CINTERFOR/OIT, 1997, p.29)

Lo anterior, implica que el cambio de modelo educativo no es una decisión proveniente de intereses particulares de las directivas de INTRO, la característica principal de enfoque de competencias adoptado en las IETDH colombianas, emana de políticas estatales. De tal manera, en Colombia el Servicio Nacional de Aprendizaje (2015) con miras a disponer de elementos para elaborar el análisis ocupacional y funcional, diseño curricular, implementar estrategias educativas y sistemas de gestión de la formación profesional, en diciembre de 1996 firmó convenio con el Consejo Británico y de esta manera, recibió transferencia de conocimiento que sirvió como base para la definición de las estrategias de concertación con el sector productivo, académico y gubernamental.

Al respecto conviene decir, que el Estado ratificó ser el promotor del modelo de competencias en el servicio de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, delegándole la facultad al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA como el ente asesor en la materia de desarrollar y definir los lineamientos técnicos alrededor de las competencias en el nivel de ETDH. La muestra más importante del Estado como impulsador de las competencias en el sector educativo, es el Decreto 4904 del año 2009 que estipula el enfoque de competencias laborales como el modelo educativo oficial de las ETDH, planteando de forma explícita que “los programas de formación laboral se deben estructurar mediante competencias laborales específicas, teniendo como referente las normas técnicas de competencias laborales definidas por las mesas sectoriales que lidera el Servicio

Nacional de Aprendizaje SENA” (Capítulo III Decreto N° 4904, 2009). Adicionalmente, en el mismo decreto se señala que

por regla general para estructurar el plan de estudios se tomarán las normas de competencia de los niveles de cualificación C y D de la Clasificación Nacional de Ocupaciones C.N.O; si no existen normas en estos niveles de cualificación se pueden tomar las normas de competencia del nivel de cualificación B. (Capítulo III Decreto N° 4904, 2009)

Aquí vale la pena hacer mención de la Clasificación Nacional de Ocupaciones C.N.O, porque hace parte del insumo con el que cuentan las ITDH para diseñar los perfiles de egreso de sus estudiantes, así pues, el SENA (2018) plantea que la C.N.O es un sistema de codificación y descripción estandarizada de las competencias de las personas en busca de trabajo y de los requerimientos que definen los empleadores para la provisión de vacantes en los sistemas productivos. Esta normalización de denominaciones y contenidos de ocupaciones facilita la intermediación laboral y procesos asociados como la orientación ocupacional a los trabajadores y la orientación en gestión del talento humano a los empresarios.

Adicionalmente, la C.N.O se convierte en una herramienta de recolección y consolidación de información ocupacional y un marco conceptual para el análisis del mercado laboral y la generación de conocimiento sobre la situación de las ocupaciones y las estructuras ocupacionales. En la versión del año 2018 de la C.N.O, se presentó un total de 545 perfiles ocupacionales que agrupan 8.061 denominaciones y/o cargos (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2018).

Los dos criterios principales que se utilizan para la clasificación de las ocupaciones son Nivel de Cualificación y Área de Desempeño.

El Nivel de Cualificación se define por:

(...) la complejidad de las funciones, el nivel de autonomía y responsabilidad en el desempeño de la ocupación en relación con otras y por consiguiente, la cantidad, tipo de conocimiento, capacitación y experiencia requeridas para su desempeño. En tal sentido, van desde el más complejo el Nivel 1 (A) hasta el Nivel 6 (D) que contiene funciones más sencillas.

Los cuatro niveles de cualificación identificados en la C.N.O son:

**Nivel 1 (A):** Las funciones de estas ocupaciones suelen ser muy variadas y complejas, su desempeño exige un alto grado de autonomía, responsabilidad por el trabajo de otros y ocasionalmente por la asignación de recursos.

**Nivel 2 (B):** Las funciones de las ocupaciones de este nivel son por lo general muy variadas, demandan responsabilidad de supervisión, un apreciable grado de autonomía y juicio evaluativo.

**Nivel 3,4 (C):** Las funciones de estas ocupaciones combinan actividades físicas e intelectuales, en algunos casos variados y complejos, con algún nivel de autonomía para su desempeño.

**Nivel 6 (D):** Las funciones de estas ocupaciones son sencillas y repetitivas y se desempeñan en actividades fundamentalmente de carácter físico, con alto nivel de subordinación. (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2018, p.16)

En cuanto a las Áreas de Desempeño, se describen como el campo de la actividad laboral determinado por el tipo y naturaleza de trabajo que se desarrolla, también se determinan las áreas de conocimiento requeridas para el desempeño y la industria donde se encuentra el empleo (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2018). De lo anterior resultan las diez áreas definidas por el C.N.O: 0. Ocupaciones de dirección y gerencia, 1. Finanzas y administración, 2. Ciencias naturales, aplicadas y relacionadas, 3. Salud, 4. Ciencias sociales, educación, servicios gubernamentales y religión, 5. Arte, cultura, esparcimiento y deportes, 6. Ventas y servicios, 7. Explotación primaria y extractiva, 8. Operación de equipos, del transporte y oficios, y 9. Procesamiento, fabricación y ensamble.

De manera que, a partir de la entrada en vigencia del Decreto 4904 del año 2009, las directivas de las ITDH debieron haber apropiado el conocimiento correspondiente para el diseño y determinación de la estructura de los planes de estudio a partir de las competencias de la C.N.O, puntualmente, se deben tomar las normas de competencia<sup>6</sup> de los Niveles 3,4 (C) y el Nivel 6 (D) de la Clasificación Nacional de Ocupaciones, y eventualmente se toman del Nivel 2 (B) en caso de la no existencia de normas en los niveles C y D. lo

---

<sup>6</sup> En este caso, entiéndase competencia como la titulación que puede alcanzar un estudiante según la Clasificación Nacional de Ocupaciones. La estructura funcional de cada ocupación definida por el SENA en la C.N.O puede ser consultado en: <http://certificados.sena.edu.co/claborales/default.asp>

anterior, debió haber implicado a los encargados de las políticas didácticas y pedagógicas de las ITDH, una adecuada preparación que les permitiera asimilar y llevar la nueva política estatal a todas las áreas de la realidad curricular y académica de la institución que representan.

Por consiguiente, se difundieron algunos documentos que asesoraron a los directivos de las ETDH sobre el diseño y ajuste los programas de formación bajo el enfoque de competencias, guías sobre el sistema de acreditación de calidad de las ITDH, pautas tanto para las Secretarías de Educación Municipal como para las ITDH relacionadas con la verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de los programas de formación; el encargado de brindar información sobre los ajustes del cambio de modelo educativo en la ETDH, fue el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), por ejemplo, en la Guía N° 6 denominada “Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias”, plantea que el enfoque de competencias es una adopción de los países europeos que permite funcionar como mecanismo para facilitar la movilidad de las personas en los procesos de integración. De manera que además del intercambio de capitales, bienes y servicios, pueden ser intercambiados los ciudadanos, aprovechando oportunidades laborales por fuera de sus fronteras mientras que los empleadores tienen garantía de calidad del desempeño de los trabajadores.

El Estado plantea que en el sector educativo, el enfoque de competencias permite interpretar las necesidades del mundo productivo y plasmarlas en un instrumento, el cual ha sido nombrado como la norma de competencias laborales, que identifica los elementos críticos a incluir en una oferta de formación. Esto es, los conocimientos, los desempeños, las condiciones del contexto en las cuales se debería demostrar la competencia y las evidencias para evaluarlo (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Por medio del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, se le delega al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, la misión de cumplir la función del Estado correspondiente a la intervención en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (Ley N° 119, 1994).

Los lineamientos estatales le dan un énfasis mayor en el hacer, planteado como característico del enfoque de las competencias laborales porque se centra en los desempeños que una persona debe demostrar, sin desconocer que a la base del saber hacer están conocimientos científicos y tecnológicos, incluso de carácter sectorial y corporativo, que son condición sine qua non para que una persona pueda actuar y obtener resultados con su desempeño. Esta característica conlleva la adopción de metodologías activas para el aprendizaje y al reconocimiento del estudiante como el actor principal en el proceso educativo, en tal sentido el objetivo se transforma: de enseñar a facilitar aprendizajes efectivos (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

Ahora bien, vale la pena mencionar también que a pesar de la ausencia de investigaciones y de programas de formación universitarios encaminados a formar especialistas en el enfoque de competencias del sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, la Educación Superior (ES) y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH) se relacionan. Por un lado, la educación superior es entendida como un proceso permanente que facilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera completa, se realiza después de la educación media o secundaria y se pretende lograr el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Artículo 1, Ley 30 de 1992).

También es concebida como el nivel de educación formal que le sigue al nivel de educación media, donde se puede acceder a estudiar pregrado y/o posgrado. El pregrado cuenta con los niveles de educación técnica, tecnológico y profesional y el posgrado contiene el grado de especialista, magister y doctorado. Las instituciones encargadas de ofrecer este servicio son las “Instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas y las Universidades” (Artículo 16, Ley 30 de 1992).

Por su parte, la ETDH es un servicio educativo intermedio que se ubica entre la educación media y la educación superior. Adicionalmente, las Universidades al servicio propio de su nivel educativo, pueden adicionar los programas técnicos laborales por competencias y académicos del nivel de ETDH, para este caso “deben registrar cada programa previamente ante la secretaría de educación de la entidad territorial certificada del lugar donde se desarrollará, con el cumplimiento de los requisitos señalados en el aparte 3.8 del Decreto 4904 de 2009” (Artículo 3.1 Parágrafo 2, Decreto 4904 de 2009).

### **1.1. Elementos del Proyecto Educativo Institucional y el rol de los estudiantes y docentes en el modelo de competencias adoptado en INTRO**

A partir del ordenamiento estatal consignado en el vigente Decreto N° 4904 del año 2009, las Instituciones para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ITDH) deben estructurar sus programas de formación bajo el enfoque de competencias, en estos lineamientos prevalece una postura del enfoque de competencias para la “interpretación las necesidades del mundo productivo” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.6) y en ese mismo sentido estructurar los programas de formación en las ITDH, atendiendo los requisitos y competencias que demanda el sector empresarial.

Al revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de uno de los programas de formación técnica laboral del año 2009, se aprecia que la INTRO atendió los requerimientos exigidos inicialmente por el Decreto 2888<sup>7</sup> del año 2007 que posteriormente fue derogado por el 4904 del 2009. Si bien es cierto que la información contenida en el Proyecto Educativo Institucional de uno de los programas de formación técnica de INTRO (2009) que se ofertaba en el año 2009, presentan aspectos como la organización de su estructura curricular a partir de competencias específicas e institucionales, así como, la subdivisión de tales competencias en módulos y unidades de aprendizaje. También se hace mención de estrategias metodológicas que promueven la autonomía, el desarrollo de competencias, por medio de estrategias como el diseño de actividades basado en la solución de problemas tanto simulados como reales; incentivar la autocrítica y la reflexión del aprendiz, así como el diseño de una tabla de saberes para cada uno de los módulos de aprendizaje, que integran las dimensiones saber, hacer y ser de manera detallada al igual que las estrategias evaluativas para cada una de estas dimensiones. Se debe de tener en cuenta, que en el mismo PEI, también se aprecia que en las actividades definidas para el rol de los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al docente se le asigna un papel más activo frente al rol que juegan los estudiantes. La función principal del docente es la de explicar y exponer los temas, mientras que el estudiante juega el papel de seguir los pasos que los docentes hayan diseñado en las guías de aprendizaje y los talleres propuestos.

---

<sup>7</sup> El Decreto 2888 del año 2007, fue el primer decreto reglamentario de la Ley 1064 del año 2006, que reglamentó la creación, organización y funcionamiento de las ITDH y estableció los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas, pero en el año 2009 fue derogado por el Decreto 4904.

Adicionalmente, en los materiales en se apoyaba el desarrollo de los módulos de INTRO, se auxiliaban principalmente por una cartilla que contenía toda la secuencia de temas que los docentes debían enseñar a sus estudiantes. En relación con esto, se recurría a nombrar el desarrollo de una competencia, como el avance de los temas contenidos en la cartilla. Es decir, adquirir una competencia, se relacionaba con la enseñanza de todos los temas contenidos en la cartilla diseñada por la Institución para cada uno de los cursos (INTRO, 2009).

Por otra parte, al consultar información relacionada con la fecha de implementación del enfoque de competencias en INTRO, se apreció una disimilitud en la respuesta entregada por dos de los encargados de atender la gestión de tal proceso. Mientras que uno de ellos menciona que el diseño de los programas de formación bajo el modelo de competencias fue implementado en los años en que surgió la norma de implementación estipulada por parte del Estado colombiano, otro plantea que la implementación se desarrolló alrededor de los años 2014 y 2015.

Otro rasgo del enfoque de competencias de INTRO se puede notar en el trascurso de las actividades que se desarrollan particularmente en las aulas de clase de la Institución, al considerar las voces de los docentes y estudiantes, al prestar atención al desarrollo de algunas clases, se observó el uso de estrategias metodológicas tradicionales relacionadas con la exposición de temáticas correspondientes con las capacidades que debían aprender los estudiantes más que el empleo de estrategias que permitieran desarrollar la o las competencias necesarias. Adicionalmente, el docente tiene el papel activo, mientras que el estudiante ocupa el papel pasivo. Con respecto a esto, se dice por parte de algunos docentes que la poca participación de los estudiantes está ligada a los rasgos culturales que representan a la mayoría de estudiantes de la Institución.

A pesar de los elementos encontrados en el PEI y de la mención que la institución hace sobre la gestión de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el enfoque de competencias, en la práctica el modelo educativo refleja la presencia de rasgos que hacen parte del enfoque tradicional de educación, que se centra en la transmisión de contenidos que son memorizados por los estudiantes.

Si a lo anterior se le añade lo realizado por los docentes en la práctica educativa, se aprecia que sus prácticas están relacionadas con lo mucho o poco que alcancen a

comprender sobre el enfoque de competencias de la Institución. Los procesos de capacitación o acompañamientos para integrar el enfoque de competencias a sus prácticas han sido incipientes. La inducción que reciben los docentes, más que estar fundamentadas en lo didáctico y lo pedagógico, son asuntos que se dejan a merced de lo que señalen las normas de competencia laboral del SENA, por consiguiente el proceso de inducción se basa principalmente en algunas instrucciones sobre los formatos y procedimientos administrativos definidos por la institución, los formatos que los docentes deben diligenciar y entregar a la coordinación académica, entre otros aspectos relacionados con los trámites burocráticos de las clases que se desarrollan en la Institución.

La práctica educativa llevada a cabo por los docentes y los estudiantes, está mediada por los aspectos formales de educación de competencias, entiéndanse estos, como los formatos que deben cargar los profesores y estudiantes en el desarrollo de las clases. Tanto estudiantes como profesores, tienen una carpeta que se debe llevar a cada clase, contiene un documento denominado norma de competencia laboral, otros documentos llamados evidencias de aprendizaje, guía de aprendizaje, planes de mejoramiento si es del caso, entre otros. Esto lo he denominado como los aspectos formales de la educación por competencias que se observan en el desarrollo de las clases de la Institución.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, en el proyecto de investigación el interrogante principal está relacionado con indagar sobre: ¿Cómo funciona un modelo educativo implementado bajo el enfoque de competencias en una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano?

Tabla 1.

*Estructura heurística de la pregunta de investigación*

<b>Cuestión</b>	<b>+</b>	<b>Verbo</b>	<b>+</b>	<b>Objeto de estudio empírico</b>	<b>y/o</b>	<b>Objeto de estudio conceptual</b>	<b>de</b>	<b>+</b>	<b>Límites</b>
¿Cómo		Funciona		Un modelo educativo		Implementado bajo el enfoque de competencias			En una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano?

Elaboración propia.



Ahora bien, si se considera el campo del conocimiento general y específico en el cual se ubica la investigación, se puede plantear que el problema de investigación reconoce a la educación como el escenario de conocimiento general que cobija el asunto problema, esta es, por decir, la frontera que demarca el terreno amplio con el que cuenta un agricultor para sembrar sus semillas. Por su parte, lo específico en este caso fue el enfoque de competencias, aprovechando el momento metafórico, se puede mencionar que este enfoque es una parte dentro del terreno que dispone el agricultor para plantar, por ejemplo, dentro de ese terreno, entre otros cultivos, el agricultor tiene una siembra de trigo, para este caso, las competencias, es ese campo o cultivo en particular que está ubicado dentro de las fronteras de la educación.

Si se decidiera continuar profundizando en el terreno del agricultor y lo que dentro de dicho terreno ocurre, se puede seguir identificando un sinnúmero de elementos, como por ejemplo, condiciones climáticas, herramientas, variedades de cultivos, condiciones físicas del terreno, etc. Tan solo el cultivo de trigo puede tener otras variedades, del mismo modo, las condiciones climáticas podrían ser variadas, puede que cierto cultivo ha sido sembrado en tierras frías, otros en tierras cálidas.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo General**

Comprender el funcionamiento de un modelo educativo implementado bajo el enfoque de competencias en una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

### **1.2.3 Objetivos Específicos**

Identificar los aspectos curriculares integrados en el proyecto educativo institucional.

Describir las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores de la Institución en el desarrollo de las clases.

Interpretar el rol que asumen estudiantes y docentes en el enfoque de educación basado en competencias de INTRO.

## **1.3. Justificación**

Pese al avance en normatividades y políticas estatales relacionadas con el funcionamiento del enfoque de competencias en el sistema de ETDH, la investigación en el sector de las instituciones de carácter privado sigue siendo incipiente, en efecto, se considera necesario indagar sobre los avances y dificultades que se presentan en las ITDH privadas, porque el

SENA al ser el órgano estatal encargado de asesorar y desarrollar la consolidación del modelo, su trayectoria le ha permitido conocer más de cerca dicho enfoque, pero en el resto de instituciones se pueden presentar limitaciones como en el caso de INTRO, donde la gestión curricular denota una tendencia hacia el cumplimiento de los requisitos formales como la entrega de formatos por parte de docentes y estudiantes, y no en el diseño específico de actividades o didácticas para cada uno de los módulos, porque si bien es cierto, que la estructura de los programas de formación atienden lo señalado en la norma y el desarrollo de las clases se hace a partir de los estándares de competencia laborales específicas desarrollados por el SENA, la práctica docente carece de estrategias metodológicas.

También es importante investigar el funcionamiento del modelo educativo implementado en INTRO porque los resultados de la investigación aportaron un panorama de la actividad educativa desde los diferentes actores que juegan un papel protagónico. Esto abre las puertas para que la institución pueda evaluar su modelo educativo a partir de un proceso investigativo, que permitió tener una visión más amplia de sus dinámicas educativas y sobre cómo está funcionando los engranajes del enfoque de competencias en la institución.

Otro rasgo importante a considerar, es que la implementación del nuevo modelo educativo proviene de los intereses del Estado más que ser una iniciativa propia de las directivas de las ITDH, esto se puede traducir como una situación que se presta para considerar las competencias como un requisito por cumplir con lo impuesto en la normatividad. Por lo tanto, la investigación sirvió para evaluar el nivel de comprensión que logró la institución sobre el enfoque de competencias, que se presenta como “la formación no solo para la ejecución de actividades profesionales, sino también educar para aprender a analizar y resolver problemas, lo cual implica un enfoque investigativo” (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006), pero así como es una oportunidad de implementar un sistema de educación más dinámico e integral, se pueden convertir simplemente en una fachada sino se realiza un proceso de implementación adecuado, esto quiere decir, que implementar un enfoque de competencias no puede ser considerado por cumplir simplemente una política estatal, en el caso de las instituciones para el Trabajo y el Desarrollo Humano de

carácter privado como INTRO, se requiere de un modelo que se fundamente a partir de una sólida y permanente investigación.

Adicionalmente, el reflejo de lo que ocurre en las clases de la ITDH, reveló que la docencia y sus prácticas cuenta con retos, aciertos y desaciertos sobre el modelo de educación por competencias en una institución que no está catalogada dentro de los niveles de educación formal colombianos, esto es, una posibilidad para analizar las políticas educativas, indagar sobre su pertinencia de acuerdo con las necesidades de educación particulares de cada institución y de su región, así como el acompañamiento por parte del Estado a este tipo de instituciones en materia de su sintonía curricular, teniendo en cuenta que son instituciones de economía privada que les toca jugar con el punto de equilibrio estudiantil para funcionar.

Otro factor importante, es que la investigación permite considerar las necesidades educativas que surgen más allá de los meros requerimientos de los empresarios del sector productivo, uno de los pilares del enfoque de competencias es la integración de dimensiones que integran el ser, el saber y el hacer, lo que implica la búsqueda de un equilibrio entre tales dimensiones y no la tendencia unidimensional hacia el saber y el hacer, descuidando la dimensión del ser, que juega un papel importante en la educación de los individuos, para que se constituyan como parte integral de la sociedad

Esta investigación también sirve para enriquecer el campo del conocimiento que se tiene sobre las clases que se desarrollan bajo el enfoque de educación por competencias, dado el hecho de que el enfoque implementado en el sistema de ETDH provenga de políticas estatales, todavía existen visiones confusas y limitadas sobre el modelo de educación por competencias particularmente en las instituciones de economía privada como INTRO.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Estado del arte

El currículo, las prácticas de enseñanza y el rol de docentes y estudiantes en procesos educativos, como objetos de estudio dentro del campo de la educación, han sido abordados y existe un gran número de investigaciones, tan solo basta, escribir los mencionados conceptos como palabra clave en los buscadores de información y bases datos académica, para obtener como resultado documentos como artículos y reportes de investigaciones que dan cuenta sobre prácticas educativas, de enseñanza, de aprendizaje, entre otros temas que surgen alrededor de este objeto de estudio, hay que reconocer que existen avances importantes en la materia. Sin embargo, cuando se hace una búsqueda de dichas temáticas en relación con el enfoque de competencias en el nivel de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano en instituciones de carácter privado como INTRO, se reduce significativamente la información sobre investigaciones.

Con el propósito de rastrear lo investigado, se recurrió a la técnica de investigación revisión documental, ubicando lo publicado sobre el enfoque de competencias en los últimos cuatro años en las revistas académicas: Cuadernos pedagógicos de la Universidad de la Antioquia, Revista Colombiana de Educación de la Universidad Pedagógica de Colombia y la Revista Magis de la Universidad Javeriana. A partir de la revisión de los documentos, se establecieron categorías de análisis para el estado del arte, se clasificaron los artículos y se hizo un estudio de las categorías establecidas. Para agregar, hay que tener en cuenta que las revistas se seleccionaron a partir de criterios particulares del investigador, tratando de integrar revistas que hicieran parte de universidades colombianas que contaran con facultades de educación, en el caso específico de la revista Cuadernos Pedagógicos, pese a la falta de publicaciones entre los años 2005 y 2018 se tuvo en cuenta la revista académica al considerar que era importante revisar lo publicado sobre competencias en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Por otra parte, la selección de los artículos incluidos en el estado del arte se realizó mediante la revisión de los índices, los títulos, subtítulos y el resumen de cada artículo, con la finalidad de encontrar aquellos que se relacionaran con el tema clave. El criterio de

búsqueda fue que se anunciara en el título del artículo, que el contenido guardara relación con la educación por competencias, y para descartar que los documentos que en el título no se hacía mención del tema clave, pero en su contenido, se procedió a leer el resumen, subtítulos y algunos apartados.

El periodo de tiempo escogido para la búsqueda se hizo entre los documentos publicados entre los años 2016 y 2020. Para la revista *Magis* de la Universidad Javeriana, comprende desde el número 17 hasta el 25, para la revista *Cuadernos pedagógicos* de la Universidad de Antioquia, el número 27 y 28, y para la revista *Colombiana de educación* desde el número 70 hasta el 77.

De la información consultada y obtenida, hay un dato relevante que se puede agregar, y es que en los documentos seleccionados, ninguno hace referencia al nivel de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, sino que se aprecia que el campo formal de educación colombiano, que comprende los niveles de preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación media, educación superior, ha sido abordado por las universidades, y estas tienen a su cargo la formación de formadores en los niveles de educación formal, pero se hace prácticamente inexistente la formación de formadores en el nivel de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

La lectura del resumen y algunos de los apartados de los documentos, permitió percibir la recurrencia de metodologías, teóricas y legales. De tal manera, fue posible categorizar los documentos seleccionados principalmente en función del tema, es decir, atendiendo la cuestión desde el enfoque temático de las investigaciones sobre competencias, por decir, investigaciones relacionadas con estrategias para el desarrollo de competencias, con la evaluación de competencias, con la forma en que desarrollan competencias ciertos individuos. Con lo anterior, se establecieron las siguientes categorías para la clasificación de los documentos integrados en el estado del arte: evaluación de competencias, estrategias para el desarrollo de competencias, apropiación de las competencias, las competencias halladas en los individuos y en el currículo, y la categoría políticas estatales. Una vez establecidas las categorías, se procedió a clasificar los enfoques y las líneas de investigación en cada categoría.

En el caso de las investigaciones que pudieran ser ubicadas en dos categorías, se prefirió incluirlos en una sola categoría. Este es el caso de los estudios que se relacionaron

con la categoría evaluación de competencias y con políticas estatales al mismo tiempo, por ello se abrió la subcategoría políticas estatales a la categoría evaluación de competencias (tabla 2).

Tabla 2.

*Categorías y subcategorías de investigaciones sobre competencias en educación.*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Evaluación de competencias	1.1 Políticas estatales
2. Estrategias para el desarrollo de competencias	
3. Apropiación de competencias	
4. Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos	
5. Políticas estatales	

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

Tras establecer las categorías y subcategorías de los documentos se procedió a la lectura de los artículos para realizar la clasificación mediante el análisis del contenido. Vale la pena mencionar que a partir de la construcción del estado del arte, el fin principal de este apartado, es la interpretación y clasificación de los artículos en cada categoría y el análisis riguroso de los documentos, que permiten vislumbrar los principales tópicos, las metodologías, los niveles de educación de las investigaciones que se han realizado alrededor de las competencias en educación en las revistas Cuadernos pedagógicos, Magis y Revista colombiana de educación entre los años 2016 y 2020. A continuación se presenta la clasificación de los documentos en cada una de las categorías y las divisiones de las mismas en subcategorías.

### **2.1.1 Evaluación de competencias**

La adopción del enfoque educación basado en competencias, genera cambios significativos en lo que respecta a los asuntos relacionados con la evaluación. En efecto, el

cambio de un modelo centrado en objetivos de aprendizajes (caso de la institución objeto de estudio) hacia uno basado en competencias, producen cambios en las formas de evaluación.

Las cuestiones sobre la evaluación de las competencias no han sido muy profundas. Muestra de ello, es que solamente se contó con una publicación, un documento de la revista *Magis* que contiene un caso particular donde se evalúa la competencia relacionada con la formulación de buenas preguntas por parte de estudiantes colombianos de educación secundaria en comparación con sus homólogos españoles. A estudiantes de educación media colombianos y sus homólogos españoles se les presentó el funcionamiento de un dispositivo de manera digital en un DVD y después tuvieron la oportunidad de manejarlos en un laboratorio, a partir de las dos actividades presentadas a los estudiantes fueron impulsados a realizar preguntas, experimento en el que estudiantes colombianos formularon más preguntas y de calidad que los españoles (Torres y Sanjosé, 2016) (tabla 3).

Tabla 3.  
*Evaluación de competencias*

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Preguntas formuladas en educación científica: un estudio comparativo colombiano-español.	Torres, T. y Sanjosé, V.	2016	Evaluación de competencias

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se estableció la subcategoría políticas estatales dentro de evaluación de competencias porque se tomó la decisión de incluirlo en una sola categoría dado que también tenía la posibilidad de pertenecer a la categoría políticas estatales al tratarse de una investigación que aborda la evaluación de las competencias desde los modelos de evaluación estipulados por el Estado, se contó solamente con un artículo que valorara la utilidad de unas pruebas de evaluación de las competencias sociales y ciudadanas implementadas por el Estado español (Mayorga, Gallardo, y Pérez, 2018). Este artículo se encuentra agrupado de manera independiente como una subdivisión de la categoría evaluación de competencias, porque se valora si las pruebas de Evaluación General de Diagnóstico del Ministerio de Educación de España respecto a la competencia social y

ciudadana, pueden ser consideradas herramientas útiles para evaluar el desarrollo de las capacidades cognitivas de segundo orden. De modo que, en los resultados del estudio se presenta que en evaluaciones estandarizadas como las pruebas PISA no permiten evaluar competencias de manera integral en el ámbito de la vida social y ciudadana, dado que hay una tendencia hacia la medición de habilidades cognitivas descuidando otras como las emociones y la conducta. (tabla 4).

Tabla 4. Subcategoría Evaluación de competencias - políticas estatales

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general Social	Mayorga, Gallardo, y Pérez	2018	Evaluación de competencias-políticas estatales

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### **2.1.2 Estrategias para el desarrollo de competencias**

En la categoría estrategias para el desarrollo de competencias, sobresalen los estudios relacionados con el progreso de competencias de los maestros en su proceso de formación universitario (Romo y Gómez, 2018; Bustos, 2018; Villagra y Valdebenito, 2019; Gómez, Carrasco, García, 2016), estos estudios revelan diversas estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros. También es importante resaltar en estos estudios, que es en el nivel de educación superior donde se incuban los profesionales que se encargan de formar en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, donde se le asigna un papel fundamental a la generación de estrategias que posibiliten a los futuros maestros realizar prácticas que permitan desarrollar sus competencias profesionales.

En esta categorías, también quedaron clasificados algunos documentos que exponen algunas experiencias utilizando metodologías que permiten desarrollar competencias en estudiantes de algunos programas de pregrado, en estos estudios se pueden encontrar estrategias como el aprendizaje colaborativo, extrategia en la que se identifican aspectos teóricos, procedimentales y tecnológicos, y esta estrategia en relación con la incorporación



de TIC (Lizcano y Barbosa, 2019, p.5); el método de estudio de caso, es otra de las estrategias propuestas en uno de los documentos de esta categoría. En un caso particular, se propuso a los estudiantes de economía, estudiar la información financiera de la empresa internacional Abengoa para que desarrollaran las respectivas competencias de la materia de análisis de estados financieros (Gutiérrez, Chamizo, y Cano, 2020).

Adicionalmente, en otro de los estudios se analiza la variedad de tareas de aprendizaje que se desarrollan en la universidad, para el aprendizaje del oficio de ser periodista los estudiantes debían hacer la cobertura de distintos eventos sociales de valor periodístico donde era necesario que identificara información distinguida que presentara características para ser construida como noticia, un dato importante de las tareas, consistía en que los estudiantes trabajaban en jornadas por fuera de la clase construyendo la información que durante las horas de la clase transformaban en noticia teniendo en cuenta las instrucciones de la profesora (Martín y Corradini, 2018, p.187) (tabla 5).

Tabla 5  
*Estrategias para el desarrollo de competencias*

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos	Lizcano y Barbosa	2019	Estrategia desarrollo de competencias
El método del caso en la formación de economistas: elaboración y aplicación	Gutiérrez, Chamizo, y Cano	2020	Estrategia desarrollo de competencias
La construcción de noticias en comunidades de aprendizaje	Martín y Corradini,	2018	Estrategia desarrollo de competencias
Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado	Villagra y Valdebenito	2019	Estrategia desarrollo de competencias
Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad	Bustos	2018	Estrategia desarrollo de competencias
La equidad en el aprendizaje de profesores mediante la interacción entre experiencia y competencia	Romo y Gómez	2018	Estrategia desarrollo de competencias

**Nota.** El cuadro relaciona información sobre los documentos hallados para construir la categoría Estrategia desarrollo de competencias. Fuente: elaboración propia.

### 2.1.3 Apropiación de competencias

Esta categoría está constituida por los documentos que indagan cómo es adquirida una competencia por un grupo de individuos. Como un estudio en el cual se prestó atención a la competencia reflexiva de profesores de matemáticas en su formación inicial, los resultados mostraron cómo el proceso de diseño e implementación de una secuencia de tareas realizadas por los futuros profesores de matemáticas interviene en el desarrollo de la competencia reflexiva (Seckel y Font, 2020). También contiene estudios sobre las creencias de los estudiantes de maestro de educación infantil acerca de la multiculturalidad, y comprender cómo se desarrolla la competencia intercultural en el proceso de formación inicial en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla La Mancha, el proceso de investigación identificó que el desarrollo de la competencia intercultural por parte de los futuros maestros de educación infante fue deficiente porque al final de sus estudios demostraron tener prejuicios hacia otras personas (Gil, Gómez, y González, 2016). En otro de los trabajos se contó con la participación de 237 sujetos, entre ellos profesores, académicos y estudiantes universitarios para explorar el significados del constructo habilidades sociales en una región chilena, que son consideradas como centrales para la enseñanza, el aprendizaje y la sana convivencia en el aula. De las múltiples habilidades por ellos identificadas, la empatía, la solidaridad y la comunicación fueron consideradas las más relevantes por todos los participantes (Tapia y Cubo, 2017) (tabla 6).

Tabla 6  
*Apropiación de competencias*

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural	Gil, Gómez, y González	2016	Apropiación de competencias
Habilidades sociales relevantes:	Tapia y Cubo	2017	Apropiación de

percepciones de múltiples actores educativos			competencias
Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática	Seckel, y Font	2020	Apropiación de competencias

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

#### **2.1.4 Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos**

Estos documentos agrupados en la categoría competencias descubiertas en los individuos y en los currículos, comparten la característica relacionada con el develamiento de competencias emergentes en los individuos que participan en procesos educativos, estos documentos se enfocan principalmente en el análisis de las competencias propias del campo de saber de los profesionales adquiridas en su proceso de formación, se halla el grado de adquisición de estas en los estudiantes de pregrado (Brito, López, y Parra, 2019; Tejada, Carvalho, y Ruiz, 2017; Díaz y Gómez, 2016). Entre estos documentos se destacan aquellos que estudian los enfoques y percepciones de los futuros maestros, “las percepciones sobre el Prácticum en los procesos de adquisición de competencias y de construcción de la identidad profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona” (Tejada, Carvalho, y Ruiz, 2017, p.5), la identificación de las finalidades, enfoques y aspectos que toman en cuenta los profesores de secundaria para elaborar sus planeaciones didácticas, para este caso se identificó que en los profesores predominan las competencias socioformativas en la planeación didáctica.

También se destaca dentro de esta categoría, la presencia de la formación universitaria en psicología desde un criterio instrumental de la educación asociado a un principio instrumental de la flexibilidad curricular, funcional a la lógica adaptativa y desregularizada del capitalismo global, orientada bajo un modelo estandarizado de y por competencias laborales (Díaz y Gómez, 2016, p.8) y la presentación de los fundamentos que sustentan las competencias científicas e investigativas en la educación superior, transversales en el currículo, debatidas durante el proceso de armonización curricular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre 2016-2018 (González y Grisales, 2019, p.63) (tabla 7).

Tabla 7  
*Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos*

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Competencia mediática en la etapa infantil en España	Caldeiro, Maraver, y Marín	2017	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos
Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación	Brito, López, y Parra	2019	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos
El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas	Tejada, Carvalho, y Ruiz	2017	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos
La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico	Díaz y Gómez	2016	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### **2.1.5 Políticas estatales**

En la categoría políticas estatales, se ubicaron trabajos de investigación que se ocupan de la reflexión sobre aquellas políticas estatales que tienen como pretensión regular los aspectos relacionados con las competencias en la educación (Moreno, 2019; Gómez & Velasco, 2017), para este caso, se relacionan la expedición de los decretos 1295 de 2010; 2450 de 2015 y 1280 de 2018 por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la adquisición de una lengua extranjera y el uso de las TIC en el funcionamiento de los programas de pregrado, en relación con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en correspondencia con la competencia asociada a la adquisición de una lengua extranjera, se demuestra la correlación entre el enfoque pedagógico y didáctico impulsado por el Programa Institucional de Formación en Lengua Extranjera, y en relación con el uso

de las TIC el Pregrado en Pedagogía de la Facultad de Educación desde el escenario de la formación de maestros y profesores, se aborda el aprender a aprender y a enseñar con tecnología y el diseño de estrategias didácticas con audiencias TDT (Moreno, 2019, p.77).

También se discuten los Derechos Básicos de Aprendizaje y la primera versión de las mallas curriculares, un programa tramitado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que pretende ser complemento de los Estándares Básicos de Competencia que los profesores e instituciones educativas han venido implementando desde hace diez años. Con respecto a estos documentos, se encuentran presentes un nivel importante de complejidad y múltiples incoherencias, en cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje hace falta una explicación adicional sobre los posibles procedimientos y respuestas que el profesor debe esperar para concretar la evaluación del alcance del dba y una relación más concreta con los otros pensamientos matemáticos, y en lo que respecta a las mallas curriculares se encontraron incoherencias entre algunos de sus elementos como la red conceptual, las consideraciones didácticas, momentos y objetos, ideas fundamentales y situaciones (Gómez y Velasco, 2017) (tabla 8).

Tabla 8  
*Políticas estatales*

<b>Título</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>Categoría</b>
Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos	Gómez y Velasco	2017	Políticas estatales
La adquisición de una Lengua extranjera y el uso de las TIC: exigencias, dificultades y proyecciones en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia	Moreno	2019	Políticas estatales

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

### **2.1.6 Interpretación de lo publicado sobre competencias tres revistas colombianas**

Uno de los principales desafíos que representa la adopción de un enfoque de educación basado en competencias en Colombia es la necesidad de ajustar los proyectos educativos institucionales a las necesidades de este nuevo enfoque educativo. En ese sentido, la investigación adelantada es una interesante reflexión sobre los retos de la adopción de un nuevo enfoque educativo en el sistema de educación colombiano y en sus actores involucrados.

La investigación sobre las implicaciones del proceso de adopción del enfoque de competencias en la educación configura una línea potencial para futuros estudios sobre las competencias en la educación colombiana. Llama la atención la escasa investigación sobre estas investigaciones en las revistas con las que se construye este estado del arte. Lo investigado, hace parte de los esfuerzos particulares, que se han enfocado en investigar sobre las dimensiones relacionadas con las competencias por separado, por un lado la evaluación, por otro el desarrollo de competencias, etc.

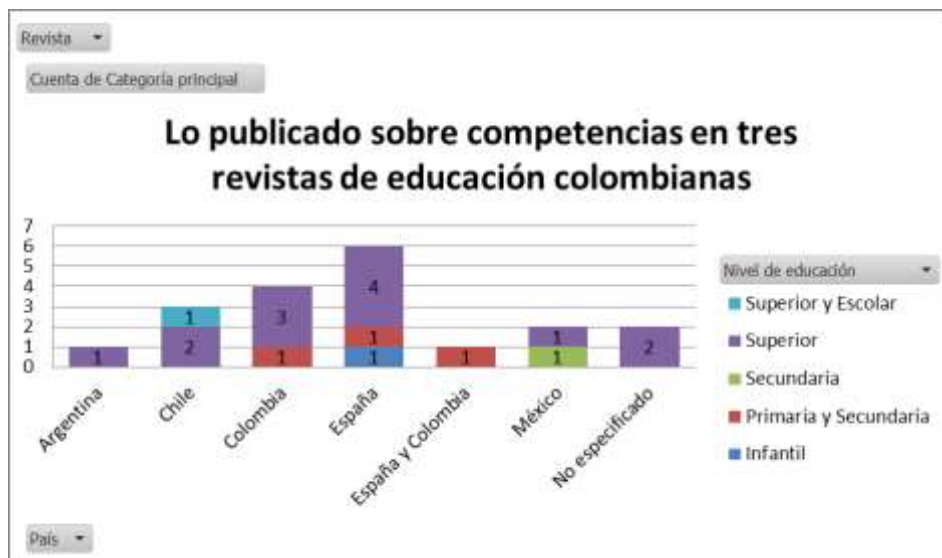
En los documentos clasificados, predomina el nivel de educación superior como escenario donde se han adelantado la mayoría de las investigaciones relacionadas con las competencias (Martín y Corradini, 2018; Gómez, Carrasco, y García, 2016; Seckel y Font, 2020; Gutiérrez, Chamizo, y Cano, 2020; Díaz y Gómez, 2016; Villagra y Valdebenito, 2019; Bustosz, 2018; Gil, Gómez, & González, 2016; Tejada, Carvalho, y Ruiz, 2017; González y Grisales, 2019; Moreno, 2019; Lizcano y Barbosa, 2019; Romo y Gómez, 2018; Tapia y Cubo, 2017), los otros niveles de educación involucrados son el infantil (Caldeiro, Maraver, y Marín, 2017), la primaria y la secundaria (Mayorga, Gallardo, y Pérez, 2018; Torres y Sanjosé, 2016; Gómez y Velasco, 2017; Brito, López, y Parra, 2019; Tapia y Cubo, 2017) (ver anexo fichas de lectura estado del arte).

Por su parte, la metodología de investigación a la que han acudido los autores han sido variadas, se acudió a enfoques mixtos que integraron la investigación cualitativa y cuantitativa (Villagra y Valdebenito, 2019; Bustosz, 2018; Gil, Gómez, y González, 2016; Tejada, Carvalho, y Ruiz, 2017), al enfoque investigación cualitativa por separado (Mayorga, Gallardo, y Pérez, 2018; Martín y Corradini, 2018; Gómez, Carrasco, y García, 2016; Seckel y Font, 2020), al enfoque cuantitativo (Gutiérrez, Chamizo, y Cano, 2020;

Caldeiro, Maraver, y Marín, 2017; Torres y Sanjosé, 2016; Brito, López, y Parra, 2019), también se ha acudido a estudios de tipo descriptivo (Tapia y Cubo, 2017; Gómez y Velasco, 2017; Díaz y Gómez, 2016), a la revisión documental (Lizcano y Barbosa, 2019), entre otras metodologías que no fueron explicitadas por los autores (González y Grisales, 2019; Moreno, 2019; Lizcano & Barbosa, 2019; Romo y Gómez, 2018).

Si tomamos en consideración los países en los que se desarrollaron las investigaciones, nótese que la mayoría de investigaciones fueron adelantadas en España a pesar que las revistas consultadas fueran colombianas, estas investigaciones se publicaron en su totalidad en la revista *Magis* que tiene la característica de internacional (Mayorga, Gallardo, y Pérez, 2018; Gómez, Carrasco, y García, 2016; Gutiérrez, Chamizo, y Cano, 2020; Caldeiro, Maraver, y Marín, 2017; Gil, Gómez, y González, 2016; Tejada, Carvalho, y Ruiz, 2017), se evidencia en Colombia la necesidad de profundizar y aumentar las investigaciones en relación con las competencias, porque las revistas consultadas son de nacionalidad colombiana y estas presentan un número muy reducido de publicaciones propias (Gómez y Velasco, 2017; Díaz y Gómez, 2016; González y Grisales, 2019; Moreno, 2019; Torres y Sanjosé, 2016).

También se encontraron investigaciones de otros países latinoamericanos como Argentina (Martín y Corradini, 2018), Chile (Tapia y Cubo, 2017; Villagra y Valdebenito, 2019; Bustosz, 2018), México (Brito, López, y Parra, 2019; Romo y Gómez, 2018), entre otras investigaciones que no especificaron el país en el que fueron desarrolladas (Seckel y Font, 2020; Lizcano y Barbosa, 2019). Tan solo en una de las investigaciones, se realizó un estudio comparativo sobre el grado de avance de la competencia interrogativa en estudiantes colombianos y españoles en el nivel de educación media (Torres y Sanjosé, 2016) (ilustración 1).



*Ilustración 1.* Lo publicado en relación con el nivel de educación y el país de publicación.

Lo presentado en este estado del arte, permite observar que en Colombia sigue siendo pobre la investigación relacionada con la educación por competencias, y si consideramos los niveles de educación de nuestro sistema educativo, la mayor parte de las investigaciones se desarrollan en el nivel de educación superior, esto puede deberse al papel investigativo que cumplen las universidades, y también al descuido de las instituciones de educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, de los asuntos relacionados con la investigación, y si consideramos el nivel de educación para el trabajo y el desarrollo humano, con mayor razón, se acentúa la desigualdad que existe en la investigación del sistema de educación colombiano. Adicionalmente, las competencias en relación con cada uno de los niveles de educación colombianos, es algo que a pesar de los esfuerzos institucionales y particulares, sigue sin reflejarse en lo publicado. Sumado a esto, los niveles educativos que están por fuera de la educación formal, no son tomados como objetos de investigación.

## 2.2 Educación

Ahora bien, la educación es concebida como un proceso necesario que dura toda la vida de cualquier ser humano, en donde cada individuo es protagonista del propio proceso educativo, sin dejar por fuera las diferentes ayudas a través de instituciones más o menos



formalizadas o de manera espontánea y directa, como por ejemplo, la familia y las relaciones entre iguales (Merino, 2011) (ilustración 1).



*Ilustración 2.* La figura ilustra los componentes esenciales del hombre y su entorno (Merino, 2011).

Por su parte, Ortega (2005) nos comparte una visión de la educación: a lo largo de la vida como un continuum que abarca desde que el hombre nace hasta que muere, y que no sólo es un espacio total, global y vital, sino también un constructo conceptual que trasciende la idea de la educación circunscrita a un espacio delimitado de la vida que, desde, al menos, la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela. (p. 172)

En el marco normativo colombiano, la educación legalmente está amparada por la constitución política y se consolida por medio de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, se define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal. La educación superior, por su parte, es reglamentada por la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior IES, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza.

En lo que respecta a la Educación para el trabajo y desarrollo humano en Colombia, se retoman los aspectos históricos, la formación profesional y el trabajo. En Colombia se

dieron en cuatro momentos, detallados a continuación según lo señalado por Maldonado (2006):

Un primer momento, integrado por el legado de la conquista y la colonia, y por las ciencias útiles. En este periodo, un apunte central es que se dedicó a formar a la elite criolla y española. Se dio primacía a la formación de abogados y sacerdotes. El clero administraba las universidades, predominaba el método de la filosofía escolástica.

Un segundo momento (siglo XIX), en el cual surge la primera ley de educación, se emplea el método lancasteriano o sistema de enseñanza mutua y el surgimiento de las universidades con vocación productiva y de las escuelas de artes y oficios. Se resalta de este segundo momento (1860-70), el asentamiento de los programas de formación para el trabajo industrial en las Escuelas de artes y Oficios.

En un tercer momento (primera mitad del siglo XX), surgen las primeras normas reglamentarias para la educación técnica secundaria, la incursión de la pedagogía activa, entre otros aspectos que caracterizaron esta época en Colombia, es que los centros de formación técnica y tecnológica no alcanzaron los ritmos de los centros de comercio y de producción, había poca pertinencia y calidad en los institutos Técnicos Industriales y Escuelas de Artes y Oficios.

En un cuarto momento (segunda mitad del siglo XX), uno de los acontecimientos que se puede resaltar es la creación y el auge que tuvo el Servicio Nacional de Aprendizaje, el crecimiento de la industria y los cambios políticos de los años 60, motiva la creación de instituciones y programas públicos y privados de nivel postsecundarios. Surgen de modo creciente los institutos politécnicos y técnicos, inaugurándose las carreras cortas y los programas intermedios.

En el marco legal de educación colombiana, la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano en la Ley 115 (1994) Ley General de Educación, se le asigna la denominación de no formal, que posteriormente fue modificada por la Ley 1064 del año 2006, a través de este mandato:

(...) el Estado las reconoce como instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano, y como un factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios. En consecuencia las instituciones y programas debidamente acreditados, recibirán apoyo y

estímulo para lo cual gozarán de la protección que esta ley les otorga Estado. (Ley N° 1064, 2006)

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional de la republica de Colombia (2008), establece que:

La educación para el trabajo y el desarrollo humano comprende programas de formación laboral y formación académica: Los programas de formación laboral; tienen por objeto preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, con una duración mínima de seiscientas (600) horas. En el caso de los programas de formación académica; tienen por objeto la adquisición de conocimientos y habilidades en los diversos temas de la ciencia, las matemáticas, la técnica, la tecnología, las humanidades, el arte, los idiomas, la recreación y el deporte, entre otros. Para ser registrados, estos programas deben tener una duración mínima de ciento sesenta (160) horas. (p. 7)

Bajo este contexto, el Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional, se ha encargado de establecer las pautas para el funcionamiento de las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, el desarrollo de sus programas de formación técnico laboral y programas académicos, para ello ha publicado una serie de lineamientos dirigida a los entes de control, que en este caso son las Secretarías de Educación municipales, y a los directivos de las ITDH, por mencionar, en la Guía número 6, se ofrecen una serie de pautas sobre el diseño y ajuste de los programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias. En la Guía 26 se establecen un conjunto de lineamientos para la verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Al igual que las guías mencionadas, el Ministerio de Educación Nacional, ha publicado otros documentos, que en suma, se constituyen como una guía que tienen a su disposición las Secretarías de Educación, las directivas de Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y demás instituciones que cuentan con programas de formación de este nivel.

### **2.3 Enfoque de competencias**

Tiene un antecedente en el área laboral, y su historia surge hace aproximadamente cien años en los países industrializados de Inglaterra y Alemania. Después se encuentran evidencias más recientes en el propio Reino Unido en 1986, en Australia 1990 y en México en 1996 (Torres y Rositas, 2011, p.83).

Una buena experiencia de acuerdos o consensos alrededor del concepto de competencia se produjo en Tuning, un organismo para el cual el término competencia es sinónimo de aptitud, habilidad, suficiencia o destreza. En ese sentido, las competencias se asocian a lo que una persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas (Maldonado, 2014, p.28).

Por su parte, un reto del enfoque de competencias en la educación superior es el de consolidar una base no solo en el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar-investigativo desde el pensamiento complejo (Tobón citado en, Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006). Así mismo, la docencia se debe orientar a la formación de profesionales con competencias científicas además de las profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto de orden cualitativo como cuantitativo (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006, p.79).

El desarrollo del término competencia en Colombia, en el siglo XXI ya era un discurso extendido a instituciones de educación media, básica y superior, e instituciones de educación técnica y la educación no formal (Acosta, Acosta, y Ramírez, 2017). Se dice que para el caso colombiano las competencias abrieron dos rutas de entrada: la formación basada en competencias laborales y la formación básica primaria (Maldonado, 2014).

Por consiguiente, en relación con su definición, las competencias son consideradas como combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas que se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas, en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta (Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez, y Cela, 2009).

El Ministerio de Educación Nacional (2008), agrega:

Para el sector educativo, el enfoque de competencias permite interpretar las necesidades del mundo productivo y plasmarlas en un instrumento, la norma de competencias, que identifica los elementos críticos a incluir en una oferta de formación. Esto es, los conocimientos, los desempeños, las condiciones del contexto en las cuales se debería demostrar la competencia y las evidencias para evaluarlo, y que el enfoque promueve el aprendizaje a lo largo de la vida porque entiende que la transformación de los espacios y funciones productivas, en virtud de las condiciones tecnológicas y de organización del trabajo, modifican los requerimientos de las personas. Por esto, las normas de competencia tienen una vigencia definida y la formación diseñada con base en ellas debe ser revisada periódicamente para asegurar su pertinencia. (p. 6)

Para todas las instituciones de educación que han abierto sus puertas al enfoque de las competencias, este reto ha traído consigo grandes cambios en la planificación y el diseño curricular. Para los individuos que intentan innovar en su práctica docente, ha significado el tener que adaptar su práctica docente dentro y fuera del aula a formas de interacción alternativas con los estudiantes para intercalar conocimientos con habilidades (Blanco, 2009).

#### **2.4 Currículo en el enfoque de competencias**

El currículo es un componente importante dentro del campo de la educación, particularmente en el campo de las competencias: a) toma en cuenta la forma de aprender; b) concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que a la asimilación de conocimientos; c) logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas, y d) permite mayor flexibilidad que con otros métodos (Mertens citado en Vargas, 2008).

En relación con lo anterior, es necesario tener en cuenta que uno de los usos que se le ha dado al término currículum, ha sido para hacer referencia al conjunto de materias que conforman un nivel educativo inserto en un sistema igualmente educativo (Freiso, 2002). Si se contempla una definición más abierta y sensible al enfoque de competencias, promueve la solución de problemas de manera integral, articulando conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo, también contempla una enseñanza total que privilegia el cómo se aprende, el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo (Vargas, 2008).

Un antecedente reconocido en materia del currículo basado en el enfoque de competencias, es el Proyecto Tunning de Europa, que se extendió hasta Latinoamérica donde se lograron establecer 27 competencias genéricas (Vargas, 2008). De acuerdo con lo anterior, es necesario tener en cuenta que las competencias suelen clasificarse comúnmente en genéricas y las específicas. Las genéricas se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional o todas las profesiones. Por su parte, las competencias específicas, son las propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación. En cada clase de competencias, hay a su vez dos subclases de acuerdo con el grado de amplitud de la competencia: competencias y unidades de competencias. Por ejemplo, en la competencias específicas Gestionar los recursos financieros y físicos, puede contener diversas unidades de competencias, entre ellas, obtener los recursos necesarios con responsabilidad para el funcionamiento de los procesos organizacionales con base en los requerimientos de la empresa (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

En relación con lo anterior, Gairín et al (2009) expresan que:

Las competencias específicas, son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbran a tener una proyección longitudinal en la titulación. Mientras que las competencias genéricas (o transversales), son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizada en cada una de las titulaciones en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual la comunicación de un futuro médico que la de un periodista, un maestro, un químico, etc. (p. 18)

Las competencias mencionadas anteriormente, son parte de las titulaciones que se crean en el enfoque de competencias, por ende, una titulación laboral es entendida como:

(...) el conjunto de normas de competencias laborales que describe los desempeños requeridos en un campo ocupacional o en una ocupación y que los trabajadores ejercen en varios puestos del trabajo del proceso productivo, utilizando tecnologías afines y complementarias, compartiendo un entorno laboral similar, aplicando principios y

conocimientos comunes y entregando productos similares en la cadena de valor del sistema productivo (Zúñiga citado en, Maldonado, 2014, p.39).

Al respecto conviene decir que, la competencia se observa como una unidad menor de un mapa funcional, en otras palabras, una titulación puede ser considerada como la ocupación, por ejemplo, asistente contable, y esta a su vez, contiene unas competencias específicas y generales que la componen. Por esta razón se denomina unidad de competencia y está conformada por un conjunto de elementos de competencia (Maldonado, 2014).

En relación con lo anterior, en el campo de la Educación para El Trabajo y el Desarrollo Humano a la competencia se le suele denominar normas de competencias laborales, lo que se refiere a un estandar que en el caso colombiano es diseñado por el SENA, tales estandares son considerados como:

(...) un conjunto de calificaciones tecnológicas, operativas y comportamentales, reconocidas y aceptadas a nivel empresarial, sectorial, nacional o internacional, como los requerimientos de calidad esperados por el mundo laboral, para el desempeño de una función productiva contiene además, la descripción precisa de lo que un trabajador debe ser capaz de hacer y la forma cómo se espera que lo haga, señalando, con fines de constatación de la posesión de las competencias, los indicadores de dominio o evidencias de desempeño (Agudelo citado en, Maldonado, 2014, p.38).

Un asunto que vale la pena anotar, es que en el enfoque de competencias se enfatiza en el diseño del currículo en función de los requerimientos del mundo laboral y profesional como también los grandes problemas de la sociedad y de la investigación, como referencia a criterios de idoneidad y la estandarización de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En consideración, para el diseño curricular se involucran las siguientes fases: 1. Organización y planeación, que consiste en proyectar la gestión del currículo por competencias en todas sus fases, los productos que se deberán obtener y el tiempo necesario; 2. Capacitación, es la preparación de la comunidad universitaria en temas relacionados con el diseño curricular por competencias, pensamiento complejo, diseño de módulos, estrategias didácticas y evaluación; 3. Estudio del contexto, esta fase consiste en realizar un estudio concreto y

específico del contexto disciplinar, investigativo, social y profesional-laboral para determinar las actividades y problemas; 4. Estructura curricular, se establece el perfil profesional de egreso y con las competencias específicas y genéricas que se van a formar a los estudiantes y se elabora la malla curricular, que en sí es el plan de estudios donde se indican los módulos; 5. Diseño de módulos, son los planes de formación de una o varias unidades de competencias, bien sean específicas o genéricas, con una determinada asignación de créditos, y una planeación sistemáticas de actividades didácticas y de evaluación; 6. Gestión de la calidad del currículo, se lleva a cabo por medio de procesos de evaluación continua, innovaciones, planes de mejoramiento, autoevaluación, auditorías y la certificación de la calidad mediante normas ISO y la acreditación (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

Por su parte, la Oficina Internacional del Trabajo a través de El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) propone que:

Las ventajas de un currículo de competencias orientado a la resolución de problemas son: a) se toma en cuenta la forma de aprender; b) se concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender, que a la asimilación de conocimientos; c) se logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas; y d) se logra mayor flexibilidad que con otros métodos. Otra de las ventajas de la competencia laboral es la posibilidad de ofrecer una formación individualizada mediante módulos que permiten a la persona, además de adaptar sus atributos y capacidades a las necesidades de formación, avanzar progresivamente en la acumulación de conocimientos y en la adquisición de niveles de competencia cada vez más amplios (Cinterfor/OIT, 1997, p.36).

En lo que se refiere a la evaluación de competencias, dentro del currículo se convierte en un proceso que identifica si una persona posee o no una competencia con dos objetivos centrales y autónomos; primero iniciar un proceso de formación según lo observado en el evaluado; y, segundo, certificar las competencias de una persona de acuerdo a los estándares establecidos (Maldonado, 2014).

La evaluación con base en competencias se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo como



referencia evidencias e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional) (tabla 9), para brindar retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006) (tabla 9).

Tabla 9  
*Las tres dimensiones de la evaluación*

<b>Autovaloración</b>	<b>Covaloración (coevaluación)</b>	<b>Heteroevaluación</b>
Es realizada por el mismo estudiante con pautas entregadas por el facilitador. Resulta ser de mucha utilidad, elaborar cuestionarios con ítems cualitativos y cuantitativos para que los estudiantes valoren la formación de sus competencias.	En esta los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias y teniendo como base unos determinados indicadores de desempeño y niveles de logro para cada indicador de desempeño	La lleva a cabo el facilitador (el docente) del proceso de aprendizaje, consiste en un juicio sobre las características del aprendizaje de los estudiantes, señalando fortalezas y aspectos a mejorar, teniendo como base la observación general del desempeño en las sesiones de aprendizaje y también en las evidencias específicas

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

Algunas propuestas, plantean que el puesto de trabajo o las evidencias generadas en actividades profesionales representan una buena fuente de material de evaluación. Esto significa que el puesto de trabajo es el lugar más apropiado para efectuar la evaluación de las habilidades y actitudes requeridas para la comprobación de las competencias ocupacionales. Del mismo modo, se puede afirmar que las personas más idóneas y competentes para desarrollar la evaluación práctica son las personas con más experiencia y que conocen mejor el área ocupacional (SENA, 1996).

En el proceso de evaluación de competencias, las evidencias son las pruebas que los estudiantes van aportando durante el proceso de formación con el fin de demostrar el

desarrollo de las competencias y sus correspondientes niveles. Generalmente se mencionan el saber, el hacer y el ser o actitud como aquellas dimensiones susceptibles de representar el nivel de apropiación de una competencias en un individuo. De acuerdo con lo anterior, las evidencias del saber, suelen ser las pruebas que pretenden establecer la forma de interpretación, argumentación y proposición de los estudiantes frente a determinados problemas, así como, la comprensión, de conceptos, teorías, procedimientos y técnicas. En relación con las evidencias de actitud, son pruebas de la presencia o implicación de unas determinadas actitudes que caracterizan los comportamientos de una determinada ocupación o profesión en asocio con las necesidades sociales. En el caso de las evidencias del hacer, verifican que al cuestionarse sobre el cómo se ejecutan determinados procedimientos y técnicas para realizar una actividad o tarea por parte de una persona, se ejecute según instrucciones o estándares establecidos. También existen evidencias de producto, son pruebas en las cuales se presentan productos específicos (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

Adicionalmente, el proceso general de evaluación de competencias en educación superior, se compone de cuatro ejes interrelacionados entre sí. Según lo planteado por Tobón et al (2006) los cuatro ejes son: A. La evaluación diagnóstica, que se realiza al inicio del módulo con el fin de determinar cómo vienen los estudiantes, cuáles son sus aprendizajes previos, como están con respecto a las competencias que se pretenden formar en el módulo, cuáles son sus fortalezas y cuáles son sus expectativas respecto al aprendizaje; B. Evaluación formativa, en el proceso de formación, la valoración tiene como meta esencial brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa; C. Evaluación de promoción, es aquella que se lleva a cabo al finalizar el estudio de un módulo y consiste en un proceso que el docente adelanta por medio del cual establece el grado de desarrollo de la competencia o competencias en los estudiantes con base de una serie de indicadores definidos previamente; D. Evaluación de certificación, consiste en una serie de pruebas que se le hace a los estudiantes o egresados con el fin de determinar si poseen las competencias, en una determinada area acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad.

Alrededor de la evaluación de una competencia, la rúbrica o la matriz de evaluación de competencia, se convierte en un instrumento relevante que se emplea con el fin de determinar el grado en cual una persona tiene una determinada competencia o parte de estas, mediante el análisis de evidencias a partir de indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006). En ese sentido, existen rúbricas comprensivas y rúbricas analíticas. Las rúbricas comprensivas, se componen de un solo nivel de desempeño y varios niveles de logro, con estas se pretende evaluar de forma general un determinado desempeño sin importar las partes que lo componen. En las rúbricas analíticas, el docente evalúa cada una de las partes que componen un determinado desempeño y no la totalidad de este.

En el currículo del enfoque de competencias, en vez de representarse por asignaturas o materias, los planes de estudios y toda su organización, se establecen por medio de módulos formativos (Blanco, 2009). Un módulo es un programa completo para formar una unidad de competencia, con base en el análisis de un problema real o simulado de un contexto específico (disciplinar, social, investigativo, y profesional-laboral), mediante una serie de actividades de aprendizaje y evaluación concatenadas entre sí (Tobón, citado en Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006, p.168). No es un libro o una unidad de un libro, es la unidad de organización de todo plan de estudio y la base para la construcción de la malla curricular por competencias, créditos y el enfoque de problemas (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

Tabla 10

*Partes de un módulo en el enfoque de competencias*

---

Partes de un módulo por competencias

---

1. Presentación formal: es la ubicación del módulo dentro de un plan de estudios para ubicar al estudiante. Lleva consigo el nombre de la institución, del módulo, código, docentes.
  2. Ruta formativa: se trata de tres aspectos; 1. Las competencias a formar; 2. Nodo problematizador (situación problémica) de un determinado contexto donde se pretenden desarrollar las competencias; 3. La explicación detallada de los créditos, se refiere a las horas de trabajo en compañía con el docente y trabajo autónomo.
  3. Metodología de formación: este paso hace referencia a la planeación de las actividades
-

---

que van a permitir desarrollar las competencias establecidas en el Plan de estudios.

4. Metodología de evaluación: atiende a la cuestión del cómo se van a evaluar las competencias.
  5. Guías autoinstruccionales: recomendaciones ofrecidas a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y evaluación.
  6. Material de apoyo de la formación: aquí se describen y se orienta sobre la búsqueda de los materiales necesarios para el desarrollo de las competencias.
  7. Competencias de los docentes: describe las competencias generales y específicas de los docentes que deben manejar o implementar el módulo.
  8. Gestión de la calidad del módulo: presenta el proceso que se requiere para construir y revisar la calidad del módulo de forma periódica.
- 

**Nota.** Fuente: elaboración propia con base en Tobón, Rial, Carretero, y García (2006).

Por su parte, la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Por lo tanto, hay mucho de inconsciente y de aprendido por emulación, ensayo y error. En términos de efectos sobre las políticas de desarrollo de recursos humanos, esto representa una dimensión importante porque coloca nuevamente en el centro del debate el surgimiento de la auténtica competencia laboral: la práctica del oficio en un ambiente de producción, el aprender haciendo, la abstracción y teorización a partir del empirismo sistematizado y, en fin, el valor intrínseco de la cultura del trabajo productivo.

En el terreno de las competencias laborales, el asunto relacionado con la normalización, la evaluación y certificación, se constituye como uno de los campos más relevantes de este sistema de educación. El objetivo del Sistema de Normalización es definir y establecer normas de competencia laboral a nivel de área o subárea ocupacional o por rama de actividad económica, por medio de la constitución de Comités de Normalización en los que participen representantes de los empresarios y de los

trabajadores, involucrados con las funciones ocupacionales a normar. El Sistema de Evaluación y Certificación de Competencia Laboral tiene como propósito evaluar y certificar los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas, independientemente de la forma en que éstos hayan sido adquiridos y con base en una norma de competencia laboral de carácter nacional, mediante la promoción de Organismos Certificadores de tercera parte (CINTERFOR/OIT, 1997).

En Colombia, el proceso de normalización se plantea como un proceso que permite identificar el propósito o que hacer principal de un sector y las funciones requeridas para lograrlo, así como los perfiles funcionales. Una vez identificadas las funciones, las cuales se encuentran asociadas a los perfiles, se estandarizan, es decir, se construyen las normas de competencia laboral que definen las actividades claves, los criterios de desempeño específicos y generales, los conocimientos esenciales y las evidencias requeridas para demostrar el desempeño competente del trabajador de acuerdo con lo requerido por el sector productivo (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2015).

En efecto, para el sistema de ETDH colombiano la estructura del currículo de los programas laborales parten de la construcción realizada por el Estado a través del SENA, existe toda una serie de instrucciones presentadas principalmente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre diversos asuntos característicos de la ETDH, entre ellos lo relacionado con las competencias en el nivel de ETDH colombiano. No obstante, las instrucciones del MEN, el SENA es la institución encargada de elaborar y diseñar todo lo relacionado con el diseño de las competencias específicas para cada una de las ocupaciones determinadas por el SENA. En tal sentido, la definición de ocupaciones se convierte en un proceso de normalización que se crea a partir del establecimiento de un mapa funcional, estructura funcional de la ocupación y normas sectoriales de competencias laborales. Un mapa funcional permite reflejar por medio de un diagrama, la descripción del conjunto de funciones productivas necesarias para alcanzar el objetivo esencial de un sector o área objeto de análisis. La estructura funcional de la ocupación describe las funciones que se desarrollan en la ocupación. Y una norma sectorial de competencia laboral, se refiere a los estándares reconocidos a nivel nacional que describen los resultados que un trabajador debe lograr en el desempeño de una función laboral, los conocimientos que aplica y las

evidencias requeridas para demostrar su competencia (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2015).

En el marco de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (1996) emplea el método de análisis funcional para establecer las funciones que se desprenden de una ocupación, de tal procedimiento, las funciones se convierten en las competencias específicas de una titulación laboral. El análisis funcional consiste en identificar un área de ocupación de interés, para este proceso se realizan las siguientes preguntas: A. Qué tiene que suceder para que la función se lleve a cabo; B. Cuáles son los pasos o etapas en este proceso; C. Cuáles son las necesidades de los productos resultantes; y D. Cómo está operando actualmente este sector económico. Se deben desagregar cada función en subfunciones y esquematizar el trabajo en un diagrama de árbol que contenga hasta cuatro subdivisiones. Para identificar la calificación requerida en un puesto de trabajo, se seguía generalmente el método de análisis ocupacional, cuyo objetivo era establecer un inventario de todas las tareas que comprendía una ocupación, así, el inventario de tareas era el punto de referencia (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, 1997).

El siguiente paso es establecer las unidades de competencia, los elementos de competencia, los criterios de desempeño, el campo de aplicación del trabajo, las evidencias de desempeño, las evidencias de conocimiento y las guías para evaluación. Bajo este enfoque, una unidad de competencia es un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo que se obtiene al dividir la función principal en subfunciones, estas tienen el requisito de que deben ser identificadas y compartidas con los empleadores. El elemento de competencia, se constituye como una subdivisión de las unidades de competencia que tiene por intención describir lo que las personas deben hacer para cumplir la función descrita en la unidad de competencia. Un criterio de desempeño se establece con el fin de disponer de indicadores objetivos para definir si se está o no alcanzando el nivel de desempeño requerido. Por su parte, el campo de aplicación, expresa las condiciones, el ambiente y las circunstancias en las que se desarrolla un elemento de la competencia, abarca las máquinas, equipos y herramientas, los materiales que se deben utilizar y el contexto físico en que se desempeña la ocupación (Servicio Nacional de Aprendizaje, 1996).

Obtenido el perfil, se procede a establecer los títulos en los que se certificará la formación y se construye el currículo para estos. En este enfoque de competencias, en países como España, se ha logrado construir los títulos profesionales en una estructura modular, en la cual los módulos se asemejan a unidades de competencia. A su vez las unidades de competencias básicas y genéricas están claramente determinadas y pueden utilizarse para varios títulos ocupacionales. Estas competencias básicas se convierten en módulos transversales, útiles en más de un título (Servicio Nacional de Aprendizaje, 1996).

En el campo del trabajo, para identificar la competencia se toman como base los resultados u objetivos deseados de la empresa en su conjunto, que derivan en funciones y éstas a su vez en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. Las tareas son concebidas como un medio cambiante entre el resultado y la dotación de conocimientos y habilidades del individuo. En este sentido, son sustituidas por los objetivos como punto de referencia para la dotación de conocimientos y habilidades requeridos (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, 1997).

## **2.5 Las prácticas de enseñanza en el enfoque de competencias**

Al considerar el enfoque de competencias como modelo oficial del sistema de ETDH en Colombia, y contemplando también que la estructura de las titulaciones se organiza a partir de competencias generales y específicas, es imprescindible que se contemplen las transformaciones que sufre el papel de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, por parte de los docentes se debe comprender que lo esencial del aprendizaje no es solo asimilar unos contenidos, sino la formación de un individuo que esté capacitado para aprender por sí mismo, al punto de que más que aprender contenidos que rápidamente se volverán caducos, se espera que aprenda estrategias de autoaprendizaje, desde el ámbito de las competencias, se recurre a la necesidad de superar un profesor transmisor de los contenidos de su disciplina y ha dado paso a la demanda de un docente capacitado para la construcción de estrategias de carácter pedagógico que aseguren que los estudiantes aprendan las habilidades que le permitirán seguir accediendo al conocimiento una vez finalizado el curso (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017).

En la construcción de las estrategias de aprendizaje, los docentes universitarios ponen en juego los saberes y habilidades con los que cuentan: saberes disciplinares del campo en el que enseñan y saberes propios de la pedagogía, conocimiento sobre el programa, perfiles

profesionales deseables y hasta el tipo de estudiantes con los que han de encontrarse; habilidades como la planificación, la anticipación, la imaginación y la creatividad (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017).

Para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, se hace uso de metodologías como: las actividades basadas en el aprendizaje colaborativo, que es considerado como una herramienta importante para fomentar la responsabilidad en los estudiantes; las actividades basadas en problemas, que incluye todas aquellas actividades desarrolladas dentro o fuera del aula, que implican la resolución de problemas tanto de manera individual como grupal; actividades de coevaluación, en la cual los estudiantes evalúan los ejercicios y problemas de sus compañeros, convirtiéndose de este modo en una herramienta para medir el grado de conciencia de los alumnos (Blanco, 2009).

Por su parte, los docentes también deben de ser poseedores de competencias en su campo de saber y en el campo pedagógico. Para Acosta et al (2017) en el desarrollo de la competencia planificadora de los docentes, requiere un docente con amplios conocimientos no de su disciplina sino sobre todo de las cuestiones pedagógicas en las que debe de haber ganado suficiente criterio. Dentro de las competencias docentes relacionadas con las estrategias pedagógicas, en la construcción de los objetivos que esta persigue, es de vital importancia la capacidad del docente para poner a tono su acción pedagógica con los procesos formativos que adelanta la unidad académica para la que presta sus servicios. La discusión entre los que defienden una libertad de cátedra sin límite alguno y los que quieren imponer un programa estandarizado hasta en su más mínimo aspecto ha dado paso a la emergencia de una relación productiva entre los fines que persigue la unidad académica y los que el docente considera que deben obtenerse (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017).

Adicionalmente, después de la definición detallada del objetivo de la estrategia pedagógica elegida, la selección de los contenidos es también una decisión que demanda conocimientos y criterio por parte de los docentes profesionales de la educación superior. En un mar de contenidos propios de un campo específico, es necesario que el docente pueda priorizar, en los que, por su relevancia, son más pertinentes para los propósitos específicos que se han planteado desde el perfil profesional que se desea. También es importante la habilidad para la toma de decisiones en torno de las secuencias de contenidos



que han de construirse a la hora de crear estrategias pedagógicas eficientes (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017, p.55).

Otro campo importante dentro de las estrategias y planes curriculares, es la didáctica. Esta es considerada como la rama de la pedagogía que se encarga de investigar y desarrollar estrategias de enseñanza que permitan la consecución de los aprendizajes deseados en los estudiantes (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017, p.57). La educación por competencia, hace uso de estrategias didácticas que privilegian el aprendizaje, y que también tienen la pretensión de superar el uso de estrategias tradicionales, esas nuevas tecnologías didácticas se revelan en tipologías de aprendizaje tales como el aprendizaje cooperativo, aprendizaje estratégico, el aprendizaje basado en problemas (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017, p.61).

En este escenario, el docente cuenta con un amplio abanico de opciones didácticas, pero la competencia más importante es la de usarla con criterio, en función de los procesos que la estrategia pedagógica que ha construido le demanda. La trasposición didáctica, se considera como otra de las competencias que los docentes deben de considerar en su quehacer, la transposición de la didáctica surge como una necesidad por la caducidad de los contenidos, que constantemente se ponen a prueba en la medida en que van surgiendo nuevos paradigmas, en ese sentido, la transposición didáctica, se refiere a la integración de un saber cuando la comunidad académica considera que se debe enseñar a los estudiantes los desarrollos que ocurren en las fronteras de las diversas disciplinas, la importancia de esta competencia didáctica, radica en la puesta en marcha de un proceso de formación actualizado, pertinente y de calidad (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017, p.64).

Surge también la necesidad de transmitir el saber pedagógico que surge en el accionar de los docentes de educación superior, ese saber se constituye en una herramienta que puede ser transmitida a otros docentes, y en ese sentido, surge la sistematización de las experiencias docentes como otra de las competencias que se requiere en los docentes (Acosta Wilson, Acosta Jackson, y Ramirez, 2017, p.75).

Otras propuestas, reconocen el potencial de integrar el aprendizaje formal e informal (Barth et al. 2007; Rieckmann 2009, citado en Rieckmann 2016), según esto los procesos de aprendizaje informal como el trabajo voluntario en el campus universitario o en

proyectos de estudiantes auto-organizados, se caracterizan por un alto grado de responsabilidad personal y voluntariedad. El aprendizaje se realiza en situaciones reales relevantes a menudo como aprendizaje basado en experiencias. Además, frecuentemente se da una colaboración interdisciplinaria entre los estudiantes. De este modo estos entornos de aprendizaje informal tienen las condiciones ideales para contribuir al desarrollo de competencias que se quiere lograr en la enseñanza (Rieckmann, 2016).

## **2.6 El rol de los protagonistas en el proceso de enseñanza – aprendizaje bajo el enfoque de competencias**

Cambiar de un enfoque de educación tradicional hacia un modelo educativo más contextualizado con las necesidades de la sociedad actual, también demanda nuevas definiciones y actuaciones por parte de los actores que involucra el proceso de enseñanza y aprendizaje, al respecto, Rieckmann (2016) plantea que tales innovaciones en dicho proceso educativo, en lo que se refiere a la didáctica, requieren de los docentes nuevas competencias. Es necesario que los docentes aprendan sobre métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores, y sobre cómo implementarlos en el desarrollo de su quehacer docente, también se demanda que desarrollen habilidades de asesoramiento y apoyo para los estudiantes, y esto a su vez, involucra una constante reflexión sobre su rol como docente, que lo ubica como un facilitador de aprendizaje.

La integración de las competencias al currículo, también demanda de un profundo y franco debate entre el profesorado, que de otra manera, es muy complicado que se pueda llegar a un consenso y compromiso con la implantación de este modelo, esta situación puede generar que las competencias sean percibidas por el profesorado como como un conjunto de habilidades que pueden ser enseñadas de forma superficial (Blanco, 2009).

Los profesores, bajo este enfoque, están en la tarea de revisar los objetivos de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje, la evaluación y la calificación para asegurar que haya coherencia, transparencia y validez. En esencia, en el desarrollo de la labor docente, se debe de estar en la capacidad de mantener un diálogo y reflexión en sintonía con el desarrollo del currículo y su coherencia.

Se requiere la participación activa, el interés y el compromiso de los formadores. Debe desarrollarse un plan de capacitación específico para los instructores donde se incluyan temas relacionados con la selección de materiales de aprendizaje, la elaboración

de cuestionarios, la formación flexible y la apropiación de los nuevos conceptos pedagógicos por parte de los formadores (Servicio Nacional de Aprendizaje, 1996).

Una vez más, dejemos que lo metafórico tenga cabida. Los profesores somos como los directores de una orquesta, debemos dejarnos poseer por competencias de planificación, dirección, estrategias metodológicas, cognoscitivas, entre muchas más, que nos permitan integrar diferentes instrumentos musicales, melodías, matices, tiempos, destiempos, que nos permitan interpretar una pieza musical, que sin descuidar los aspectos formales, den paso al sello personal que caracteriza a cada grupo de individuos, épocas, lugares, países, etc.

Privilegiar el uso de metodologías activas en el aula de clases, como lo son el trabajo cooperativo, se puede combinar con clases magistrales que dinamicen en esquemas y síntesis, realizadas por el profesor que permiten identificar las diferencias fundamentales o aclarar tópicos confusos.

El estudiante debe ser capaz de organizar su propia vida en la universidad, adjudicando con criterio la dedicación de tiempo al estudio de las diferentes materias de su titulación y también debe de conciliar su vida laboral y personal. En ese sentido, el estudiante deberá de ser capaz de planificar sus tiempos y tareas de forma eficaz y autónoma (Blanco, 2009).

El alumno necesita compartir experiencias de aprendizaje con sus compañeros y sus profesores, esto posibilita el desarrollo de competencias para trabajar en equipo y una mayor capacidad para cooperar y llegar a un consenso entre tantos puntos de vista distintos que puedan surgir. Aprender en los contextos universitarios actuales, requiere la capacidad de trabajar conjuntamente, tomar decisiones en grupales, resolver problemas también en conjunto, fomentando la creatividad, la innovación y la planificación.

En lo que atañe a las responsabilidades de los estudiantes como los protagonistas de su propio aprendizaje, el aprender a aprender se constituye como una de las competencias esenciales para el desarrollo de las competencias necesarias. En el proceso de desarrollo de esta competencia:

1. El aprendiz debe reflexionar acerca de su propio aprendizaje. A este proceso se le llama metacognición, es decir, conocer su manera de aprender planteándose preguntas como:

“¿Esta estrategia me está dando buen resultado o es necesario intentar otra?”, “¿Cuál es la estrategia apropiada para aprender este contenido?”, “¿Qué quiere transmitir este autor?”, “¿En qué fallé y cómo debo corregir los errores?”, etcétera.

2. El aprendiz debe practicar diversas estrategias y aplicarlas selectivamente en la ejecución de tareas específicas. Así, por ejemplo, no sirve la misma estrategia para aprender contenidos declarativos que contenidos procedimentales.

3. El aprendiz debe ser guiado por alguien, mientras aprende. Uno de los principios rectores en este trabajo es el de “zona de desarrollo próximo”, desarrollado por Vygotsky y que se refiere a la distancia entre lo que puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de alguien.

4. El aprendiz debe practicar constantemente. Para Aprender a Aprender es indispensable también la práctica constante de las estrategias seleccionadas. Es recomendable que, además de identificar la estrategia apropiada, la practique continuamente hasta convertirse en experto. A las estrategias utilizadas para aprender a aprender se les llama estrategias de aprendizaje (Aristizábal, Rivera, Bermúdez, y García, 2016, p.8).

Autores como Rieckmann (2016), consecuentemente con las necesidades y requerimientos para los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, acierta al exponer que esta forma de educación impone nuevas exigencias docentes en el sentido en que deben adquirir competencias para diseñar oportunidades del aprendizaje interactivas y basadas en problemas y de acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Y pasamos de jugar del rol de expertos omniscientes al rol de facilitadores-tutores. Por su parte, los estudiantes deben demostrar su disposición a acceder de manera autónoma a las áreas de conocimiento, deben de estar en la capacidad de realizar proyectos científicos y prácticos.

Un aspecto que se constituye como fundamental en el nuevo rol de los docentes, es su formación. Lo que conlleva a decir que la mayor o menor calidad de un sistema de formación está más estrechamente vinculada a la calificación del profesorado que a cualquier otra variable. En el caso de España, se están programando y realizando planes específicos de formación de formadores, así como la actualización y el mejoramiento de los ya existentes, tanto en su dimensión didáctica como en la tecnológica, a fin de que los recursos docentes posean la necesaria actualización de conocimientos para impartir las

nuevas enseñanzas de formación profesional y previendo las necesidades del futuro inmediato (CINTERFOR/OIT, 1997).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Enfoque cualitativo

Desarrollar una investigación implica indagar por lo menos sobre el proceso, herramientas y pasos consecutivos que permitan establecer una ruta sistemática que garantice ir tras la consecución del objetivo principal propuesto, para esto, se requiere hacer una pregunta en específico ¿Cómo? Este se convierte en un interrogante esencial a la hora de sistematizar el objetivo de la investigación con la metodología. A pesar que la respuesta a tal interrogante se intenta resolver y determinar antes de profundizar en la investigación, en algunos casos el investigador debe estar atento a la utilidad del proceso sistemático preestablecido para la consecución de los objetivos, dado que en algunas ocasiones la flexibilidad permite moverse hacia la forma más adecuada de resolver un estudio. En específico, esta es una investigación de corte cualitativo, porque corresponde con sus postulados, al respecto, Galeano (2004) plantea que:

(...) la investigación cualitativa es emergente dado que se va ajustando en función de los acontecimientos en el proceso de investigación; abierto, en el sentido de la escogencia de los participantes, en la interpretación y análisis; semiestructurado y flexible, dado que se parte de ideas generales que se van concretando en el camino de la investigación; momentos simultáneos, a la par se van llevando a cabo varios de los procesos. (p.34)

Según Galeano los momentos presentes en la investigación cualitativa son la exploración, focalización y profundización. En consonancia con lo anterior, Creswell (2007) establece que uno lleva a cabo una investigación cualitativa en un entorno natural donde el investigador es un instrumento de recolección de datos, el cual recoge palabras o imágenes, las analiza inductivamente, se centra en el sentido de los participantes y describe un proceso manejando un lenguaje expresivo y persuasivo.

Se debe agregar que, independientemente de los términos y preferencias teóricas que se utilicen al indagar sobre investigación cualitativa, hay dos características que salen a flote sin necesidad de ahondar mucho en la materia, una tiene que ver con su centralidad en

la indagación de problemáticas sociales, y la otra, tiene que ver con la participación e interacción del investigador con el objeto de estudio o sujetos estudiados.

La investigación cualitativa, es utilizada por los investigadores para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia. Bajo este enfoque, los investigadores tienen que desarrollar una comunicación directa permanente con los sujetos investigados, porque su interés implica comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida (Bonilla y Rodríguez, S.f).

De manera que, el enfoque cualitativo es el que más se ajustó al proceso de sistematización para conseguir el resultado investigativo, dado que el proceso de indagación se llevó a cabo en un contexto educativo en el cual fue importante tener en cuenta las subjetividades de los actores, que aportaron información que permitió revelar cómo ellos asumen el enfoque de competencias. Por tanto, fue necesario también asumir una postura de correspondencia con los sujetos participantes y con su realidad para poder recolectar información relevante, que permitió revelar parte de su cultura educativa.

### **3.2. Método Estudio de caso**

Una vez determinado el enfoque cualitativo como la alternativa para resolver la investigación, surgió la necesidad de elegir entre las opciones que ofrece tal enfoque, entre los más conocidos se presentan la teoría fundamentada, la fenomenología, el estudio de caso, la etnografía, la biografía. Para Creswell (2007) los cinco métodos mencionados anteriormente, son denominados como tradiciones investigativas. En relación con lo anterior, menciona que se elige un estudio de caso para examinar un caso, conectado en tiempo y espacio, y se busca material contextual acerca de la escenografía del caso. Se reúne mucho material de múltiples fuentes de información para proveer un retrato en profundidad de un caso (Creswell, 2007).

Por su parte, Stake (1999) plantea que el caso puede ser un niño, también un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia, entre muchos el caso es uno. Por tanto, en cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno. Vale agregar, que también es posible elegir cuál es la particularidad o el tipo de caso, dentro de las posibilidades se cuenta con el estudio de caso intrínseco, el instrumental y el múltiple. Aquí la intención no es definir cada uno de ellos,

es presentar las posibilidades que hay, y en particular, se acude al estudio de caso instrumental porque al considerar su definición, se estableció que representa el motivo de elección del método estudio de caso. De este modo, en un estudio de caso instrumental existe una necesidad de elegir un determinado tema o caso de acuerdo con lo que le interesa comprender al investigador, como por ejemplo, cuando se implementa por parte del Estado un sistema nuevo de calificaciones de los alumnos, y se desea indagar sobre cómo funcionará el nuevo sistema (Stake, 1999, p.16), el cual llama la atención, porque surge la necesidad aprender sobre ese caso particular, es decir, el investigador guardo un interés particular de elegir el caso, como lo es en el caso seleccionado para la investigación, que se seleccionó a partir del interés por indagar sobre el funcionamiento del enfoque educativo de una institución, que implementó el enfoque de competencias laborales para atender una reforma, en la cual el Estado colombiano a partir del Decreto 4904 del 2009 solicitó implementar dicho enfoque educativo.

Ahora bien, habiendo determinada el método de investigación, la elección trajo consigo las técnicas de recolección y análisis de la información, así como los instrumentos utilizados para facilitar el proceso de consecución de la información necesaria. En los siguientes apartados se hace una alusión más detallada sobre los asuntos mencionados anteriormente.

### **3.3. Técnicas de recolección de la información**

#### **3.3.1 Entrevista semiestructurada**

La entrevista fue una de las técnicas de recolección de información utilizada desde el comienzo de la investigación, ha sido útil para capturar información directamente en el campo. Por medio de preguntas abiertas se acudió a la entrevista semiestructurada, porque el propósito era que los entrevistados compartieran su conocimiento y sentimientos relacionados con el desarrollo de las clases de la institución bajo el enfoque de competencias, lo anterior teniendo en cuenta que la entrevista semiestructura o entrevista estructurada con guía a como la llama Bonilla y Rodríguez (1995), es una entrevista en la cual el investigador ha definido previamente los tópicos a abordarse con los entrevistados.

Esta técnica fue utilizada en dos momentos. En un primer momento, la entrevista permitió acceder al campo e interactuar con algunos de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la institución para el trabajo y el desarrollo humano objeto de

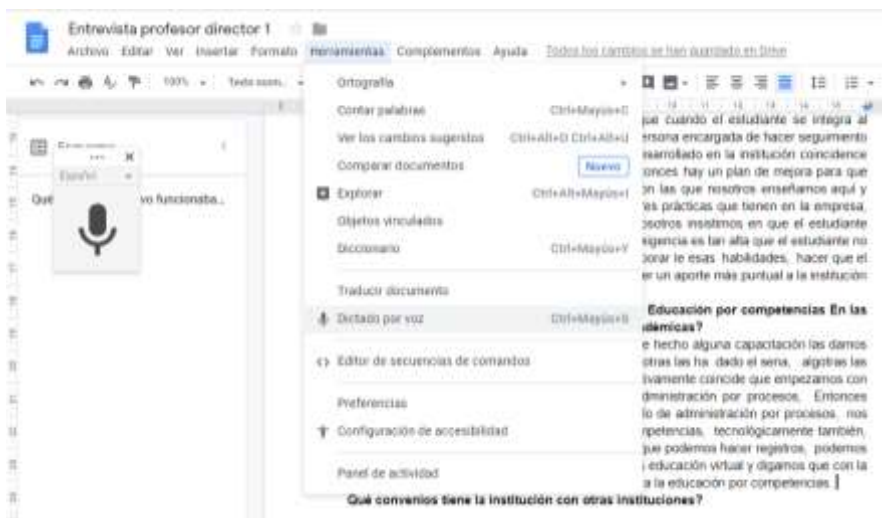


estudio. Este primer acercamiento, se hizo con la intención de comprender e indagar sobre los propósitos que tienen los estudiantes al ingresar a ese nivel de educación, también se indagó sobre el cómo ellos quieren que su proceso educativo funcione. Por su parte, también fueron indagados los profesores para consultar sobre las estrategias que utilizan para orientar el desarrollo de las clases y el significado que ellos le asignan a la labor docente en una institución que funciona bajo el modelo de educación por competencias. Ver anexo 1.

En un segundo momento, se afinó esta técnica de recolección de información para tratar de extraer información relevante que dio cuenta de las particularidades del enfoque de educación implementado en la institución. En esta segunda etapa, además de las entrevistas aportadas por los estudiantes y profesores, los directivos que hacen parte de las áreas administrativas y académicas de la institución, fueron entrevistados para recolectar información puntual sobre lo adaptado del nuevo enfoque educativo de la institución. Ver anexo 2.

Del mismo modo, para acceder al campo, se tramitó con el director de la institución el correspondiente permiso, una vez obtenido este, se procedió a entrevistar personas dispuestas a participar como fuentes de información para la investigación, la muestra de la aceptación de los participantes, está consignada en el diligenciamiento del consentimiento informado.

La información aportada por los entrevistados fue recolectada en una grabación de audio, esta grabación permitió convertir lo informado de manera oral a texto que luego fue analizado con mayor detalle. El procedimiento utilizado para la transformación de los audios a texto, se desarrolló por medio de la herramienta Documentos de Google, se accedió a través de la cuenta de correo electrónico institucional de la Universidad de Antioquia, esta herramienta de Google permite hacer dictados por voz utilizando un dispositivo de micrófono. Por tanto, y para facilitar acelerar el proceso de transformación de los audios, en la medida que se iban reproduciendo y escuchando los audios de las entrevistas, se dictaba la parte del audio reproducida. De este modo, la herramienta de Google reconocía las palabras e iba registrando el texto que era dictado a un dispositivo de micrófono.



*Ilustración 3.* Dictado por voz audios entrevistas. Elaboración propia.

### 3.3.2 Observación participante

La observación participante, permite contrastar a los sujetos en su cotidianidad, y esta es una técnica de vital importancia para recoger información, y para hacer triangulación que permita lograr una contrastación de las demás técnicas de recolección. En ese sentido, la observación participante, se constituye como una técnica que permite registrar aspectos muy asociados con patrones de conducta, sentimientos o emociones vividas por los actores de la investigación. De acuerdo con lo anterior, Bonilla y Rodríguez (1995) recomiendan observar con sentido de indagación para enriquecer progresivamente el rango de observación incluyendo objetos como objetos, sentimientos, los objetivos que persiguen con sus comportamientos y las relaciones que establecen entre los sujetos.

El uso de esta técnica fue crucial para determinar el rol de los profesores y estudiantes en el desarrollo de la jornada de clase. Por lo tanto, principalmente fue utilizada en el desarrollo de clases. Se optó por registrar lo ocurrido en el desarrollo de dos clases en dos ocasiones, las cuales han sido denominadas, clase 1 y clase 2.

Adicionalmente, fue construida una guía que permitió preestablecer las acciones más importantes a ser observadas y descritas en el desarrollo de la clase. Así como los espacios físicos (aula de clase), los elementos y materiales dispuestos para el desarrollo de la clase, esta técnica también permite registrar lo que dicen los actores y sus sentimientos. De este

modo, la observación participante brinda la posibilidad de ser complemento en el uso de las otras técnicas, además permite realizar procesos de triangulación. Ver Anexo 3.

### **3.3.3 Revisión documental**

La revisión documental, permitió leer los postulados desarrollados por las investigaciones de los autores que anteceden, los marcos normativos, los documentos institucionales, que sirve para complementar y apoyar los argumentos desarrollados. Esta técnica permitió analizar las publicaciones de investigaciones desarrolladas por autores de temas relacionados con las competencias.

Además, el uso de esta técnica brindó la posibilidad de desarrollar un análisis sistemático de las fuentes de información secundarias. Principalmente fue utilizada en el desarrollo y construcción del estado del arte y en el análisis de los documentos aportados por la institución de educación. Para sacarle provecho, se diseñaron herramientas que posibilitaron categorizar la información recolectada. Para el caso de la construcción del estado del arte, se diseñó un cuadro consolidado de ficha de lectura y una guía de observación de los documentos que hacen parte de la institución. Ver anexos 3 y 6.

En relación con lo anterior, fue diseñado un el Formato ficha de lectura consolidada (ver Anexo 6) un cuadro para el registro de datos como el año, autor, título, país, institución y categoría del documento. El cuadro consolidado de fichas de lectura permitió clasificar los documentos por categorías, además dan la posibilidad de establecer regularidad en los datos como lugares donde se realiza la mayoría de las investigaciones, instituciones, entre otros aspectos.

### **3.4 Características de los participantes**

En el proceso de recolección de la información de campo, entendiéndose esta como aquella información de tipo empírica recogida a partir de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Institución, en consideración con esto, colaboraron estudiantes, profesores y directivos, que se dispusieron a entregar información relevante para interpretar su realidad. En el primer proceso de recolección de información realizado, los entrevistados fueron tres estudiantes que en su momento, estaban desarrollando el módulo de gestión documental, uno de los módulos que requieren para obtener la titulación como técnicos por competencias laborales en asistencia contable. Los estudiantes

entrevistados en esa primera incursión al campo, pertenecían a uno de los programas de formación técnico laboral por competencias.

En el segundo momento de aplicación de técnicas, fue posible integrar la participación de estudiantes pertenecientes a programas de formación técnica laboral sistemas de información empresarial, y el programa de formación técnico laboral en redes y mantenimiento. Adicionalmente, participaron algunos estudiantes que estaban en la etapa de prácticas, estos estudiantes cursaron en su etapa lectiva un programa de formación técnico laboral y estaban adelantando las prácticas en la misma institución. Por lo tanto, los estudiantes involucrados en la investigación, comparten la característica de pertenecer a los programas de formación técnica ofertados en la institución, que en su momento estaban cursando alguno de los módulos correspondiente con el plan de estudio de sus programas de formación técnico laboral. La mayoría de los estudiantes tanto de la institución como los que participaron en el desarrollo de la investigación, provienen del municipio de Toribío y sus regiones aledañas.

Los docentes que contribuyeron en la investigación, fueron aquellos que en su momento estaban a cargo de los módulos pertenecientes a los planes de estudio de los programas de formación técnica laboral por competencias, tales como contabilidad, gestión documental, inglés, informática emprendimiento empresarial, redes y mantenimiento. También se involucró a los docentes, que desempeñaban los cargos de coordinador académico y director de la institución. El director y el coordinador académico, además de cumplir con funciones administrativas, también participan como docentes de algunos módulos de los programas de formación de la institución, principalmente participaron en su rol como administrativos de la institución. El coordinador académico es el encargado de programar la oferta trimestral de cursos (módulos) en cada uno de los programas de formación técnica y académica, además atiende asuntos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes y de los profesores.

Por su parte, el director de la institución, es quien representa de manera legal y directiva a la institución ante otras instituciones estatales y privadas. Además es el encargado de tomar las decisiones más importantes.

### **3.5 Etapas de la investigación:**

El proceso de investigación se adelantó en cuatro etapas;

1. Planteamiento del problema: etapa en la cual se definió situación problema relacionada con el enfoque de competencias en INTRO, justificación, objetivos, el estado del arte, referentes teóricos de la investigación. Vale la pena mencionar que una característica en la medida en que se fue profundizando en la recolección de información de los docentes, estudiantes y del PEI de INTRO, se pudo ir ajustando los objetivos de la investigación dado que se logró contar con información más equilibrada, porque en un primer acercamiento a la institución solo fue posible realizar unas cuantas entrevistas que fueron complementadas en segunda aproximación, donde por cuenta de la dirección se autorizó el acceso para observar el PEI de tres programas técnicos laborales por competencias de la Institución, uno que ya no se encontraba vigente y otros dos que se encuentran vigentes;
2. Diseño metodológico: a partir de los procesos evaluativos de la investigación y de profundización en el contexto empírico, se establece el enfoque y método de investigación, modificados después de someter el proyecto de investigación a evaluación por parte de los profesores de la línea de investigación de educación superior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, surgió como recomendación el cambio del método de investigación, de investigación acción a estudio de caso;
3. Levantamiento de campo: desde el inicio de la investigación se hizo levantamiento de información de campo por medio de la entrevista y análisis documental de lo publicado en la página web de INTRO, dado que la información no era suficiente para adelantar los procesos posteriores a la determinación del proyecto de investigación, se gestionó el correspondiente permiso ante la dirección de la Institución para poder acceder a entrevistar a los encargados de la gestión administrativa y académica, como también, el permiso para revisar una parte del PEI;
- 4) Etapa de Análisis y síntesis: para analizar el proceso de análisis se separaron los elementos del todo, es decir, se establecieron categorías de análisis para agrupar toda la información y se interpretaron objetivamente cada una, posteriormente en el proceso de síntesis la agrupación de los elementos para encontrar la relación entre categorías micro, meso y macro, para esta etapa se desarrolló una matriz que permitió establecer las categorías principales y secundarias, unidades de observación, y el asocio de las técnicas e instrumentos de recolección asociados.

### **3.6 Proceso de análisis de la información**

Como ya se ha mencionado, desde el primer momento de la investigación, se utilizaron las técnicas de recolección de información diseñada para atender el objetivo principal de la investigación. En una primera etapa, se utilizó la técnica de análisis documental, para comprender cómo ha sido investigado el tema principal por otros autores. El del análisis documental, permitió consolidar el primer instrumento de análisis que fue el cuadro consolidado de fichas de lectura (anexo 6), el desarrollo de este instrumento concedió analizar e interpretar las investigaciones publicadas en las revistas académicas Cuadernos Pedagógicos, Revista Internacional de Investigación en Educación Magis y la Revista Colombiana de Educación. Este proceso de análisis, permitió establecer categorías, referentes teóricos y visualizar la oportunidad de aportar conocimiento relacionado con el campo de saber de la investigación.

En un segundo momento, se recolectó la mayoría de la información de campo a partir de los principales protagonistas del proceso educativo, los estudiantes y docentes. Una vez recabada la información en diarios de campo y audios, se procedió a transformar en hipertexto tal información, en el caso de algunos apartados de documentos físicos como el Proyecto Educativo Institucional la información se registró en una guía diseñada y luego se realizó el mismo proceso con los fragmentos que fueron necesarios para registrar información sobre el enfoque de competencias de la institución.

En un tercer momento, se diseñó la matriz de análisis más importante de la investigación (anexo 5). Esta surgió después de haber determinado, que dentro del PEI, el aspecto curricular era el que enmarcaba las actuaciones de los protagonistas del proceso educativo, con relación al funcionamiento del enfoque de competencias de INTRO. En tal sentido, para llevar a cabo el proceso de análisis y síntesis, se crearon unas categorías con las que se separaron los datos aportados por todos los entrevistados, los documentos de la institución y publicado por diversos medios académicos. Esta separación sistemática, se realizó a partir de la creación de las categorías: 1. Elementos curriculares; 2. Prácticas de enseñanza; y 3. Rol de los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo de análisis de la información se consolidó con el diseño de una matriz, que contiene categorías, subcategorías, observables, técnicas de recolección y el tipo de fuentes consultadas (anexo 5).

Por su importancia para el proceso de análisis de la investigación, aquí vale la pena presentar las categorías y las unidades de observación:

**Categoría elementos curriculares:** esta categoría hace referencia, a aquellos aspectos relacionados con el modelo de competencias que fueron integrados en el currículo de la institución. En ese mismo sentido, los siguientes se constituyen como las subcategorías; 1. Objetivos de la formación, 2. Los contenidos, 3. Estrategia metodológica, 4. La evaluación, y 5. La estructura de los programas de formación. Vale la pena anotar, que las subcategorías determinadas fueron escogidas en función de los componentes que comúnmente integra un currículo en relación con lo encontrado en el PEI de INTRO y lo hallado en los referentes teóricos.

**Categoría prácticas de enseñanza:** contiene la información relacionada con los sucesos que se dan en el desarrollo de las clases. Esta categoría se centra en el análisis de la labor que desarrollan los profesores. Las subcategoría son: 1. Procedimientos de enseñanza empleados, 2. Actividades y experiencias de aprendizaje, 3. Procedimientos evaluativos, 4. Aula y Jornada de clases.

**Categoría rol de los estudiantes y profesores:** se centra en la descripción de la función que cumplen los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hacen parte de las siguientes subcategorías: 1. Visión sobre el rol de los estudiantes, y 2. Visión sobre el rol de los profesores.

Toda la información recolectada por medio de los diferentes instrumentos, fue dispuesta en cada una de las subcategorías, agrupándolas como si se tratasen de cajoncitos que almacenaron cada dato recogido, así por ejemplo, la información contenida en las guías de entrevista que se relacionaban con la estrategia metodológica, fue agrupada en la categoría elementos curriculares, en el apartado correspondiente con la subcategoría de estrategia metodológica. La utilización de la anterior estrategia, permitió construir los resultados de la investigación en consideración con la información suministrada por los sujetos y documentos de la institución.

Realizado lo mencionado anteriormente, se procedió a buscar las posibles relaciones que permitieran interconectar las categorías. Aquí la triangulación se convirtió en pieza clave para captar las posibles relaciones entre la información y las categorías. Dado que, en el proceso de triangulación fue posible poner en juego lo aportado por los mismos actores,

por las mismas técnicas de recolección, que contribuyeron con la toma de la misma información desde diferentes posturas.

### **3.7 Consideraciones éticas**

Lo que se hace como investigador no está aislado del medio, comunidades e individuos, por el contrario, son los escenarios y sus partícipes los que posibilitan nuestro quehacer, por lo tanto, es de reconocer que nuestros actos como pensadores en el campo de la educación nos hace un gran llamado a manejar la cordura y sensatez a la hora de investigar, más aún cuando sabemos que la educación es un campo que necesariamente se encuentra ligada a la necesidad social y contextual.

Es de atender también, que la búsqueda de conocimiento debería de estar orientado al bienestar de la universidad, de las instituciones involucradas, y por supuesto a toda la comunidad humana como tal. Contrariamente, en algunos casos ha sido utilizada como un fin para quitar la vida con mayor eficacia, bien sea humana o no. Ese tipo de casos donde la investigación y el conocimiento humano se ha utilizado para ocasionar efectos negativos, nos debe de llevar a reflexionar sobre nuestras prácticas éticas, porque como investigadores, en nuestras manos está el comienzo o el fin de la vida de una persona, un animal o toda una comunidad incluyendo su medio ambiente.

Aunque un fin reconocible del investigador sea el de avanzar en el conocimiento, este debe de considerar también las relaciones que establece con las comunidades, individuos, y organizaciones, por lo cual no se encuentra exento de proteger la integridad física y el bienestar de los individuos que se ven implicados directa e indirectamente, así como también salvaguardar sus derechos, sentimientos, intereses y privacidad (Galeano, 2003).

El profesor Guzmán (2015), invita a considerar que la profunda crisis de la sociedad colombiana que se manifiesta de maneras como el egoísmo y el lucro. Y en ese sentido, la ética en la investigación se debe de manifestar como un respeto por asuntos muy variados como lo son, el respeto por los derechos de autor, y el respeto por las entidades que aportan dineros.

Se resaltan las consideraciones éticas planteadas por Galeano (2004) sobre el proceso de recolección de la información:

- a) consentimiento informado; propone informar a participantes sobre las técnicas y dispositivos a utilizar para recolectar la información; b) confidencialidad y anonimato;



salvaguardar integridad de informantes y de investigador por lo delicada que pueda ser la información aportada; c) retorno social de la información obtenida; informar a participantes sobre el curso de la información; d) analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador, y modificar estrategia cuando sea necesaria. (p.86)

Dentro del campo de la ética del investigar hay varias consideraciones que vale la pena atender, dado que bajo la manga los investigadores tenemos grandes responsabilidades. Se debe de dar un tratamiento muy objetivo a la información recolectada, proteger los datos de los informantes por las implicaciones que pueden llegar a tener la información que revelen. Tanto Galeano como Guzmán, coinciden en que además del conocimiento y los aportes que realicen una investigación, lo primordial es que el gran producto que se desprende del quehacer investigativo, debe perseguir el bienestar para los individuos y las comunidades.

## 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se integró de manera categorial la información recolectada a partir de las diferentes técnicas. Por cada uno de los objetivos específicos se estableció una categoría principal, que reflejo la información y su respectivo análisis e interpretaciones que surgió de lo consultado en los documentos institucionales y de la voz de los actores.

Como ya se mencionó anteriormente, en este apartado se agruparon los datos por categorías, de tal modo que cada una de las categorías almacena y relaciona la información recolectada. Dicho proceso lógico permitió establecer relaciones entre categorías, subcategorías, en dimensiones micro, meso y macro que representan una parte del universo de nuestras cotidianidades sociales. Así, por ejemplo, se pueden establecer las relaciones de una realidad particular, la Institución objeto de estudio con el sistema de educación a nivel nacional, y a su vez, el nacional también se podría integrar en el sistema de educación internacional.

Establecer todos esos tejidos, posibilitó comprender la realidad social, en el contexto educativo de INTRO, donde ocurren las interacciones, las motivaciones de los individuos en participar de esa realidad, se constituye como una información importante, entrelazar los tejidos que de una manera organizada, permite hacer visible al ojo humano una realidad. Por su parte, la estructura de este apartado se corresponde con cada uno de los ítems de la matriz de análisis principal de la investigación, el esquema de representación que emergió de la realidad estudiada.

### 4.1 Elementos curriculares

Después de algunas conversaciones con el director de la Institución, se obtuvo la autorización para ir a las oficinas de la institución a consultar el Proyecto Educativo Institucional de la ITDH. Llegué a la oficina principal de la Institución a eso de las dos de la tarde, me anuncié en la recepción y confirmando que se encontraba el director, subí hasta su oficina. Sin interrumpir mucho sus labores, le comenté que en esa ocasión el motivo de mi visita era para consultar la información del PEI para continuar con el desarrollo de la investigación. El director me pidió que lo esperara un momento mientras terminaba el trámite de un documento. Se muestra algo ocupado mientras está concentrado en la pantalla

de su computador, pero aprovecha para contarme que la Institución ya cuenta con el alquiler de una sede que le va a permitir integrar las oficinas, las aulas de clase y trabajar en jornadas distintas a las habituales, dado que en la nueva sede funcionará únicamente el proceso educativo de la Institución, que las aulas de clase estarán dispuestas únicamente para el desarrollo de las clases de los programas de formación de la institución.

El director resalta que este es un avance importante, porque en la actualidad el funcionamiento de las clases en la sede principal depende de la disposición de las aulas de clase de una sede de un colegio privado, por lo tanto, contar con espacios exclusivos para los procesos de formación, va a permitir desarrollar jornadas de clase entre semana y no exclusivamente los sábados y los domingos en que están libres los espacios del colegio donde se desarrollan las clases. Además, en el mismo lugar van a estar integradas las oficinas y las aulas de clase. Comenta que se encuentra algo ocupado por los trámites y aprobaciones que representa tal cambio de sede.

Después de esta breve charla, el director busca en su archivo personal un documento físico y me lo entrega para revisarlo en las mismas instalaciones de la Institución, me comentó que se trataba de la versión del PEI del año 2009, que después de esa había una más actualizada pero no la encontró impresa en su archivo personal, pero podría mostrarme una versión en digital que tiene en su computador. Viendo el documento que tiene en su computador, aprovecha para decirme que guardaba algo de reserva con el PEI porque pagó una suma considerable de dinero por la asesoría de un especialista que les ayudó en el desarrollo de ese documento. Me permitió observar la última actualización que el guarda en el computador de su oficina, del cual me fue explicando la forma del documento y algunas partes del mismo, dado que no contaba con una copia en físico, accedió a imprimir una pequeña parte, que permite evidenciar algunos aspectos relacionados con las competencias en uno de los programas técnicos.

Contando con la versión del PEI del año 2009 del programa de formación técnica en secretariado sistematizado, y con un segmento de la última versión del PEI de uno de los programas de formación, procedí a revisar el documento en una de las oficinas de la institución. Al revisar el contenido de los documentos, se puede observar que no se trata de un solo PEI donde se integran todos los programas de formación de la institución, sino que

cada uno de los programas técnicos laborales de la institución cuenta con un PEI por separado.

En el escenario educativo, el Proyecto Educativo Institucional es el documento que contiene la información administrativa, financiera, académica y estratégica de las instituciones de educación. El Ministerio de Educación Nacional establece que toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (Art 14, Decreto N° 1860, 1994).

La adopción de un nuevo modelo educativo, implica realizar ajustes en el Proyecto Educativo Institucional. El currículo, es uno de los elementos más sobresaliente del PEI, porque en este se integran lo relacionado con los objetivos que la institución se ha propuesto con la formación de los individuos, la estructura de los programas formativos, las estrategias metodológicas llevadas a cabo en el proceso de formación, las estrategias de evaluación de los aprendizajes, los contenidos de formación, entre otros aspectos como las estrategias didácticas. La adopción del modelo de educación por competencias en el nivel de educación para el trabajo y el desarrollo humano colombiano, puede ser apreciado en el marco normativo, en la organización de la estructura curricular de los programas de formación técnicos de la Institución, también ofrecen la oportunidad de rastrear los aspectos relacionados con el enfoque de competencias integrados al quehacer académico de la Institución; la actuación y la voz de los participantes, también son una fuente que brindó la posibilidad de identificar cómo han sido implementados dichos asuntos.

De acuerdo con lo anterior, la primera clasificación dentro de elementos curriculares, la constituye la subcategoría objetivos de la formación. Está conformada por los documentos y por las voces que hacen visible los fines del nivel de educación para el trabajo y el desarrollo humano a nivel nacional y a nivel regional, contiene explicaciones sobre el propósito de contar con un nivel de educación para el trabajo, a partir de las diferentes normatividades nacionales, las políticas de la Institución, los aportes de los directivos, estudiantes y docentes. Como su denominación lo indica, la primera postura que sobresale en el escenario de la educación para el trabajo y el desarrollo humano, es que le

corresponde promover los aspectos educativos relacionados con la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios (Ley N° 115, 1994; Ley N° 1064, 2006; Decreto N° 4904, 2007; Decreto 2020, 2006; Ministerio de Educación Nacional, 2008; Profesores, comunicación personal, 2019; Estudiante 1 PF, comunicación personal, 2018; Estudiante 2 PF, comunicación personal, 2018; Estudiante 3 PF, comunicación personal, 2018; INTRO, 2018).

Dentro de esta subcategoría, se resalta también la postura donde se plantea la formación para el trabajo como un proceso formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le posibilita a los individuos ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva (Decreto N° 2020, 2006; Ministerio de Educación Nacional, 2008). En concordancia con los lineamientos legales, a nivel de la Institución, sus objetivos se encaminan hacia la prestación de servicios educativos de formación técnica laboral, académica e informal y articulados mediante convenios académicos con algunas instituciones de educación superior (INTRO, 2018).

Con respecto a los intereses de los individuos que acceden a la formación a este nivel de educación, se puede corroborar que el objetivo de sus interés educativos es “salir adelante y poder trabajar, (...) para poder ayudar a la familia” (Estudiante 1 PF, comunicación personal, 2018), también consideran dentro de sus intereses el “buscar la manera de no ser uno el que trabaje, abrir las posibilidades a otra personas con los emprendimientos que te formen a tí” (Estudiante 2 PF, comunicación personal, 2018). Otra postura es aprovechar la oportunidad de estudiar con las que no cuentan otras personas de la comunidad por cuestión económica y familiares, y a partir de esa oportunidad ayudar a la comunidad (Estudiante 3 PF, comunicación personal, 2018).

En esta subcategoría también se evidencia la relación existente entre los objetivos de los programas de formación técnica por competencias laborales y la región en la cual se encuentra ubicada la Institución. En tal sentido, se aprecia que los objetivos de los programas ofertados en INTRO se aprovecha de la existencia de un mercado laboral dinamizado por las empresas e industrias de la región norte del departamento del Cauca,

que cuenta con tres zonas francas industriales en los municipios de Santander de Quilichao, Villa Rica y Puerto Tejada, y que a su vez, también justifican los programas de formación ofertados por la Institución (INTRO, 2014). En relación con lo anterior, se pueden observar en particular, el objetivo de los programas técnicos por competencias laborales: 1. Técnico laboral por Competencias en Asistente Contable, formar una persona competente para preparar estados financieros según procedimientos establecidos, procesar información en un programa contable, gestión de comprobantes de ingreso y egreso, nómina, entre otros aspectos; 2. Técnico laboral por competencias en asistente en gestión publicitaria, se trata de construir a un individuo competente para proyectar y producir diseños, ilustraciones, bocetos e imágenes visuales que comuniquen ideas, conceptos o mensajes haciendo uso de las TIC; 3. Técnico laboral por competencias en soporte de redes y sistemas informáticos, preparar una persona competente para la operación de equipos de cómputo, el monitoreo de sistemas de computación y redes, así como la coordinación de dispositivos informáticos; 4. Técnico laboral por competencias en sistemas, el objetivo es la formación de personas competentes para el desarrollo de programas para computador o software, en atención a las especificaciones técnicas y con apego a los principios de programación de sistemas informáticos (INTRO, 2018).

Adicionalmente, se ofrecen curso de inglés desde los nivel A1 hasta el B2 según el marco común europeo, la oferta de estos cursos académicos tienen como objetivo el aprendizaje del inglés como nueva lengua extranjera (INTRO, 2018).

Dentro de esta subclasificación, se incluye como dato adicional, que la institución como material de apoyo para el desarrollo de los módulos había diseñado unas cartillas para cada uno de estos, que contenían los temas considerados más relevantes que debían aprender los estudiantes, así por ejemplo, para el módulo de contabilidad del técnico laboral por competencias en secretariado contable sistematizado, se presentaban los siguientes temas:

### **Tema 1. Fundamentos de contabilidad**

Conceptos y clasificación de empresas, sociedad, comerciante y contabilidad.

Historia de la contabilidad.

Objetivos de la contabilidad.

**Tema 2. Dinámicas de las cuenta**

Concepto y clasificación

Esquema

Plan único de cuentas

Partida doble y ecuación patrimonial

Ejercicios de aplicación

**Tema 3. Impuestos**

Impuesto al valor agregado IVA

Retención en la fuente

Industria y comercio

Contabilización

**Tema 4. Soportes y libros contables**

Descripción, conceptos y clasificación

Nómina. (INTRO, 2009)



*Ilustración 4.* Libro guía de los módulos de los programas de la Institución.

Elaboración propia.

De la misma manera, todos los módulos que constituían el plan de estudio del programa técnico mencionado, contaban con una cartilla como herramienta para el desarrollo temático (ilustración 4). Estas cartillas, contenía los temas que se aprenderían en el desarrollo cada uno de los módulos. También eran la guía que utilizaban tanto los docentes como los estudiantes, se utilizaban como apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes y estudiantes adquirían la cartilla e iban desarrollando los contenidos y ejercicios que allí estaban incluidos. Puntualmente, a esta cartilla dentro del mencionado PEI se le nombró como libro guía, este era entregado a cada estudiante para cada una de las materias (módulos).

Tabla 11

*Documentos subcategoría objetivos de la formación*

Documento	Ubicación/Institución	Tipo	Carácter	Año
PEI técnico laboral por competencias en secretariado contable sistematizado	Archivo/Institución	Físico	Institucional	2009
Objetivos de los programas técnicos y académicos ofertados por la Institución	Página Web/Institución	Electrónico	Institucional	2018
Ley de educación nacional N° 115				
Ley de educación para el trabajo y el desarrollo humano N° 1064	Página web/Congreso de la republica	Electrónico	Público	2006
Decreto N° 4904 Reglamentación sistema de ETDH	Página web/Ministerio de educación Nacional	Electrónico	Público	2009
Decreto N° 2020 Sistema de calidad ETDH	Página web/Ministerio de la protección social	Electrónico	Público	2006
Texto entrevistas estudiantes primera fase	Archivo personal/Computador investigador	Electrónico	Privado	2018
Guía 6. Educación para el trabajo y el desarrollo humano	Página web/Ministerio de educación	Electrónico	Público	2008
Guía 26. Educación para el trabajo y el desarrollo humano	Página web/Ministerio de educación	Electrónico	Público	2008

**Nota.** Fuente: elaboración propia.



En la subcategoría contenidos, se integran documentos institucionales y la participación de los actores que expresan aquellos aportes relacionados con los contenidos asociados a los programas técnicos laborales por competencias y académicos de la Institución. En esta subcategoría se resalta el uso de las normas de competencias laborales para el diseño de los contenidos de aprendizaje (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019; Docente CA, comunicación personal, 2019; Docente DI, comunicación personal, 2019; INTRO, 2014).

Una observación relevante de esta subcategoría, es que en el proyecto educativo de los programas técnicos laborales por competencias los contenidos están ligados a los que se planteen en las normas de competencia laboral diseñadas por las mesas sectoriales del SENA, además la institución diseñó una tabla de saberes donde se relacionan de una forma detallada, el saber saber, saber hacer y saber ser.

En consideración con lo anterior, en el PEI técnico laboral por competencias en sistemas de información empresarial, en el apartado conocimientos a desarrollar, se da la instrucción de remitirse a la sesión de contenidos y comprensiones esenciales de las normas de competencias laborales citadas en el plan de formación del programa técnico. Adicionalmente, en el documento se presenta una tabla de saberes, que consta de cuatro columnas, en la primera se presenta con Saber (Conceptos, principios, hechos, teorías), la segunda como Saber hacer (procedimientos cognitivos y motrices), la tercera como Ser (actitudes y valores) y la última presenta las estrategias evaluativas.

En la columna de Saber, se integran aspectos como fundamentos de bases de datos, estructura y calidad de datos de la empresa, sistemas de información, actividades: entradas, proceso, almacenamiento y salidas, tipos y usuarios de los sistemas de información, tecnologías de la información, reportes de información, manuales de procesos y procedimientos, soportes documentales, legislación documental, conservación documental. Siguiendo la misma fila de los saberes nombrados anteriormente pero en la columna de saber hacer, se plantea los procedimientos asociados con los saberes mencionados, tales como, diseña las bases de datos de acuerdo con la tecnología disponible, los datos son captados y recolectados teniendo en cuenta la fuente original y el manual de proceso y

procedimientos, los datos relevantes son agrupados teniendo en cuenta el grado de importancia, y también se dice que el estudiante actualiza las bases de datos teniendo en cuenta la tecnología disponible y las necesidades de la empresa.

Del mismo modo, en la columna del ser, se plantean capacidades como ser ágil, receptivo, atento, hábil, creativo, recursivo, veraz, riguroso en el cumplimiento de la normatividad de la organización. Por su parte, en la cuarta columna, se registran las estrategias con las que se pretenden evaluar cada una de las dimensiones de la tabla de saber (Saber saber, saber hacer, saber ser), para el caso de la misma fila que estamos observando, se proponen técnicas como la formulación de preguntas sobre manuales, guías y creación de bases de datos, la observación sobre el control que tiene sobre el software aplicativo, e instrumentos de evaluación como el cuestionario y la redacción de diferentes tipos de datos para ingresar a los equipos de cómputo (INTRO, 2014).

En el proyecto educativo institucional del programa técnico laboral por competencias en asistente contable. Las dimensiones saber, hacer y ser, se presentan por separado en cada uno de los módulos del plan de estudios. De este modo, si se considera por ejemplo el módulo de contabilidad 1, en el saber se integra lo que es contabilidad y tributaria, codificación y estructura de cuentas, estados financieros, sistemas de información contable, ética en el manejo de la información. En el hacer, se presenta lo relacionado con analizar los soportes contables para su registro correspondiente, registrar la información contable y financiera, elaborar los estados financieros, interpretar la información teniendo en cuenta las razones financieras, presentar el análisis de los resultados financieros. En cuanto a lo relacionado con el ser, se presenta lo metódico en la aplicación de las normas y legislación vigentes, eficiente en la elaboración de estados financieros, pertinente en el análisis de los soportes contables (INTRO, 2014).

En cuanto a las dimensiones del saber saber, el saber hacer y el saber ser, se logra observar que el docente director y el coordinador académicos, son los que integran con mayor frecuencia estas dimensiones en sus discursos, esto puede deberse al carácter reservado del PEI de los programas de la Institución.

Otros aportes interesantes de esta subcategoría, puede ser apreciado en desarrollo de las clases, que se evidencia en el trabajo de una canción como Hotel California, para que los estudiantes del programa académico de inglés ofrecido, incorporen esa canción y la

aprenda a pronunciar (Docente 1, comunicación personal, 2019), con respecto a la fundamentación de contenidos del programa académico de inglés “estamos haciendo unas reformas o unas mejoras al plan curricular, entonces se nos dieron unas directrices para que miremos ciertos temas de acuerdo a cada nivel, nuestra base realmente es el marco común europeo” (Docente 1, comunicación personal, 2019).

En cuanto a la organización de los contenidos por parte de los docentes, se aprecia que la guía de aprendizaje es el documento donde van todos los temas que se van a desarrollar en el transcurso del curso, que son doce sesiones de clases, básicamente 3 meses de duración, y adicional a ello tenemos unas sesiones de clase donde especificamos bien cada temario, en cada una de esas sesiones (Docente 2, comunicación personal, 2019).

Se toma como referente las normas de competencias laborales presentes en los planes de estudio de los programas técnicos y académicos incluidos en el PEI, “a partir de estas normas de competencia ya tenemos una tabla de saberes que es donde dice qué debe de saber cada muchacho en el saber saber, el saber hacer” (Docente CA, comunicación personal, 2019), a su vez, de las mismas normas sale la guía de aprendizaje, que es la que contiene todo lo que el muchacho va a aprender o va a adquirir, la idea es que el muchacho desarrolle esas habilidades y normalmente después de esa guía de aprendizaje se establecen unos planes de sesión de clases y se llevan en cada jornada (Docente CA, comunicación personal, 2019), en el tercer momento del desarrollo de la clase, se muestran cuáles son los temas que se van a tratar, luego viene el desarrollo de cada uno de esos temas (Docente CA, comunicación personal, 2019).

También se alzan aquellas voces que cuentan que se ha tratado de implementar en varios cursos el tema ético, hacer un proyecto ético de vida, yo estoy haciendo unos pilotos en mis cursos y es darles herramientas para tener, para que trabaje en aspectos muy puntuales del ser, por ejemplo, uno de los docentes dice que se esté trabajando el tema de relaciones, trabajamos el tema del manejo del estrés, trabajamos el tema de los niveles de conciencia, trabajamos el tema de la gestión de las emociones (Docente DI, comunicación personal, 2019).

Tabla 12

*Documentos subcategoría contenidos*

Documento	Ubicación/Institución	Tipo	Carácter	Año
-----------	-----------------------	------	----------	-----

Texto entrevistas docentes segunda fase	Archivo personal/Computador investigador	Electrónico	Privado	2019
PEI técnico laboral por competencias en asistente contable	Página Web/Institución	Electrónico	Institucional	2019
PEI técnico laboral por competencias sistemas de información empresarial	Página Web/Institución	Electrónico	Institucional	2019

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría estrategias metodológicas, se agrupan algunos apartados del PEI que evidencian la integración de estrategias metodológicas en los asuntos curriculares de los programas de formación técnica laboral por competencias. El PEI de uno de los programas técnicos laborales que estaba vigente en el año 2009, se evidencia que la Institución en la estrategia metodológica para el desarrollo de todos los módulos del programa técnico, integró aspectos como la construcción de autonomía y competencias, haciendo uso de técnicas didácticas activas con el objetivo de estimular el pensamiento para la resolución de problemas simulados y reales. Adicionalmente, la institución planteó en el PEI acudir al uso de tecnologías y a la vinculación del aprendiz con la realidad cotidiana (INTRO, 2009). También se integraron aspectos relacionados con la construcción de escenarios simulados para propiciar el desarrollo de las competencias básicas, actitudes y valores que requiere el ser humano profesional en su desempeño.

También se presentan consideraciones como la estimulación de la autocrítica y la reflexión del aprendiz, para hacerlo consciente de la responsabilidad de su propio aprendizaje. Nótese que se hace referencia a aspectos relacionados con el aprendizaje autónomo, a la simulación de espacios, el desarrollo de competencias y el uso de técnicas activas. Esto quiere decir, que el estudiante se ubica como el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esta es una característica de la educación por competencias, también el considerar la competencia como algo que los estudiantes desarrollan en los

estudiante en el proceso educativo y a lo largo de toda su vida, y no como algo que se enseña, característica del modelo tradicional.

Otro de los apartados del PEI, que refleja la integración de estrategias metodológicas relacionadas con la educación por competencias, se encuentra en el módulo de servicios financieros y software contable nivel 2. En este se habla de: a) clases magistrales para orientar el conocimiento y comprensión de metodologías, principios y problemas de un campo de conocimiento; b) laboratorios como estrategia de experimentación y verificación de hipótesis; c) prácticas profesionales para que el estudiante en condiciones reales y supervisadas; d) sistema tutorial como un soporte de carácter académico utilizado mediante asesorías y consultas; e) foro para la discusión y participación de un tema ante un auditorio; la visita empresarial la asistencia a empresas para reforzar y complementar los estudios teóricos desarrollados en el aula de clases; f) el aprendizaje basado en problemas como estrategia en la que se enseña y aprende a partir de problemas que tienen significados para los estudiantes; y g) el aprendizaje basado en proyectos como una estrategia orientada hacia el desarrollo de un proyecto con aplicación en el mundo real. En consonancia con lo anterior, para el desarrollo de dichas estrategias se propuso utilizar: mapas mentales, estudios de caso, discusiones de grupo, mapas conceptuales y mentefactos.

Esta sección también integra, las estrategias proyectadas en los PEI de los programas técnicos vigentes, es el caso del técnico laboral por competencias sistemas de información empresarial, en el cual se hace uso de algunas de las estrategias metodológicas menciona anteriormente del PEI del año 2009, como las clases magistrales, el aprendizaje basado en proyectos y las prácticas profesionales. Un dato para agregar, es que se presenta la estrategia del taller, como una estrategia formativa en donde las unidades de aprendizaje son de carácter práctico en las que predominan actividades de diseño, planeación, ejecución y manejo de herramientas y/o equipos especializados.

Un último dato particular para agregar en esta subcategoría, es la presentación de la estrategia metodológica del técnico laboral por competencias en asistencia contable vigente, donde la estrategia se basa en el rol que asumen los docentes y estudiantes en cada uno de los módulos del plan de estudios. Por ejemplo, en el caso del módulo contabilidad 1, el rol del alumno es la participación activa en los ejercicios de formación propuestos por el docente, desarrollar las guías de aprendizaje, y desarrollar los talleres prácticos. Por su

parte, los docentes se presentan con el rol de orientar el desarrollo de las guías de aprendizaje, estimular y promover la elaboración de evidencias, explicar las dudas planteadas por el alumno, y elaborar guía de talleres prácticos. Aquí lo que se puede notar, es que a pesar de no presentar de manera explícita la estrategia metodológica, se puede notar la entrega de la responsabilidad del aprendizaje al mismo estudiante, dado que no sería el docente el que se encargue de desarrollar las guías de aprendizaje sino el estudiante, esto a su vez, evidencia que el estudiante debe acudir al aprendizaje autónomo y su rol es activo. Mientras tanto, el docente se encarga es de la orientación del estudiante a través de la ruta de aprendizaje preestablecida, y también se encarga de generar las estrategias necesarias para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, su rol es pasivo.

Tabla 13

*Documentos consultados estrategias metodológicas*

Documento	Ubicación/Institución	Tipo	Carácter	Año
Texto entrevistas docente director y coordinador	Archivo personal/Computador investigador	Electrónico	Privado	2019
PEI técnico laboral por competencias en asistente contable	Archivo/Institución	Físico	Institucional	2014
PEI técnico laboral por competencias sistemas de información empresarial	Archivo/Institución	Electrónico	Institucional	2019

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

La evaluación de aprendizaje, se constituye como aquella subcategoría que contiene todo lo relacionado con las estrategias evaluativas integradas en algunos de los apartados del currículo de los planes de estudio. Documentos como el PEI de los programas técnicos ofrecidos por la Institución, recurren al uso de técnicas de evaluación como formularios de preguntas, observación sistemática, valoración de productos (INTRO/PEI Sistemas de información empresarial, 2014; INTRO/PEI Asistente contable, 2014; INTRO/PEI Secretariado contable sistematizado, 2009). Desde PEI del programa técnico laboral por

competencias en secretariado contable sistematizado vigente en el año 2009 hasta los programas técnicos vigentes actualmente, se ha recurrido al uso de las técnicas de evaluación mencionadas. Como instrumentos de evaluación se ha utilizado el cuestionario, la redacción de diferentes tipos de datos para ingresar a los equipos de cómputo (INTRO/PEI Sistemas de información empresarial, 2014).

También se utiliza la herramienta lista de verificación y el desarrollo de talleres prácticos (INTRO/PEI Asistente contable, 2014). Se observa que tanto las técnicas como las herramientas de evaluación de cada una de los programas ofrecidos por la Institución, son especificadas en cada una de las unidades de aprendizaje. Las evaluaciones se realizan por cada unidad de aprendizaje, “el módulo se divide en unidades de aprendizaje y la idea es por cada unidad de aprendizaje evaluarlas, actualmente estoy, en contabilidad 1, o sea que son tres unidades de aprendizaje, o sea que se evaluarían, tres veces, tres unidades” (Docente SF 2, comunicación personal, 2019).

También se integran las voces de los docentes que están a cargo de la organización administrativa y académica de la Institución. Por parte de la voz del director, se corrobora que la evaluación se especifica en cada curso en el saber saber, lo del saber hacer se trabaja con productos, cada curso tiene unos productos que tiene que desarrollar, tiene unos criterios de desempeño. Hay una evaluación más formalizada y es que cuando el estudiante se integra al campo laboral o hace prácticas laborales hay una persona encargada de hacer seguimiento en el sentido de que las competencias que haya desarrollado en la institución coincidan con las que le exige la empresa de no hacerlo entonces hay un plan de mejora para que mejoren esas competencias (Docente director, comunicación personal, 2019).

También se resalta que la evaluación corresponde a lo que se requiera evaluar en cada uno de los elementos de competencia, que con sus criterios de desempeño y las evidencias necesarias en cuanto a producto, en cuanto a desempeño y en cuanto a conocimientos (Docente CA, comunicación personal, 2019).

En la voz del coordinador académico se evidencia una vez más, el uso de instrumentos de evaluación, como los listados de chequeo son utilizados principalmente para evaluar el desempeño de los estudiantes. En cuanto al desempeño de los estudiantes, se plantea que la evaluación se hace en torno a desempeño directo y de producto. El de producto lo podemos hacer mediante una lista de chequeo, y el de producto mirando las

características del producto entregado por el estudiante, por ejemplo, si hay una estudiante que debe elaborar un documento en Word, se revisan las características del producto. En cuanto a la calificación, el estudiante debe cumplir como mínimo con un 80% de los ítems que tenga esos instrumentos de evaluación o las preguntas que tenga, de lo contrario se le someterá a un plan de mejora enfatizado en lo que falló (Docente CA, comunicación personal, 2019).

Tabla 14

*Documentos consultados evaluación de los aprendizajes*

Documento	Ubicación/Institución	Tipo	Carácter	Año
Texto entrevistas docente director y coordinador académico	Archivo personal/Computador investigador	Electrónico	Privado	2019
PEI técnico laboral por competencias en asistente contable	Archivo/Institución	Físico	Institucional	2014
PEI técnico laboral por competencias sistemas de información empresarial	Archivo/Institución	Electrónico	Institucional	2019

**Nota.** Fuente: elaboración propia.

El siguiente punto trata de la estructura de los programas de formación, es la última subcategoría de elementos curriculares. En esta se integran aquellos apartados de los documentos institucionales y de las entrevistas del director y coordinador académico, que guardan relación con el modelo de educación por competencias. Al observar los documentos se hace visible que los planes de estudio se organizan bajo una estructura modular (INTRO/PEI Secretariado contable sistematizado, 2009; INTRO/PEI Sistemas de información empresarial, 2014; INTRO/PEI Asistente contable; INTRO/Formación en inglés, 2018). Adicionalmente, se hace la clasificación del tipo de competencia, el campo al que hacen referencia y se presenta cada una de las competencias que deben desarrollar los estudiantes.



Se puede incluir aquí el tipo de competencias del plan de estudios del programa técnico laboral por competencias en sistemas de información empresarial, estas son: competencias específicas, competencia obligatoria general y competencias obligatorias institucionales. En las competencias obligatorias específicas, se incluyen ocho competencias que los estudiantes deberán desarrollar. En la competencia obligatoria general, se incluyen las que hacen referencia al campo informático. En las competencias obligatorias institucionales, se incluyen los campos de ética y valores, servicio al cliente, proyecto de vida.

Un aspecto relevante que se debe de presentar aquí, es que las competencias específicas y las obligatorias institucionales relacionadas con el campo de servicio al cliente, son las competencias diseñadas por el Servicio Nacional de Aprendizaje, esto se puede notar, porque dichas competencias cuentan cada una con un código que las identifica, por ejemplo, una de las competencias específicas es denominada Definir los requerimientos necesarios para construir el sistema de información de acuerdo con las necesidades con código 220501006. Este tipo de competencias, demuestra lo estipulado en el Decreto 2904 del año 2006, en lo que respecta al diseño de los planes curriculares según las normas de competencias laborales del SENA (INTRO/PEI Sistemas de información empresarial, 2014).

En el caso de la estructura del plan de estudio del programa técnico laboral por competencias en secretariado contable sistematizado del año 2009, se presentan en un cuadro el tipo de módulo, la competencia, el módulo y las unidades de aprendizaje para cada una de las competencias. En este caso, al tipo de competencias, lo denominaban como tipo de módulo, según esto se presentaban módulos obligatorios específicos y módulos obligatorios institucionales.

Según los esquemas de los planes de estudio diseñados, se nota que la estructura común que comparten estos programas son: el tipo de competencias, dentro de esta se ubican las competencias específicas obligatorias, las generales obligatorias y las institucionales. Dentro de cada una de las competencias, se encuentran los módulos de las competencias, luego los módulos se discriminan por unidades de aprendizaje y finalmente, para cada uno de los módulos se presenta una tabla de saberes que está dividida en, saber

(conceptos, principios, hechos y teorías), hacer (procedimientos cognitivos y motrices), ser (actitudes y valores) y las estrategias de evaluación (ilustración 6).



*Ilustración 5.* Estructura plan de estudios técnicos laborales de la Institución. Fuente de elaboración propia.

#### 4.2. Prácticas de enseñanza

La categoría prácticas de enseñanza, comprende todas aquellas actividades que los docentes utilizan en el desarrollo de las clases, para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Institución. Esta categoría se construyó a partir de la observación participante, de entrevistas semiestructurada aplicada a estudiantes y a docentes. La integración de estas técnicas en el proceso de investigación, permitió rastrear la forma a como es concebida la práctica de enseñanza por parte de los profesores, desde el modelo de competencias de la Institución.

En relación con la categoría principal, se creó la subcategoría estrategias orientativas, esta comprende las actividades que los docentes utilizan en el desarrollo de sus clases para orientar el proceso de desarrollo de competencias. En el transcurso de las clases, se hace notoria la prevalencia del discurso de los docentes sobre la escasa participación de los estudiantes y el uso de estrategias explicativas (Docente 1 SF, comunicación personal,

2019; Docente comunicación personal (b), 31 de agosto del 2019). Aquí vale la pena considerar la observación sobre el desarrollo de dos clases. En el desarrollo de una clase, se visualiza el docente explicando un tema, apoyándose en unas cifras que está registrando en el tablero sobre unos ejercicios que está desarrollando en compañía de sus estudiantes, o más bien, él los está desarrollando mientras que los estudiantes están en silencio y al parecer atentos, constantemente el profesor hace preguntas como: Sumas de los débitos, ¿Cuánto nos da? ¿Cuál es el único cambio en la devolución? ¿Preguntas? ¿Hay alguna pregunta? A pesar del llamado del profesor para que los estudiantes pregunten, es escasa la participación de los estudiantes, el silencio de los alumnos parece significar la aprobación de las explicaciones del catedrático, que pese a la afonía de sus estudiantes continúa con sus explicaciones, parece que ya está acostumbrado a trabajar de ese modo.

Pregunta que si desarrollan otro ejemplo, en este caso pocos estudiantes contestan que sí. Ante la respuesta positiva, el profesor procede a dictar el ejercicio para que lo desarrollen los estudiantes. Deja un espacio de unos cinco minutos para que ellos lo desarrollen. Una vez transcurridos los minutos, les pregunta, ¿Cuánto les dio el resultado?, ante esta interrogación del profesor, un solo estudiante dio su respuesta, y como fue errónea, en ese momento comenzaron a intervenir los demás, entre voces inseguras le decían la posible respuesta en modo interrogativo, como tratando de corroborar si estaba bien su respuesta.

Algo notorio en el desarrollo de las explicaciones del docente, es que en la medida en que va explicando los ejercicios que están desarrollando en la clase, va haciendo preguntas cerradas y los estudiantes van completando la respuesta, así por ejemplo, ¿Nosotros sabemos que el principio del activo es de naturaleza qué?.. Débito, responden el mismo profesor y algunos cuantos estudiantes con un tono de voz bajito. De esa misma forma, se desarrolla su estrategia cada vez que interviene para explicar o resolver algunos ejercicios. También se hace evidente, que a pesar de las constantes preguntas que el profesor va haciendo mientras está hablando, los estudiantes poco participan. Ante el interrogante ¿Hasta aquí alguna pregunta? Nadie responde, se nota que están atentos a sus explicaciones, pero sus rostros no reflejan algún sentimiento de querer intervenir para complementar o plantear su postura frente al desarrollo de los ejercicios.

Después de haber dictado un ejercicio para resolver, el docente se pasea por el salón ojeando la respuesta que están escribiendo, se detiene a revisar con mayor detalle la respuesta de algunos, agacha su rostro hacia el cuaderno de algunos, como si estuviera enfocando mejor la mirada, y cuando nota algo relevante, les va dando algunas aclaraciones hablando con un tono de voz alta para que todos los demás escuchen.

Transcurridos unos minutos, les pregunta ¿Cómo queda? Pero nadie responde, una vez más vuelve a preguntar, ¿Cómo nos queda? ¿Debito la cuenta qué?... En esta ocasión, unos cuantos estudiantes contestan al llamado del docente entregando su repuesta. Vuelve a preguntar, y algunos estudiantes se van sumando, entregando la cifra que les dio, el profesor pregunta, ¿Es correcto? Pero una vez más, se sigue notando y sintiendo la pobre intervención de los estudiantes ante el desarrollo de los ejercicios y ante las preguntas realizadas por el docente.

Antes de terminar la primera jornada de la clase, el profesor le dice a sus estudiantes que desarrollen otra actividad antes de ir al descanso, y luego, cuando regresen del receso, continuarían realizando más ejercicios de ese tipo. El profesor procede a dictar la otra actividad de un tema relacionado con la que acababan de realizar, la dinámica continua igual, el profesor está en frente tomando nota en el tablero, mientras que va preguntando a sus estudiantes, si es correcto o está claro. Finalmente, se termina la primera jornada de clase, a eso de las diez de la mañana y los estudiantes salen al receso.

En sintonía con lo anterior, observemos el transcurso de otra clase. En esta ocasión, en el aula hay seis estudiantes, cada uno cuenta con un computador portátil. El profesor se encuentra sentado enfrente de los estudiantes, al igual que los estudiantes, cuenta con un equipo de cómputo portátil que proyecta su pantalla en un televisor. Están viendo video, que el profesor detiene en algunos momentos para introducir algunos ejemplos del tema que están desarrollando. El video trata sobre algunas situaciones cotidianas de la vida de personas de habla inglesa, por tanto, al igual que los subtítulos, el audio está en inglés. En algunas ocasiones el docente detiene la reproducción del video, para agregar algunos ejemplos, como la relación de la letra de algunas canciones con las palabras mencionan en el video. Después de presentar el ejemplo, vuelve a reproducir el video hasta que este se acaba.

El docente reproduce otro video que trata sobre el uso de palabras en inglés, los estudiantes parecen estar atentos y tomando nota de los ejemplos que el docente va introduciendo. Mientras el profesor continúa con la misma dinámica, hay dos estudiantes que están de frente a él, por lo que se ve en la pantalla de sus computadores, se alcanza a apreciar que están navegando en la plataforma virtual que la institución integra como herramienta didáctica. La dinámica de clase utilizada por el profesor, se ha basado en la explicación del significado de alguna de las palabras que son mencionadas en los videos que va reproduciendo. Hasta el momento, en el desarrollo predomina la voz del profesor, mientras que los estudiantes parecen estar atentos a la pantalla del televisor, al computador y a los ejemplos del docente.

También sobresale una de las estrategias utilizadas por un docente, que consistía en aprender y cantar canciones en inglés junto con sus estudiantes, el docente y estudiantes están cantando al mismo tiempo la canción en inglés, salvo algunas ocasiones en las que el docente pide que uno a uno se hagan cargo de una estrofa de la canción cada uno (Docente 1 SF, Comunicación personal, 2019), en conversaciones con el docente, plantea que esta actividad tiene la finalidad de aprender a pronunciar a partir de la canción, indicándoles cuáles son las uniones, las conexiones que se dan entre las distintas palabras que permiten pronunciarla correctamente,

(...) y ya después de varios repasos de canto y de correcciones en cuanto a pronunciación finalmente pues cada uno canta una estrofa de la canción y allí puedes la forma es que pues lógicamente ellos desarrollen esa capacidad de speaking (de hablar), también el listening porque están escuchando la canción continuamente entonces ya también aprender a pronunciar (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019, p.3).

Ahora bien, en el desarrollo de algunas actividades, se evidencia que la clase se aprovecha para desarrollar tareas prácticas de los temas que el docente está explicando. Así por ejemplo, en la dinámica de una clase, los estudiantes están haciendo cálculos y escribiendo las cifras que el docente está plasmando en el tablero, en este caso el docente dice que se están desarrollando las operaciones comerciales que normalmente tiene una empresa, para luego desarrollar un balance de comprobación (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019).

Por su parte, otro docente establece estrategias para conectar lo que se hace en el aula con lo que ocurre fuera de ella, dice que en una de las actividades “los estudiantes tienen que dar una capacitación en una empresa, ya cada grupo tiene su capacitación definida, sobre gestión documental, tablas de retención, del proceso de archivo y luego vienen, la exponen acá, muestran su video” (Docente 3 SF, comunicación personal, 2019).

En las estrategias utilizadas por los docentes, una de ellas se destaca porque se hace uso de un experto externo para trabajar lo relacionado con el ser en los estudiantes, se trata de trabajar en aspectos muy puntuales del ser dice el docente, todo lo concerniente con el tema de relaciones, el manejo del estrés, los niveles de conciencia y el tema de la gestión de las emociones, cuenta que está haciendo un piloto porque quiero al finalizar el curso, quiere medir qué impacto han tenido estos resultados, pero de una forma teórica y también de una forma práctica. Además, cuenta que hace unos ejercicios muy puntuales tomando como referencia la organización en la que trabaja el experto que le está ayudando (Docente CA, comunicación personal, 2019).

Volcando la mirada hacia la línea de procedimientos evaluativos, en esta subcategoría se ubican aquellas posturas observadas y planteadas por los docentes. Un aspecto común, es acudir a la evaluación como una forma de medir el conocimiento que los estudiantes han logrado apropiarse. En relación con esto, un profesor dice que el objetivo de evaluarlos es saber exactamente medir qué tanto han aprendido la canción y cómo han mejorado su pronunciación (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019); Otro docente plantea “que se le mide básicamente en cada evaluación es, lo que es el conocimiento y el desempeño, se hacen evaluaciones para que se mida el conocimiento y lo que es el desempeño de acuerdo a práctica” (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019).

En el desarrollo de una de las jornadas de clase, un docente me dice: “hoy vamos a desarrollar un dictado, es decir, más adelante vamos a hacer un dictado que también lo voy a evaluar para medir las capacidades del writing, ahí se miden dos cosas, la escucha, es decir qué tal está en el listening y en el writing” (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019). Efectivamente, ese mismo día, antes de finalizar la clase, el docente les pide a sus estudiantes que saquen una hoja, dice “les voy hacer un dictado”. El dictado consistía en una actividad evaluativa, en la cual, les va dictando algunas frases y oraciones en inglés. El docente pone el audio del dictado en el altavoz del televisor, luego lo repite varias veces,

mientras los estudiantes van copiando. Mientras tanto, los estudiantes de atrás, se miran entre ellos, se hacen señas y entre ellos se miran lo que están escribiendo. La actividad continúa durante unos 20 minutos, hasta que ya recoge la hojita del dictado. Una vez finalizado, les pide que firmen un documento (Observación desarrollo de clase 2, comunicación personal, 7 de septiembre de 2019).

Obsérvese que los docentes plantean la evaluación en el sentido de medir el conocimiento y desempeño de los estudiantes. Con respecto a esto se debe agregar que en esa misma línea se plantean los instrumentos a los cuales acuden los docentes en el proceso evaluativo. Para el caso de lo relacionado con el conocimiento, se realiza una prueba escrita para la cual algunos docentes utilizan la plataforma virtual dispuesta por la institución (Estudiante 1 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 5 SF, comunicación personal, 2019) y la hoja de respuestas para el caso de las evaluaciones con preguntas de selección múltiple, (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 1 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 2 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 4 SF, comunicación personal, 2019; ), uno de los estudiantes agrega que “en las evaluaciones el profesor nos colocaba cosas que ya nos había explicado como para ver si recordábamos cosas” (Estudiante 4 SF, comunicación personal, 2019).

Las preguntas de las evaluaciones están relacionadas con “las teorías de las clases pasadas, el cómo se hacía esto, cómo se hacía aquello” (Estudiante 4 SF, comunicación personal, 2019), “sobre el tema que se ha visto en las últimas cinco clases, y también se evalúan las exposiciones que se hayan visto también se evalúan” (Estudiante 1 SF, comunicación personal, 2019), “de responder si es falso o verdadero así, o a veces también nos hace, como nosotros también somos de soporte de redes tenemos qué hacer actividades didácticas, donde tenemos que conectar las partes del computador, utilizamos la plataforma y también lo hacemos de manera práctica en la clase” (Estudiante 2 SF, comunicación personal, 2019).

En el caso de los instrumentos para medir el desempeño de los estudiantes, los docentes coinciden en hacer uso de una lista de chequeo, así por ejemplo, “cuando hacen una exposición nosotros tenemos que hacer una lista de chequeo revisando cómo fue el desempeño en la exposición” (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019), otro docente agrega algo similar, plantea que “siempre les manejo la lista de chequeo, por ejemplo, en

las exposiciones, miramos que ellos se sepan expresar, que manejan bien la información, entonces siempre les manejó su lista de chequeo” (Docente 3 SF, comunicación personal, 2019). Uno de los docentes dice que generalmente escribe las calificaciones en el cuaderno y de allí las pasa a un formato que tiene, en el cual pasa la nota y les hace firmar a los estudiantes, sí algunos no sacaron una nota suficiente, les da la oportunidad repetir la actividad evaluativa para mejorar la calificación (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019), en las anotaciones que el docente tiene en su cuaderno, se logra apreciar que ha escrito el nombre de los estudiantes y enfrente de cada nombre ha colocado una calificación, como 80, 70 (Observación desarrollo de clase 2, comunicación personal, 2019).

Otro rasgo de las evaluaciones, está relacionada con la dimensión del ser. Al respecto, la postura uno de los docentes es que:

(...) estamos educando seres humanos y pues también esta educación tiene, creo yo que no debe tender solamente a qué las personas adquieran ciertas competencias sino que pues también adquieran competencias para, como se les llama hoy unas competencias blandas es decir, no conocimiento como tal sino que también pues sean mejores personas y sean personas realmente que lleguen a la sociedad y que tengan una actitudes, perdón una actitud una disposición al trabajo y al aprendizaje continuo (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019).

Uno de los docentes, no menciona evaluación con respecto a esta dimensión, pero dice que “les comparto a veces lecturas para que vayan concientizando, además de que en contabilidad hay una parte que habla de la ética profesional, entonces eso también lo manejamos un poco, nos basamos en eso” (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019). Otro, dice que en la institución se le hace énfasis especial en las habilidades del saber ser, en función al “ser puntual, ser responsable, que sepa trabajar en equipo, que tenga actitud, que tenga una buena presentación personal, que tenga un buen tono de voz, y ese sería como el desarrollo de la clase” (Docente CA, comunicación personal, 2019). También se dice que los estudiantes que a veces llegan a la institución son muy introvertidos, porque provienen de una zona indígena, donde por cuestiones culturales hablan muy poco, entonces el énfasis está en ponerlos a exponer para hacer que hablen más, a ellos hay que



sacarle mucho las palabras, hay que motivarlos, en las reuniones se les pide a los docentes que busquen estrategias para ponerlos a participar más (Docente CA, comunicación personal, 2019).

A esta dimensión del ser, la plantean como un componente importante en función de las habilidades para lograr obtener buenos resultados en el momento de buscar incursionar en el mercado laboral, en ese sentido, uno de los docentes dice:

Si tú llegas a una entrevista, y tú sabes mucho, tienes toda la teoría, tienes toda la práctica, sabes hacerlo, pero no tienes una buena actitud, lo más seguro es que no pase la entrevista por actitud, pero si tú tienes una muy buena actitud, una buena disposición de aprender y dices yo sé trabajar en equipo, yo no sé pero yo puedo aprender, te ven buena actitud y te dan la oportunidad para que vayas al sector productivo y puedas aprender más, entonces la idea es fortalecer esa parte humana. (Docente CA, comunicación personal, 2019).

Por su parte, otros de los profesores dice que está haciendo unos ejercicios en el desarrollo de sus cursos para que los estudiantes cuenten con herramientas que les permita trabajar aspectos muy puntuales del ser, como el tema de relaciones, el tema del manejo del estrés y el tema de los niveles de conciencia (Docente DI, comunicación personal, 2019).

En una de las actividades evaluativas, comenta un poco sobre la lección aprendida por un par de estudiantes, el docente comenta:

(...) dejé un trabajo que era en parejas entonces les dije muy claro que es un trabajo en parejas, entonces los pongo a exponer un diálogo que ellos tienen que preparar previamente, yo les entrego las hojas para que cada uno prepare el diálogo, entonces ese día justamente pues llegaron, un estudiante había preparado la exposición, el diálogo y el otro no, entonces por ejemplo mi estrategia fue que a los dos les coloque cero (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019).

En este caso, el docente manifiesta haber dado una lección a sus estudiantes “para entender de que no se puede trabajar y responder cada uno por separado sino que también debo trabajar en función de que el otro también pues saque una buena nota” (Docente 1 SF, comunicación personal, 2019).

En una de las conversaciones con los docentes, uno de ellos nos menciona que la idea de las evaluaciones, es realizar una por cada unidad de aprendizaje evaluarlas, que en el curso que actualmente está orientando, está compuesto por tres unidades de aprendizaje según la norma de competencia laboral del curso, y en ese sentido, se evaluaría tres veces.

### **Aula y jornadas de clase**

En la sede principal, las clases se desarrollan en una pequeña sede de un colegio privado, que tiene una entrada principal donde se hacen dos secretarías normalmente, ellas son las dos primeras personas con las que uno se topa al ingresar, allí regularmente los estudiantes hacen fila para hacer algunas consultas administrativas y para ponerse al día con el pago de sus estudios, en el caso de los profesores, es obligado que arrimen donde las secretarías porque deben recoger una carpeta que contiene un listado para registrar asistencias de los estudiantes, una norma de competencia laboral, la guía de aprendizaje y otros formatos, como esa carpeta se la llevan las secretarías al finalizar cada clase.

Las aulas de clase del colegio privado, están dotadas cada una con un televisor, conexión a internet y cada uno de los docentes puede disponer de un computador portátil en caso de que sea requerido. Se cuenta con tres aulas de cómputo, adicionalmente, en una de las aulas de clase normales, se pueden instalar mesas y disponer de equipos de cómputo portátiles para los estudiantes. Las aulas de clase de la institución educativa, están ambientadas con carteleras y afiches relacionadas con los temas de los niveles de educación primaria y secundaria.

Algo muy notorio en las aulas de clase del colegio privado, es que los salones no cuentan con puertas ni ventanas, por el contrario, las paredes que dan hacia los pasillos internos las han dejado hasta media altura, lo que hace que una persona que se esté desplazando por los pasillos, pueda observar lo que se está realizando al interior de los salones de clase, pareciera que alguien tuviera la necesidad de supervisar el desarrollo de las clases (ilustración 7).



*Ilustración 6.* Aulas de clase sede principal. Fuente. Elaboración propia.

En la zona rural, para el desarrollo de las clases se hace uso de las instalaciones de instituciones educativas de carácter público. A diferencia de la sede principal, las aulas no cuentan con televisores, conexión a internet y también carecen de computadores para cada uno de los profesores. En la sede del colegio rural, se aprecian murales que encuadran figuras, símbolos y mensajes alusivos a la preservación de la naturaleza, el trabajo y lo comunitario (ilustración 8). En uno de los murales se logra apreciar una inscripción plasmada en letras mayúsculas que dice “Un viejo árbol es el testigo de lucha por la vida y el territorio”, en otro, está plasmada la misión de la Institución Educativa del corregimiento donde se desarrollan las clases, se han propuesto como misión “formar niños, niñas, jóvenes y adultos respetuosos de la vida con valores, hábitos y actitudes que favorezcan su autonomía, participación y liderazgo en todos los procesos comunitarios”. Este tipo de mensajes se aprecia en varios murales de la escuela, en los que es común encontrar que se hace alusión al trabajo en servicio de la comunidad.



*Ilustración 7.* Murales Institución educativa rural. Fuente: elaboración propia.

Las pinturas y los mensajes plasmados en los murales alrededor de las aulas de la institución educativa, dan cuenta de los símbolos, figuras, colores, texturas que caracterizan a las comunidades asentadas alrededor de estos espacios educativos. Que en su mayoría provienen de los cabildos indígenas de la región. Los mensajes transmitidos a través de los murales, visualizan que sus pretensiones como comunidad están relacionadas con la preservación de la vida, del medio ambiente, de la madre tierra y los valores comunitarios.



*Ilustración 8.* Mural institución educativa rural. Fuente: elaboración propia.

Estos espacios físicos, también son una estampa del contenido cultural que caracteriza las comunidades que atiende la Institución a través de sus distintos programas técnicos laborales por competencias y académicos. La riqueza de su contenido cultural, además de símbolos, colores, creencias... cuentan con un lenguaje que los caracteriza como comunidad indígena, muestra de ellos es que en la estampa de algunos murales, están escritos en su lengua ancestral (Ilustración 9).

Lo dicho hasta aquí, muestra que la Institución desarrolla sus clases en las aulas de una instituciones educativa privada y en la zona rural de las aulas de clase de una institución educativa pública. En la sede principal de la Institución, las clases se desarrollan en un colegio privado. No obstante, en conversaciones con el director, con mucha gratitud cuenta que está adelantando trámites para trasladar las oficinas y las aulas de clase a una sede que ha logrado rentar, en la cual estará integrada las aulas de clase de la sede principal y las oficinas de la Institución.

En cuanto a las jornadas de clase, estas se desarrollan los días sábados y los días domingo. Los días sábado, las jornadas de duración de una clase se extienden desde las siete de la mañana hasta la una de la tarde, esta jornada se encuentra dividida en dos jornadas, regularmente la primera jornada de clases va desde las siete de la mañana hasta las nueve y media, donde se ofrece un espacio de 30 minutos aproximadamente, este espacio es utilizado por los estudiantes y los profesores para ir a la tienda a comprar algo de comer, aprovechar para jugar tenis de mesa o un pequeño enfrentamiento en la cancha múltiple que les permite practicar baloncesto, fútbol sala o voleibol. A eso de las diez de la mañana, regresan a sus respectivos salones para continuar con la segunda jornada de clases. La diferencia del día domingo, es que las clases comienzan a las ocho de la mañana.

En relación con la jornada de clase, los docentes y estudiantes dicen que está dividida en dos partes, a una de esas partes la nombran como la parte teórica, y a la otra, como la parte práctica. En cuanto a la parte teórica, se menciona que normalmente en las primeras horas de la clase ven lo relacionado con teoría (Estudiante 1 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 2 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 3 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 4 SF, comunicación personal, 2019; Estudiante 5 SF, comunicación personal, 2019), en esta parte de la clase, “el profesor en la mañana él ya tiene todo cargado en la plataforma y lo que hace es explicar lo que vamos a ver, y cada

punto, y se demora casi la mañana” (Estudiante 2 SF, comunicación personal, 2019), se ven “los pasos, cómo debemos manejar una CPU lo relacionado con las pautas y todo eso” (Estudiante 3 SF, comunicación personal, 2019),

(...) ellos nos leen o nos dan explicaciones, las cuales pues si no entendemos, nosotros les preguntamos y ellos nos confirman si está bien, si está mal, la comunicación bien, la forma de... cómo te digo... ya como de práctica, también nos dicen en qué lugar va una cosa, en cuál va la otra, tienen mucha paciencia. (Estudiante 6 SF, comunicación personal, 2019)

De acuerdo con lo anterior, en la primera jornada de la clase se hacen explicaciones por parte de los docentes, uno de ellos la nombra como las tres horas de la clase relacionada con la parte de conocimientos (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019), “yo les traigo presentaciones, ya sea en PowerPoint o en PDF y aquí se socializan” (Docente 2 SF, comunicación personal, 2019), otro de los profesores dice que es la parte magistral de la clase magistral, en la que les da el tema del día (Docente 3 SF, comunicación personal, 2019).

Por lo que se refiere a la parte práctica, un estudiante lo define como aquello que se hace de las nueve de la mañana en adelante (Entrevista estudiante SF, comunicación personal, 2019), la que se hace después de la explicación teórica que hizo el profesor, un estudiante dice que se hace “cuando terminamos la jornada del descanso, comenzamos con la práctica nos hacemos en grupo y todo es muy dinámico, compartimos mucho en grupo” (Entrevista estudiante 2 SF, comunicación personal, 2019), otro plantea que:

Lo práctico ya es el ensamblaje, saber todos los puertos, las memorias, todo lo que contiene una CPU, en sí eso es lo que estamos viendo ahorita, ahora por lo menos vamos a desensamblar una CPU y luego ensamblarla, esa sería una práctica que vamos a hacer hoy, hemos venido haciendo eso, recordando todos los nombres, por ejemplo, los puertos, todo lo que tiene que ver con la CPU en sí, porque estamos en un tema de ensamble y desensamble de computadores. (Estudiante 3 SF, comunicación personal, 2019)

En relación con esto, en lo comentado por un estudiante también se dice que “ya después de habernos explicado, él nos ponía a desensamblar los computadores y volverlos a ensamblar” (Estudiante 4 SF, comunicación personal, 2019), “nos dicen en qué lugar va

una cosa, en cuál va la otra, tienen mucha paciencia” (Estudiante 6 SF, comunicación personal, 2019). Un docente añade, que son las tres horas en aula de cómputo para realizar la práctica (Docente 2, comunicación personal, 2019). Algunos cuentan que esa es la parte de clase donde

(...) hacemos talleres grupales y esos talleres siempre tienen como la exposición que ellos hacen, por ejemplo, hoy vamos a terminar de hacer el taller y qué hago yo, yo no me lo llevo para mi casa sino que yo escojo a uno de los del grupo y les hago la consulta y si de pronto están errados en algo, les hago la retroalimentación porque más que llevarme lo que ellos están haciendo y calificar y todo eso, para mí es más importante que ellos aprendan aquí mismo en el aula, entonces como que sabemos dónde estamos errando y de una vez contextualizamos y que ellos ya sepan la solución. (Estudiante 1 SF, comunicación personal, 2019).

Por su parte, uno de los profesores agrega una postura diferente, plantea que la clase tiene tres momentos, un momento de iniciación, un momento de desarrollo y un momento de finalización. El momento de iniciación, constituye lo relacionado con el saludo, la presentación personal y la cuestión actitudinal de los estudiantes. El momento de desarrollo, tiene que ver con mostrar cuáles son los temas que se van a tratar. Y finalmente, el desarrollo de cada uno de esos temas (Docente CA, comunicación personal, 2019).

#### **4.3. Rol de los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

En esta categoría se presenta el papel que desempeñan los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Institución, a partir de lo planteado en algunos apartados del PEI de algunos de los programas técnicos.

De acuerdo con el rol plasmado en las actividades que desarrollaban los docentes, en el programa técnico por competencias laborales vigente en el PEI del año 2009, se aprecia que todos los módulos que integraban tal programa de estudios, se le delegaba la función de exponer y explicar temas relacionados con el uso de manuales, de herramientas, historia de vida, autobiografía y relatos, los valores, los derechos y los deberes, estructuración del servicio al cliente (INTRO, 2009).

En medio de la fuerte postura que definía el papel del docente relacionado con la explicación y exposición de temas, se plantea que al docente también le corresponde el rol

de orientar a los estudiantes, en el proceso autónomo de su formación como hombres libres y ciudadanos responsables, comprometidos con los principios democráticos, practicantes de la tolerancia, el papel de generar una metodología de autoevaluación, de orientar talleres sobre el diagnóstico personal y el de coordinar espacios de estudio dirigidos (INTRO, 2009).

Por lo que se refiere al rol principal de los estudiantes del programa técnico laboral por competencias en secretariado contable sistematizado, era el encargado de desarrollar las guías, talleres y las actividades prácticas propuestas por el docente. Adicionalmente, en algunos casos era el encargado de participar en actividades como los juegos de roles, y realizar procesos de reflexión y participar en el análisis de las situaciones problemáticas presentadas por el docente (INTRO, 2009).

Otro rasgo del papel que juegan los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución, se puede visualizar en el PEI del técnico laboral por competencias en asistente contable vigente. Para este caso, el papel que juega el docente está relacionado con orientar el desarrollo de las guías de aprendizaje, con estimular y promover la elaboración de evidencias de aprendizaje, también se acude a la explicación, pero no centrada en el desarrollo de temáticas, sino en la explicación relacionada con resolver las dudas de los alumnos (INTRO, 2014).

En relación con el rol desempeñado por los estudiantes, se puede mencionar que se les delega la función de participar activamente en los ejercicios de formación propuestos, desarrollar las guías de aprendizaje, desarrollar los talleres prácticos (INTRO, 2014).



## 5. DISCUSIÓN

Este apartado surge al considerar que la investigación es teórico-empírico, por cuanto se ubica dentro de un objeto de estudio empírico, que se fundamenta a partir del proyecto educativo institucional y del rol de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de una Institución para el Trabajo y el Desarrollo Humano; y es teórica, por cuanto se produce una interpretación de dichos elementos desde la corriente de la educación por competencias. Por lo tanto, surge la necesidad de relacionar lo ocurrido en la realidad empírica de INTRO con los postulados teóricos que sustentan el enfoque de competencias.

También, al estudiar el funcionamiento del enfoque de competencias de INTRO, fue necesario ubicarse en diferentes ángulos para abarcar una visión amplia sobre la forma en que se acoplan y mueven sus engranajes, una de esos ángulos lo representan los aspectos normativos, parte esencial por la naturaleza del enfoque de competencia implementado en Colombia, dado que éste proviene de los intereses del Estado más que una decisión autónoma que haya resultado de las medidas tomadas por las directivas de INTRO.

De acuerdo con lo anterior, al incluir una forma más gráfica para representar la actividad estatal en el escenario de la ETDH conviene presentar una línea de tiempo con lo más relevante de los asuntos normativos. La constitución política de 1991 trajo consigo la educación no formal como uno de los servicios educativos al alcance de los colombianos que quisieran tener una experiencia educativa entre la educación media y superior. Posteriormente surgió el Decreto reglamentario N° 114 del año 1996 que si bien es cierto que menciona algunos aspectos relacionados con lo pedagógico, no establece de manera específica el enfoque de educación del sistema de ETDH.

Seguido a esto, en el año de 2006 surge la primera ley para el sistema de educación no formal, la Ley 1064, y un cambio importante, el cambio de denominación por Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Con la llegada de la mencionada ley, se tramitó su correspondiente decreto reglamentario N° 2888, en el cual ya se habló de manera explícita sobre la utilización del enfoque de competencias como el oficial del

sistema de ETDH. Ya en el año del 2009, con la expedición del Decreto 4904 se crean los requisitos básicos de funcionamiento vigentes para el funcionamiento de las ITDH.

Aunque no fueron presentadas en la Ilustración 9, en el año 2006 se instauró el Decreto 2020 considerado como el sistema de acreditación de calidad de la ETDH, en el cual se le asignó la función al SENA de ser la entidad encargada de definir los estándares de calidad.



Ilustración 9. Línea de tiempo leyes y decretos sobre ETDH. Elaboración propia.

Lo anterior es evidencia de una de las características principales del enfoque de competencias laborales, el Estado como el principal promotor. Al respecto, se plantea que el desafío de la política de formación en la actualidad consiste en conocer el momento en que el Estado debe ser protagonista e impulsar una muestra de programas de formación y en el que debe dejar la iniciativa al sector privado. La transición del modelo debe entenderse como un proceso de aprendizaje institucional, tanto del Estado como de los actores sociales. El grado de avance dependerá de la capacidad de análisis, de retroalimentación y de continua adaptación a partir de las experiencias desarrolladas

(Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, 1997).

Otra de las posturas donde convenía ubicarse para comprender el funcionamiento del enfoque de competencias en INTRO, se basa en relación con el sistema de calidad para el trabajo, dado que INTRO es una de las instituciones que cuenta con certificaciones de calidad. Según lo informado por uno de los docentes que hace parte del cuerpo administrativo de la institución, menciona que la Institución cuenta con certificaciones en la norma ISO 9001, la NTC 5555 que es la que certifica a la institución, los procesos de la institución, la NTC 5580 se encarga de certificar el programas de idiomas, en este caso inglés, y tenemos la NTC 5666, para los programas relacionados con los sistemas, entre ellos, el técnico laboral por competencias en redes y mantenimiento, técnico laboral competencias en desarrollo de software (Docente DI, comunicación personal, 2019), parte de las motivaciones de contar con las certificaciones que acrediten ciertos niveles de calidad, son resumidos al manifestar que se perseguía un sistema de gestión le apuntaran subir la calidad de los procesos de gestión administrativa, al nivel académico, entre otras motivaciones, también se hace alusión a la certificación como un incentivo para participar en los procesos de licitación de contratos con el Estado o empresas privadas que exigen certificaciones de calidad en los procesos de convocatorias públicas.

Sobre todo, al relacionar la información aportada por dos de los docentes que ocupan cargos administrativos en INTRO, se evidencia diferencia al responder sobre la implementación del enfoque de competencias en INTRO, uno de ellos planteó que se implementó a partir de la entrada en vigencia del Decreto 2888 del año 2007, “no estoy muy seguro pero debió ser en el año 2006 2007 más o menos fue a la salida del decreto” (Docente DI, comunicación personal, 2019) manifestó uno de los entrevistados, esta versión pudo corroborarse al revisar el PEI del técnico laboral por competencias en contabilidad sistematizada, programa que estuvo vigente en el año 2009, tal documento en su portada hace referencia de ser un documento que se constituye como la renovación del registro calificado del mencionado programa.

Mientras que otro de los informantes clave sobre el asunto relacionado con la implementación del enfoque de competencias en INTRO, dijo:

(...) empezamos más o menos como en el 2014 - 2015, empezamos a implementar lo que son las la educación por competencias con base a las normas de competencia laboral, que estas normas obedecen a una serie de elementos de competencia o que ahora le llaman actividades claves y cada actividad clave o elemento de competencia tiene sus criterios de desempeño y también tiene unas evidencias en cuanto a producto, en cuanto a desempeño y en cuanto a conocimientos, empezamos también a evaluar de esa manera, evaluar cada una de esas actividades independientemente. (Docente CA, comunicación personal, 2019)

Al respecto, lo importante es la relación que existe entre los procesos de reorganización administrativa y académica que tenían como objeto la consecución de las certificaciones de calidad conseguidas por la institución finalmente en el año 2016. Lo que indica que la postura asumida anteriormente, se refiere a la consolidación del sistema de acreditación de calidad obtenido como la implementación del enfoque de competencias. Dado que la implementación de algunos cambios, implicó para los docentes la realización de unos formatos que documentan el desarrollo de cada una de las clases, muestra de ello, es que “el profesor ya desarrolla una sesión de clases para dar respuesta a lo que mencioné anteriormente, que sería la actividad clave en cuanto a objetivos a alcanzar en la clase, la clase tiene tres momentos, un momento de iniciación, un momento de desarrollo y un momento de finalización” (Docente CA, comunicación personal, 2019), a los docentes también se les pide otros documentos que se desprenden de la norma de competencias laborales que fundamente el curso que está desarrollando, tales como, un documento que denominan guía de aprendizaje, instrumentos de evaluación, entre otros.

Lo establecido en materia de formatos y procesos administrativos es parte de las decisiones tomadas por la dirección para atender los requerimientos de los estándares de calidad institucional a los que aspiró la institución, en específico, la norma ISO 9001 y la NTC 5555. Por consiguiente, el enfoque de competencias en INTRO desde la postura de uno de los gestores académico-administrativos se relaciona con la definición de formatos y procesos que surgieron como respuesta a las exigencias de las normas de acreditación de calidad.

Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión curricular del enfoque de competencias de INTRO, tanto en PEI de los programas técnicos consultados, como en la práctica, se hace uso del modelo implementado por el SENA en Colombia, en el año de

1996 se firmó un convenio entre el SENA y el Consejo Británico que le permitió contar con elementos para elaborar el análisis ocupacional y funcional, diseño curricular, implementar estrategias educativas y sistemas de gestión de la formación profesional en el sistema de educación para el Trabajo. Lo que puede constituirse como un antecedente en la implantación de las políticas en materia del sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano constituido en los años subsiguientes a la firma del convenio.

En relación con lo anterior, el mismo SENA (2015) ha informado de manera explícita que la firma del acuerdo con el Consejo Británico sentó las bases para promover las políticas nacionales que dieron lugar a la creación del sistema nacional de certificación de competencias laborales, diseño e implementación del marco nacional de cualificaciones, estrategias de diálogo entre el sector productivo y el sector de formación.

En efecto, INTRO cuenta con cuatro programas técnicos laborales por competencias y un programa académico, que hacen parte del sistema de educación basada en competencias implementado por el Estado colombiano en las diferentes leyes y normatividades que han sido mencionadas durante el desarrollo de la presente investigación. Por lo tanto, lo que ocurre en el desarrollo de las clases, se configura a partir de lo que indican las normas de competencias laboral que rigen el módulo que se esté desarrollando y lo que el profesor planea con antelación para las doce sesiones de clase que dura un módulo. En el proceso de planeación, prima la intención que el profesor quiere desarrollar durante las clases, la participación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje está ligado con su asistencia a las clases, el desarrollo de las actividades y de las evaluaciones que el docente haya dejado. En contraposición a la situación de la escasa participación de los estudiantes de INTRO en la clase, en el enfoque de competencias el currículo debe permitir a los estudiantes ser codiseñadores y cocreadores de su propio proceso de aprendizaje, también debe posibilitarle situar mejor y planificar de forma activa su propio desarrollo de competencias en el marco establecido por el programa de estudio (Rieckmann, 2016).

Si bien es cierto que la práctica de enseñanza, está ligada con la exposición de una serie de contenidos (lo teórico) que él prepara para instruir a los estudiantes sobre los pasos la habilidad (lo práctico) que deben lograr, existen otras posturas que enfatizan en el cambio curricular en el enfoque por competencias, que conlleva una docencia centrada en

el estudiante, un diferente papel del profesor, una organización de la formación orientada a obtener competencias, cambios en la distribución de los aprendizajes, un nuevo papel de los materiales didácticos (Vargas, 2008), al respecto Rieckmann (2016) plantea que los docentes necesitan conocimiento sobre métodos de enseñanza y aprendizaje innovadores, así como también habilidades para su aplicación, y no basta con eso, también necesitan habilidades de asesoramiento y apoyo para los estudiantes, lo que a su vez implica reflexionar activamente sobre su propio papel como docente.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Todo lo planteado hasta ahora, permitió apreciar que el enfoque de competencias cuenta con rasgos distintivos que lo vinculan al mundo laboral, lo que no quiere decir que sea un enfoque reduccionista, por el contrario, teóricamente se notan esfuerzos por ubicar dicha perspectiva educativa en un nivel que permita reconocer sus ventajas frente a la perspectiva tradicional, se suele esperar de la educación basada en competencias que el aprendizaje sea demostrado con resultados, que los estudiantes reflejen habilidades, actitudes y conocimientos teórico prácticos desarrollados por el profesional, y que la evaluación esté basada en la ratificación de resultados fundados en estándares (Hans-Juger, citado en Vargas, 2008).

El currículo se concreta a partir de la selección de contenidos esenciales para vivir en la sociedad y desempeñarse en ella, que a su vez implica elegir actitudes, habilidades procedimentales, y conocimientos básicos. También se hace énfasis en el diseño curricular a la par con el mundo laboral como también con los grandes problemas de la sociedad con referencia en criterios de estandarización del proceso de enseñanza y aprendizaje (Tobón, Rial, Carretero, y García, 2006).

En el caso particular de INTRO, lo curricular se organiza a partir de lo estipulado en diferentes normatividades y lineamientos dispuestos por el Estado, el Decreto 4904 de 2009 es una de las evidencias más palpables, dado que allí se definió el enfoque de competencias del sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, y si se hace un seguimiento sobre la estructura curricular propuesta por el Estado, los resultados de la búsqueda involucran el sistema de definición de ocupaciones adoptado por el SENA a partir del conocimiento adquirido de entidades extranjeras como el Consejo Británico. Además, la estandarización de competencias laborales específicas del SENA resulta siendo el insumo pedagógico y didáctico que los docentes utilizan para diseñar los módulos que integran los planes de estudio de INTRO.

De lo anterior resulta que, uno de los hallazgos emergentes cuando se observó el plan de estudios del programa técnico laboral por competencias en asistencia contable, se identificó que se tomó la clasificación correspondiente a asistencia contable de la C.N.O

código 1231 del nivel de cualificación B, algo contrario a lo estipulado en el Decreto 4904 del 2009, donde se establece que la estructura del plan de estudios se debe de elegir del nivel C y D, y eventualmente del B, sino existe una competencia en los niveles C y D en la Clasificación Nacional de Ocupaciones. En otras palabras, la institución diseñó una titulación a partir del nivel B, aquí vale resaltar lo que dice la norma, se elige el nivel B eventualmente en el caso que no exista una opción en los niveles C y D, tal nivel si cuenta con ocupaciones relacionadas con lo contable, en su defecto, se debió de haber escogido, por ejemplo, la ocupación de auxiliar contable u otra de las equivalentes del nivel de cualificación C. Porque la cualificación de asistente contable, es una ocupación que demanda un nivel más alto de preparación, si se habla en términos de la institución y nivel de educación en que puede ser atendida tal ocupación, sería en la educación superior en un nivel de pregrado.

Un último aspecto a considerar, es que pese a todas las normas y lineamientos establecidos por el Estado colombiano en materia del enfoque por competencias, su alcance en una institución de carácter privado como INTRO está condicionado la capacidad administrativa y académica de la institución, situación que se traduce en la implementación del enfoque sin la mayor profundidad que requiere, por ende, el funcionamiento curricular principalmente está ligado al cumplimiento de los aspectos legales y normativos, y la esencia, que debería de ser el diseño de metodologías contextualizadas de acuerdo con las necesidades particulares se convierte en algo retorico que se plasma en el PEI pero no llega hasta el desarrollo de las clases, donde se nota una docencia apegada a los métodos tradicionales que se basan en la reproducción de contenidos y un aprendizaje pasivo y poco participativo de las dinámicas didácticas.



### **Recomendaciones**

1. Crear un comité de participación docente que permita la interacción con estrategias metodológicas relacionadas con el enfoque de competencias, puntualmente, la definición de actividades clave del proceso de aprendizaje a partir de la experiencia de los docentes en el desarrollo del módulo en sintonía con las herramientas pedagógicas que demanda un enfoque de competencias.

2. Realizar un estudio detallado a la estructura curricular de los programas de formación técnica y académica de la Institución, que posibilite la participación de otros actores como los docentes y estudiantes de la Institución.

3. Promover la capacitación docente en el uso de didácticas activas, que permitan reconfigurar el rol de los estudiantes, para transportarlos de la pasividad hacia el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que les posibilite adquirir de manera efectiva las competencias específicas y genéricas que integran el currículo de los programas.

## 7. REFERENCIAS

- Acosta, W., Acosta, J., & Ramirez, M. (2017). *Competencias docentes para la educación superior en la sociedad del conocimiento América Latina*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Acuerdo 010. Plan de desarrollo municipal 2016 - 2019, Santander de quilichao, Cauca. (2016).
- Aristizábal, M., Rivera, R., Bermúdez, J., & García, L. (2016). Aprender a Aprender en un modelo de educación por competencias laborales. *Zona próxima*(25), 1-21.
- Ávila de Vanegas, N., & Pasek de Pinto, E. (2013). Concepciones de la educación para el trabajo desde los docentes. *Educere*, 17(57), 271 - 285.
- Benatuil, D., & Laurito, M. (2014). Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de educación por competencias. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 169-187.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Editorial Norma.
- Brito, M., López, J., & Parra, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis*, 11(23), 55-74.
- Bustos, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad. *Revista Colombiana de educación*(75), 99-115.
- Caldeiro, C., Maraver, P., & Marín, I. (2017). Competencia mediática en la etapa infantil en España. *Magis*, 10(20), 35-48.
- CINTERFOR. (1997). *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Guanajuato: CINTERFOR.
- Creswell, J. (2007). *Investigación Cualitativa y Diseño investigativo: Selección entre las cinco tradiciones* .
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico . *Elsevier*, 162-167.

- Díaz, M., & Gómez, M. (2016). La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico. *Magis*, 9(18), 147-172.
- Entrevista docente 1. (2019). *Comunicación personal*.
- Figuro, E., & García, V. (2017). Adopción del modelo educativo por competencias, desde la categoría de Campus de Bourdieu. *Actualidades investigativas en educación*, 1-22.
- Freiso, M. (2002). La historia del currículum en la investigación histórico-educativa actual . *Ensayos pedagógicos*, 63-74.
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M., Rodríguez, D., & Cela, J. (2009). *Guía para evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.
- Gallegos, C. (2014). *Pontificia Universidad Católica de Chile*. Recuperado el MIÉRCOLES de FEBRERO de 2018, de Pontificia Universidad Católica de Chile: [http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso\\_en\\_pdf\\_extenso/7\\_elaboracion\\_de\\_fichas\\_bibliograficas.pdf](http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/7_elaboracion_de_fichas_bibliograficas.pdf)
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87-106.
- Gil, P., Gómez, I., & González, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación. *Magis*, 9(18), 111-128.
- Gómez, I., Carrasco, M., & García, M. (2016). Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes. *Magis*, 9(18), 173-192.
- Gómez, P., & Velasco, C. (2017). Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos. *Revista colombiana de educación*(73), 261-281.
- González, E., & Grisales, L. (2019). Las competencias científicas e investigativas en la educación superior. *Cuadernos pedagógicos*(28), 63-76.
- Gutiérrez, H., Chamizo, J., & Cano, E. y. (2020). El método del caso en la formación de economistas:. *Magis*, 12(25), 145-168.

- INCONTEC. (2007). *Sistemas de gestión de la calidad para instituciones de formación para el trabajo*. Bogotá, Colombia: Incontec.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. . Barcelona: Graó.
- Lizcano, A., & Barbosa, J. y. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis*, 12(24), 5-24.
- Maldonado, M. (2006). *Las competencias, su método y su genealogía* (Vol. I). Bogoá: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, M. (2014). *¿Cómptencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Mano, M., & Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema para el grado de Información y Documentación. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*(23).
- Martín, R., & Corradini, M. (2018). La construcción de noticias en comunidades de aprendizaje. *Magis*, 11(23), 187-200.
- Mayorga, M., Gallardo, M., & Pérez, Á. (2018). Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general Social. *Magis*, 10(21), 121-136.
- Merino, J. (2011). La educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. 1-16.
- Ministerio de Educación Nacional . (2008). *Diseño y ajuste de programas de programas de foramción bajo el enfoque de competencias*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Verificación de los requisitos básicos de funcionamientos formación de programas para el trabajo y el desarrollo humano*. Bogotá.
- Moncayo, & Muñoz, N. V. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva (Trabajo de grado)*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moreno, M. (2019). La adquisición de una Lengua extranjera y el uso de las TIC: exigencias, dificultades y proyecciones en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. *Cuadernos pedagógicos*(28), 77-89.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la educación superiro: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 26-54.

- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson.
- Navia, M. (2016). *Instrumentos de evaluación de las competencias transversales de los aprendices del nivel tecnológico de los estudiantes del centro de servicios y gestión empresarial del Servicio nacional de aprendizaje SENA en Medellín (Tesis de maestría)*. Manizalez: Universidad Autónoma de Manizalez.
- Ortega, E. (2005). Educación a los largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas las educaciones formales . *Revista de Educación*, 167-175.
- Pizarro, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chille). *Revista Universtaria RUTA*, 7-17.
- Plata, R. (2002). *Universidad Javeriana*. Recuperado el sabado de Febrero de 2018, de Universidad Javeriana: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/17026/1/RINCONPLAZASJESUSSEBASTIAN2017.pdf>
- Progress System Plus INTRO. (2018). *Progress System Plus Intro*. Recuperado el 9 de Octubre de 2018, de <http://intro.edu.co/subsidio-100/>
- Rieckmann, M. (2016). Enseñanza y aprendizaje basados en competencias en la educación. En P. Aguirre, *La educación basada en competencias y su contribución para el desarrollo sustentable* (págs. 13-33).
- Romo, A., & Gómez, A. (2018). La equidad en el aprendizaje de profesores mediante la interacción entre experiencia y competencia. *Revista Colombiana de Educación*(74), 269-287.
- Seckel, M., & Font, V. (2020). Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática. *Magis*, 12(25), 127-144.
- SENA. (1996). *Formación basada en competencias*. Servicio Nacional de Aprendizaje.
- SENA. (2015). *ABC de la normalización de las competencias laborales*. SENA.
- SENA. (2018). *Clasificación nacional de ocupaciones*. SENA.
- Souza, M. S. (2007). La centralidad del estado del arte en la investigación científica. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura; no. 51*, 27-31.
- Stake, R. (1999). *Investgación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

- Tapia, C., & Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *magis*, 9(19), 133-148.
- Tejada, J., Carvalho, M., & Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los. *Magis*, 9(19), 91-114.
- Tesar, C. (1997). Estrategias para la implementación de la instrucción basada en competencias . En OIT, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (págs. 171-178). Montevideo: OIT.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativo editorial magisterio.
- Torres, G., & Rositas, J. (2011). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Trillas.
- Torres, T., & Sanjosé, V. (2016). Preguntas formuladas en educación científica: un estudio comparativo colombiano-español. *Magis*, 9(18), 209-224.
- UDEA (Dirección). (2015). *Asuntos éticos fundamentales en los procesos y prácticas de investigación* [Película].
- Ulloa, N., Castillo, P., & Jiménez, C. (2009). Concepciones sobre competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol docente. *X Congreso nacional de investigación educativa*, 1-13.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación nacional de facultades y escuelas de ingeniería.
- Villagra, C., & Valdebenito, V. (2019). Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado. *Magis*, 12(24), 161-176.

## 8. ANEXOS

### 1. Guía de entrevistas realizadas en la primera fase (PF)

#### **Preguntas realizada a estudiantes:**

¿Cuáles son tus intereses cuando buscas educarte en una institución?

¿Qué buscabas al matricularte en INTRO?

De acuerdo con esos intereses que tú tienes, ¿Cómo deseas que INTRO logré cumplirlos?

¿Qué es esperas de INTRO para que se cumplan esos intereses que te llevaron a escoger la institución?

En cuanto a la forma de educación que promueve INTRO en ¿Qué sentido aporta a tus interés, a lo que buscas en la educación?

#### **Preguntas realizadas a los docentes:**

¿Cuáles son sus intereses en participar como profesor de INTRO?

A nivel de los cursos que imparte en INTRO, ¿Qué es lo que pretende lograr en sus estudiantes?

De acuerdo con lo que pretende desarrollar con sus estudiantes en el curso, ¿Cómo hace para lograr que se cumpla el propósito?

## **2. Guía de entrevista segunda fase**

### **Preguntas realizadas uno de los docentes del cuerpo administrativo (SF)**

¿Qué modelo educativo funcionaba la institución anteriormente?

¿Por qué la institución adoptó el modelo de educación por competencias?, ¿Cuál fue el motivo de tomar esa decisión?

¿Cuáles han sido los obstáculos en la implementación del enfoque de competencias en la institución?

¿Cómo le aporta el enfoque de competencias de la institución al desarrollo humano?

¿Cuál sería su propuesta de organización más adecuada para que el enfoque de competencias le aporte a los aspectos relacionados con el desarrollo humano?

¿Qué evaluaciones se han realizado sobre el funcionamiento del enfoque competencias de la institución?

¿Qué cambios implicó la adopción del enfoque de competencias principalmente en las áreas académicas?

¿Qué convenios tiene la institución con otras instituciones, en qué consiste, y cuál es el nivel de las instituciones, primario, secundario o universitario?

¿Cuáles son las características sociales, culturales y económicas de los estudiantes que atiende la institución?

¿De qué regiones provienen?



**Preguntas realizadas a docente que hace parte de la gestión académica**

¿Cómo funciona la gestión académica de la institución antes de implementar el enfoque de competencias?

¿Cómo funciona la gestión académica de la institución bajo el enfoque de competencias?

¿Cuáles son las herramientas pedagógicas y didácticas dispuestas por la institución?

¿Cómo se desarrollan las clases (los módulos)?

¿Quién y cómo diseña los planes de cada carrera que ofrece la institución?

¿Quién y cómo se diseña los programas académicos de cada clase (módulo)?

¿Cómo se evalúan las competencias en los estudiantes?

¿Cómo se evaluaba antes del modelo educativo actual?

¿Cuáles son las competencias relacionadas con el desarrollo humano que ofrecen las carreras y/o las clases (módulos) de la institución?

¿Qué relación guardan esas competencias con las necesidades económicas, sociales, políticas y ambientales de la región?

¿Cómo funciona la docencia en la institución?

¿Qué seguimiento se hace al desempeño de los docentes?

¿Qué entrenamiento reciben los docentes sobre el modelo de educación por competencias?

¿Cómo son evaluados los docentes?

**Preguntas realizada a los docentes**

¿Cómo se desarrollan las clases (los módulos)?

¿Cómo son las aulas de clase?

¿Cuáles son las herramientas pedagógicas y didácticas dispuestas para el desarrollo de las clases?

¿Qué aspectos se miden en cuanto al desempeño de los estudiantes?

¿Cómo se evalúan las competencias de los estudiantes?

¿Cómo se integra lo relacionado con el desarrollo humano en las clases?

¿Cuáles son las competencias del curso (módulo) relacionadas con el desarrollo humano y cómo se evalúan?

¿Qué relación guardan esas competencias con las necesidades económicas, sociales, políticas y ambientales de la región?

¿Qué seguimiento se hace a este tipo de competencias relacionadas con el desarrollo humano en los estudiantes?

**Preguntas realizada a los estudiantes**

¿Qué programa (o curso) estudias?

¿Cómo son las clases?

¿Qué tanto aprendes en las clases?, ¿Cómo lo aprendes?, ¿Cómo son las evaluaciones?,

¿Qué te evalúan?

¿Pertenece a alguna comunidad en particular?, ¿Cuál?

¿Qué necesidades o problemas sociales, económicos, ambientales y políticos se presentan en tu comunidad o región?

¿Qué competencias humanas te ha aportado tu programa de estudio y/o el curso (módulo) para ayudar a tu región?

¿Cómo te gustaría apoyar a tu comunidad para hacerle frente a esos problemas sociales, económicos, ambientales se presentan en tu comunidad o región?

### 3. Guía de observación de documentos de la institución

Título del documento	Presentar la denominación del documento consultado
Contenido	Describir el contenido del documento y su relación con la información necesaria.
Función	Establecer la función principal del documento dentro de los procesos de la institución.
Carácter	Establecer si el documento es de carácter público o privado.
Ubicación	Describir si el documento se encuentra en el archivo físico de la institución o publicado en la página web institucional.

#### 4. Guía de observación de desarrollo de clases

Actor(es)	Profesores de la ITDH
Actividad	Desarrollo de una clase
Personas significativas	Estudiantes de la clase
Relaciones	Describir cómo suceden las interacciones entre profesores y estudiantes
Espacio	Describir las características del aula de clase
Objetos	Describir los objetos con los que cuentan los profesores para el desarrollo de la clase
Tiempos	Establecer las jornadas de clase
Objetivo	Identificar lo que se está tratando de lograr en el desarrollo de la clase.
Sentimientos	Identificar la disposición de los estudiantes y profesores en una fracción de la jornada de clase.

### 5. Cuadro Matriz de análisis

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION	FUENTES DE INFORMACIÓN
Identificar los aspectos curriculares integrados en el proyecto educativo institucional.	Elementos curriculares	Objetivos de la formación. Contenidos (saber, hacer, ser). Estrategia metodológica. Aspectos relacionados con la evaluación. Estructura de los programas de formación	Fragmentos del proyecto educativo institucional (PEI) Partes del texto transcrito de entrevista con director y coordinador académico	Entrevista semiestructuradas Revisión documental	Guía de entrevista director Guía de entrevista coordinador académico Guía de observación de documentos de la institución.	Primaria Secundaria
Describir las prácticas de enseñanza que utilizan los profesores de la Institución en el desarrollo de las clases.	Prácticas de enseñanza	Procedimientos de enseñanza empleados en la clase. Actividades y experiencias de aprendizaje empleados. Procedimientos evaluativos. Distribución de la jornada de clase. Recursos didácticos empleados. Espacio escénico utilizados.	Partes del texto transcrito de entrevista con profesores y estudiantes Fragmentos de los registros del diario de campo	Entrevista semiestructuradas Observación participante.	Guía de entrevista profesores Guía de entrevista estudiantes Guía de observación de acciones y discusiones educativas.	Primaria Secundaria

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION	FUENTES DE INFORMACIÓN
Interpretar la forma en que es asumido el enfoque de educación basado en competencias por parte de los estudiantes, profesores y directivos de la Institución.	Rol de los estudiantes y profesores.	Visión sobre el rol de los profesores. Visión sobre el rol de los estudiantes.	Partes del texto transcrito de entrevista con profesores, estudiantes, director y coordinador. Fragmentos de los registros del diario de campo. Fragmentos del escrito de estudiantes. Partes del registro del diario de campo.	Entrevista semiestructuradas Observación participante.	Guía de entrevista director Guía de entrevista coordinador académico Guía de entrevista profesores Guía de entrevista estudiantes Guía de observación de acciones y discusiones educativas. Guía de observación de escritos de los estudiantes.	Primaria Secundaria

## 6. Cuadro consolidado de fichas de lectura.

Título	Nivel de educación	Tema principal	Competencia	Categoría principal	Resumen	Metodología	Revista	Ator(es)	Año	País
Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural	Superior	Forma del desarrollo de la competencia intercultural	Competencia intercultural	Apropiación de competencias	El documento trata sobre cómo se desarrolla la competencia intercultural en la formación inicial de los estudiantes de maestro en educación infantil en una universidad española	Mixto Cuantitativo-cualitativo	Magis	Gil-Madrona, P.; Gómez-Barreto, I. & González-Villora, S.	2016	España
Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos	Superior y Escolar	Significado sobre habilidades sociales	Competencias sociales	Apropiación de competencias	Las habilidades sociales que fortalecen la formación docente en una región de Chile	Descriptivo	Magis	Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz & Cubo-Delgado, Sixto	2017	Chile
Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática	Superior	Competencia reflexiva	Competencia reflexiva en profesores	Apropiación de competencias	Trata sobre el desarrollo de competencia reflexiva en profesores	Cualitativo-Estudio de caso	Magis	Seckel, M. J. & Font, V.	2020	No especificado
Preguntas formuladas en educación científica: un estudio comparativo colombiano-español.	Primaria y Secundaria	El desarrollo de la competencia metacognitiva	Competencia metacognitiva	Evaluación de competencias	El artículo trata sobre evaluar el desarrollo de la competencia metacognitiva por medio de la formulación de preguntas.	Cuantitativo-experimental	Magis	Torres, T. & Sanjosé, V.	2016	España y Colombia
Competencia social y ciudadana en las pruebas de diagnóstico general Social	Primaria y Secundaria	Análisis de evaluación de competencias	Competencia social y ciudadanas	Evaluación de competencias - Políticas estatales	Trata sobre valorar la utilidad de unas pruebas de evaluación de las competencias sociales y ciudadanas	Cualitativo-Análisis de contenidos	Magis	Mayorga-Fernández, María José; Gallardo-Gil, Monsalud & Pérez-Gómez, Ángel Ignacio	2018	España
Metodologías activas para la enseñanza plurilingüe con estudiantes universitarios	Superior	Aplicación del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en las	Competencias profesionales	Estrategias desarrollo de competencias	Trata sobre el uso del enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras y metodologías activas en las asignaturas School Organization and	Cualitativo-Estudio de caso	Magis	Gómez-Hurtado, I.; Carrasco-Macías, M. J. & García-	2016	España



Título	Nivel de educación	Tema principal	Competencia	Categoría principal	Resumen	Metodología	Revista	Ator(es)	Año	País
		asignaturas de una universidad española			Teaching, Curriculum Development y Teacher Practicum I y II.			Rodríguez, M. P.		
La construcción de noticias en comunidades de aprendizaje	Superior	Importancia de tareas específicas en la formación de periodistas	Competencias profesionales del periodismo	Estrategias desarrollo de competencias	Trata sobre el diseño de tareas de aprendizaje como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales	Cualitativo- estudio de caso	Magis	Martín, R. B. & Corraini, M.	2018	Argentina
Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad	Superior	Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes	Competencias genéricas	Estrategias desarrollo de competencias	Este artículo trata sobre el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la Universidad de Tarapacá.	Mixto Cuantitativo-cualitativo	Revista colombiana de educación	Bustos-González, R.	2018	Chile
La equidad en el aprendizaje de profesores mediante la interacción entre experiencia y competencia	Superior	Programa de profesionalización de profesores de matemáticas	Competencias profesionales de profesores	Estrategias desarrollo de competencias	El análisis se centra en la interacción entre la experiencia de los profesores y la competencia que los educadores promueven para alinear esta experiencia.		Revista colombiana de educación	Romo, A. y Gómez, A.	2018	México
Tutoría entre iguales como estrategia para la formación del profesorado	Superior	La tutoría entre iguales	Competencias profesionales en la formación inicial de profesores	Estrategias desarrollo de competencias	El documento trata sobre La tutoría entre iguales constituye una estrategia que favorece el aprendizaje en el contexto universitario	Mixto Cuantitativo-cualitativo	Magis	Villagra-Bravo, C. & Valdebenito-Zambrano, V.	2019	Chile
Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos	Superior	Aprendizaje colaborativo	Competencias colectivas mediadas por las TIC	Estrategias desarrollo de competencias	No habla explícitamente sobre competencia	Revisión documental	Magis	Lizcano-Dallos, A. R.; Barbosa-Chacón, J. W. & Villamizar-Escobar, J. D.	2019	No especificado
El método del caso en la formación de economistas: elaboración y aplicación	Superior	Método de caso como estrategia para el desarrollo de competencias	Competencias específicas de la materia Análisis de estados	Estrategias desarrollo de competencias	Intenta comprobar al método de caso como estrategia para el desarrollo de competencias en una	Cuantitativo	Magis	Gutiérrez-Ponce, H.; Chamizo-González, J.; Cano-	2020	España

Título	Nivel de educación	Tema principal	Competencia	Categoría principal	Resumen	Metodología	Revista	Ator(es)	Año	País
			financieros		materia			Montero, E. & Arimany-Serrat, N.		
La formación flexible en los programas de pregrado en psicología en Colombia: un estudio crítico.	Superior	Propuesta de formación flexible en la formación profesional de psicólogos	Competencias laborales (profesionales)	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos	Trata sobre el predominio de la formación laboral en la formación profesional de psicólogos en Colombia	Descriptivo-documental	Magis	Díaz-Villa, M. & Gómez-Vásquez, M. V.	2016	Colombia
Competencia mediática en la etapa infantil en España	Infantil	Competencia mediática	Competencia mediática en estudiantes	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos	Trata sobre el nivel de desarrollo de una competencia	Cuantitativo Empírico-analítica	Magis	Caldeiro-Pedreira, Mari Carmen; Maraver-López, Pablo & Marín-Gutiérrez, Isidro	2017	España
El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas	Superior	Adquisición de competencias en prácticas	Competencias profesionales en la formación inicial de maestros	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos	Analiza la percepción sobre las prácticas en los procesos en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria	Mixto Cuantitativo-cualitativo	Magis	Tejada-Fernández, José; Carvalho-Dias, Maria Lurdes & Ruiz-Bueno, Carmen	2017	España
Las competencias científicas e investigativas en la educación superior	Superior	Fundamentos de las competencias científicas e investigativas en la educación superior	Competencias científicas e investigativas	Las competencias descubiertas en los individuos y en los currículos	Trata sobre las competencias científicas e investigativas en la educación superior, transversales en el currículo.	No especifica	Cuadernos pedagógicos	Gonzalez, E., y Grisales, L.	2019	Colombia
Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación	Secundaria	Planeación didáctica de los profesores	Competencias profesionales de profesores	Las competencias descubiertas en los	En el documento se trata de identificar las finalidades, enfoques y aspectos que toman en cuenta los profesores de	Cuantitativo-transversal	Magis	Brito-Lara, M.; López-Loya, J. & Parra-	2019	México

Título	Nivel de educación	Tema principal	Competencia	Categoría principal	Resumen	Metodología	Revista	Ator(es)	Año	País
				individuos y en los currículos	secundaria para elaborar sus planeaciones didácticas.			Acosta, H.		
Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos	Primaria y Secundaria	Estándares básicos de competencias	Competencias profesionales de profesores	Políticas estatales	Trata sobre la coherencia y complejidad de dos documentos emitidos por el Estado, Derechos básicos de aprendizaje y Mallas de aprendizaje	Descriptivo-documental	Revista colombiana de educación	Gómez, P., y Velasco, C.	2017	Colombia
La adquisición de una Lengua extranjera y el uso de las TIC: exigencias, dificultades y proyecciones en los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia	Superior	La adquisición de una lengua extranjera y el uso de las TIC en los programas de pregrado colombianos	Competencia en lengua extranjera y competencias en las TICS	Políticas estatales	El artículo trata sobre las reformas estatales que solicitan a las universidades integrar las competencias en lengua extranjera y el uso de las TICS.	No especifica	Cuadernos pedagógicos	Moreno, M.	2019	Colombia