

# USO DEL CONCEPTO COMPETENCIAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

*Análisis de documentos oficiales suscritos  
desde la Constitución de 1991 hasta el año 2019*

Resultado de investigación

Wilfer Arley Ceballos Betancur  
Lorenzo Portocarrero Sierra  
Juan Fernando Gómez Paniagua





Resultado de investigación

# USO DEL CONCEPTO COMPETENCIAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

---

*Análisis de documentos oficiales suscritos  
desde la Constitución de 1991 hasta el año 2019*

---

Ceballos Betancur, Wilfer Arley; Portocarrero Sierra, Lorenzo y Gómez Paniagua, Juan Fernando.

Uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia. Análisis de documentos oficiales suscritos desde la Constitución de 1991 hasta el año 2019 / Wilfer Arley Ceballos Betancur, Lorenzo Portocarrero Sierra y Juan Fernando Gómez Paniagua.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020

238 páginas

ISBN: 978-958-53099-2-0 versión impresa

ISBN: 978-958-53099-3-7 versión digital

Educación superior. Currículo. Planes de estudio. Competencia en educación. Política educativa - Colombia. Política educativa – 1991-2019. Constitución – Colombia (1991). Análisis documental.

CDD: 378.19

*Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TdeA*

© Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria  
Grupos de Investigación Observatos - Red Gifa - Cbata  
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria  
Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia, Suramérica  
PBX: (+57 4) 444 3700 ext.: 2139

#### Investigadores

Wilfer Arley Ceballos Betancur *Investigador Principal*  
Lorenzo Portocarrero Sierra *Coinvestigador*  
Juan Fernando Gómez Paniagua *Coinvestigador*

#### Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

*Divegráficas S.A.S.*

*Este libro incorpora contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.*

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.

# Tabla de contenido

---

<b>Presentación</b> .....	5
<b>Capítulo I.</b> Planteamiento del problema. La apología de un concepto que tecnifica el sistema educativo .....	9
<b>Capítulo II.</b> Diseño metodológico .....	19
<b>Capítulo III.</b> Análisis de documentos oficiales de 1991 a 2019 en el marco del concepto competencias y el diseño curricular para la educación superior .....	43
<b>Capítulo IV.</b> Argumentación o construcción de significados a partir de la interpretación de las tendencias documentales en relación con las categorías de análisis .....	51
<b>Capítulo V.</b> Conclusiones y proposiciones sobre el uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia .....	127
Referencias .....	149
Referencias legales .....	159
Adenda I .....	165
Adenda II .....	199
Adenda III .....	221





# Presentación

---

Cuando Cristóbal Colón se lanzó a atravesar los grandes espacios vacíos al oeste de la Ecúmene, había aceptado el desafío de las leyendas. Tempestades terribles jugarían con sus naves, como si fueran cáscaras de nuez, y las arrojarían a las bocas de los monstruos; la gran serpiente de los mares tenebrosos, hambrienta de carne humana, estaría al acecho. Solo faltaban mil años para que los fuegos purificadores del Juicio Final arrasaran el mundo, según creían los hombres del siglo XV, y el mundo era entonces el mar mediterráneo con sus costas de ambigua proyección hacia el África y Oriente. Los navegantes portugueses aseguraban que el viento del oeste traía cadáveres extraños y a veces arrastraba leños curiosamente tallados, pero nadie sospechaba que el mundo sería, pronto, asombrosamente multiplicado (Galeano, 1985).

---

**E**l texto *Uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia. Análisis de documentos oficiales suscritos desde la Constitución de 1991 hasta el año 2019*, es fruto de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Medellín (Col) por un equipo de docentes de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.

El estudio, realizado con el ánimo de contribuir a las transformaciones de la educación superior, enfatiza aspectos legislativos, pedagógicos y administrativos que ilustran a las comunidades universitarias, al Estado y a aquellas personas interesadas en el concepto competencias, para la construcción y el desarrollo de currículos, a la luz de los cuestionamientos derivados entre el deber ser y las realidades educativas de cada institución.

Este material conjuga el carácter descriptivo de la información rastreada con explicaciones y propuestas que alientan la búsqueda de mayores claridades en el quehacer de las instituciones de educación superior (IES), alusivas a sus responsabilidades sociales en la



producción de conocimiento, formación humana y preparación para el mundo laboral. Para dar cuenta de ello, se construyó una estructura de capítulos abordados en fases, tal como se describe a continuación.

- Fase introductoria: en esta son presentados los elementos que ilustran el surgimiento del concepto competencias desde diferentes perspectivas, confluyentes todas en la educación, con sus implicaciones en aspectos individuales de la formación humana, y otros de carácter social, manifestados en los vínculos formación académica-preparación para el mundo productivo. Esta fase ofrece una mirada global sobre los orígenes del concepto, algunas connotaciones de la historia y el direccionamiento del Estado para lograr transformaciones educativas significativas.
- Fase descriptiva e interpretativa: de manera general, aquí se plantean asuntos sobre el tema que están expuestos en los documentos de carácter oficial, pedagógico y administrativo, que constituyen la muestra y se complementan con la interpretación del equipo investigador. Además se identifican las acciones y los procedimientos realizados por las instancias estatales delegadas para la construcción de las políticas que orientan dicho tema.
- Fase argumentativa o de construcción de significados: la elaboración de esta fase se corresponde con el abordaje temático del estudio y con los objetivos específicos, las preguntas generales y las preguntas específicas. Con base en estos elementos se procedió a desplegar una interpretación argumentada, caracterizada por el conjunto de relaciones entre los elementos mencionados.
- Fase propositiva: esta ilustra las experiencias formativas y laborales, las vivencias y las prospectivas que, a juicio del equipo investigador, podrían orientar otras búsquedas con miras a la calidad de la educación superior.

A continuación, se presenta la Figura 1, sobre las fases y momentos del proceso investigativo.





Figura 1. Fases y momentos del proceso investigativo

Fase descriptiva e interpretativa	<p><b>Primer momento:</b> descripción documental desde el o los autores.</p> <p><b>Segundo momento:</b> interpretación de la información.</p> <p><b>Tercer momento:</b> descripción de las tendencias y categorías de análisis de los conceptos competencias y currículo.</p>
Fase Argumentativa o de Construcción de Significados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultado de los objetos de investigación con preguntas generales y específicas.</li> <li>• Utilización de recursos documentales provenientes de la anterior fase para dar respuesta a las preguntas.</li> </ul>
Fase propositiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de problemas detectados en las anteriores fases.</li> <li>• Construcción de propuestas que se correspondan a cada problema detectado.</li> </ul>

Fuente: *Elaboración propia.*

Para llevar a cabo el estudio, una de las tareas primordiales fue decantar la información, lo que condujo a la elaboración de instrumentos que orientarán y facilitarán las interpretaciones con base en la relación implícito-explicito.

Finalmente, este material contiene observaciones sobre las realidades actuales de la educación superior, en las que convergen aspectos ideológicos, económicos y culturales que hacen posible identificar las tensiones —sintetizables en el deber ser y la realidad particular—, y que derivan en elementos de análisis para acercarse a la comprensión del tema, la postura de la educación superior, el fundamento de las acciones estatales y las responsabilidades de y con la sociedad.







# Capítulo I

**Planteamiento del problema.  
La apología de un concepto que  
tecnifica el sistema educativo.**

*La realidad social es una totalidad con dimensiones objetivas y subjetivas y la objetividad científica exige que las dos sean tenidas en cuenta, porque el comportamiento social explícito está cargado de valoraciones implícitas que lo condicionan y lo hacen posible. (Bonilla y Rodríguez, 1997)*



## Planteamiento del problema. La apología de un concepto que tecnifica el sistema educativo.

**E**n el escenario internacional las competencias incursionaron en el ámbito educativo de la mano de las empresas que, desde los años sesenta del siglo XX, requerían capacitar la fuerza de trabajo para integrar de forma efectiva los denominados recursos humanos que la producción demandada (Puig y Hartz, 2005, p. 33). De esta forma, los sistemas nacionales de capacitación laboral iniciaron una cualificación de sus modelos de formación a partir de los requerimientos empresariales y, de allí, se desprendió el modelo conocido —desde finales del siglo XX— como educación por competencias, el cual ingresó al país desde mediados de la década de los noventa a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Es por ello, quizás, que hoy se confunde la acepción de competencias con el de competitividad, con la de idoneidad o incumbencia que se le da desde la responsabilidad jurisdiccional (Argudín, 2005), y que es la que las empresas y el sistema educativo le dan al concepto (Tobón, 2013, p. 22).

Una de las formas como la educación superior identifica el fenómeno en mención y su necesidad de ser implementado en el escenario internacional es mediante la misión emprendida por Jacques Attali (1998) con un grupo de intelectuales —entre los que figuran Alain Touraine, Georges Charpak y Julia Kristeva—, que originó el Informe Attali (*Pour un Modèle Européen d'Enseignement Supérieur*), en el que se describe la necesidad de que las profesiones se adapten a las demandas del sector empresarial, el cual llevaba décadas articulándose con los sistemas nacionales de capacitación laboral y valorando, de forma determinante, los sistemas educativos que trabajaran por la idoneidad de los sujetos en los contextos empresariales.

A partir del Informe Atalli (1998) se llevaron a cabo un conjunto de estrategias de actualización del sector que derivaron en el Marco del





Espacio Común Europeo de la Enseñanza Superior (EESS), delineado desde las declaraciones de Sorbona (1998) y Bolonia (1999), para homogeneizar los currículos con base en el concepto competencias, pretendiendo facilitar la movilidad estudiantil y el reconocimiento de créditos y títulos, y flexibilizar el proceso educativo con fines de competitividad del sistema. Con base en este avance, y luego de la declaración de Praga (2001), se diseña el Proyecto Piloto Fase 1: *Tuning Educational Structures in Europe* (González, y Wagennar, 2003), para Europa y, posteriormente, la del Proyecto Piloto Fase 1: *Tuning para América Latina* (Beneitone et al., 2007), que buscaron rediseñar las estructuras curriculares, las competencias genéricas y específicas, los sistemas de homologación y las formas de gestión administrativa de programas de las áreas de Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Educación, Historia, Geología, Matemáticas, Física y Química, en su primera fase en Europa (Tuning: *Informe Final E.*, 2003); y de las áreas de Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química, para el caso latinoamericano en su primera fase, con acompañamiento de redes e instituciones de diferentes países de en Europa (Tuning: *Informe Final AL*, 2007).

El concepto competencias en el sistema normativo de la educación en Colombia incursionó por primera vez en el año 1984 en un documento denominado *Marcos generales de los programas curriculares* (MEN, 1984), en el que se hace referencia a la reforma curricular de la educación básica en el marco del desarrollo de la competencia lingüística. Años más tarde, se presentó a través de los lineamientos curriculares orientados por el Decreto 2343 (1996), referido a los indicadores de logro, en los que el concepto competencias tiene asidero en la teoría lingüística de Chomsky (1964) e Hymes (1980); donde el primero lo presenta estructurado desde la lingüística y el segundo desde lo comunicativo. Es a partir de aquella época que el concepto se va insertando en el discurso de la educación.

A mediados de 1995 se comienzan a conceptualizar las pruebas de Estado, con una transformación cuyo fundamento central son las competencias, que se entendieron como “un saber hacer en

contexto”. Esto implicó una transformación sin precedentes para la evaluación, pues se pasó de un enfoque cuantitativo a uno cualitativo, en el que las pruebas se consideran de alta innovación y calidad en el contexto internacional.

Después de varios análisis y ensayos —en 1998, como prueba piloto, y en el año 2000, masivamente—comienzan a implementarse las pruebas de Estado por competencias, asunto que trae como consecuencia la puesta en escena del concepto como fundamento del sistema nacional educativo, lo cual es apreciable en la intención de cualificar los procesos en todos los niveles de la educación con base en el concepto, el mismo que amerita una construcción curricular pertinente para este fin. Estos antecedentes conducen a que el concepto comience a hacer parte del discurso de la educación superior, y se articule a las políticas de mejoramiento de la calidad de este sistema (Tobón, 2004).

Evidencia de lo anterior son los diferentes decretos y resoluciones gubernamentales sobre los estándares mínimos de calidad que deben cumplir todos los programas educativos, en los cuales se exige a las IES que se incluyan las competencias en el diseño curricular. Al mismo tiempo, el concepto afloró en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior de Colombia (Ecaes), pues el Gobierno nacional comenzó a exigir que las competencias desarrolladas por los estudiantes para desempeñar su profesión fueran uno de los objetos de evaluación.

En Colombia, desde la Constitución de 1991 y de la ley general de educación (Ley 115, 1994), se ha planteado la necesidad de que la construcción y el desarrollo del currículo se dé con base en la identificación de los contextos en los cuales interactúa la comunidad educativa, con el objetivo de responder eficazmente a las necesidades más pertinentes de la educación; por ello se habla de currículos pertinentes, democráticos y eficientes, aunque los procedimientos para la participación efectiva de la comunidad —en sí, de los diversos grupos de interés— aún presenten falencias y, con frecuencia, se lleven a cabo propuestas educativas realizadas solo para cumplir la norma, desconociendo o abandonando los principios que guían las acciones.



Puede afirmarse que los contextos socioculturales, los planteamientos teóricos y las necesidades conceptuales que guían la práctica de la educación son poco interpretados. Por tal motivo, el acto mismo de enseñar se convierte en una acción cotidiana pragmática que busca desarrollar conocimientos en sujetos que, en muchos casos, no comprenden ni son aptos para desenvolverse en múltiples escenarios sociales. Situaciones como esta se acentúan con las asignaturas de los planes de estudio, conllevando prácticas de enseñanza fragmentadas que, con frecuencia, privilegian capacidades cognitivas, los avances científicos y los acumulados enciclopédicos, dejando relegadas la complejidad humana, la formación integral, las situaciones cotidianas y las necesidades sociales.



Realidades como la descrita generan crisis en las instituciones de educación superior, las cuales se suman a las demandas del Estado para buscar las transformaciones de lo que concibe como calidad. Frente a estas tensiones se han dado respuestas que buscan comprender la acción misma de educar, y que intentan generar soluciones eficientes y atractivas, aunque, hasta el momento, estas son insuficientes para afrontar los desafíos actuales de la sociedad.

En ese sentido, existen propuestas que plantean el currículo integrado —como la de Beane (1995), en su texto *Curriculum Integration and The Disciplines of Knowledge*— para la comprensión del significado personal y social del conocimiento, de igual forma, para contribuir al encuentro de cada estudiante consigo mismo y su entorno social. Sin embargo, poner en el centro al estudiante con sus necesidades, deseos y motivaciones no basta para satisfacer las demandas que las sociedades globalizadas hacen a la educación para que esta sea motor de desarrollo social y generadora de posibilidades para competir en el ámbito internacional.

También se han generado propuestas curriculares, como la problematizadora (Magendzo, 1990), que busca propiciar en el estudiante críticas a la realidad, dando pie a una actitud emancipatoria y activista, como rol principal al interior de las instituciones educativas. En esta propuesta se aducen razones de carácter epistemológico,



axiológico e ideológico, se incorpora una visión político-social y se logra una actitud pedagógica diferente frente al conocimiento; sin embargo, tiene inconvenientes, en tanto puede convertirse en una acción educativa que privilegie tendencias e ideologías con intereses puntuales que podrían reducir la importancia de la diversidad, la complejidad y el holismo de los saberes.

En contraposición con los anteriores, el enfoque curricular clásico carece de la integralidad necesaria que demandan las sociedades, entendida esta por la formación humana, la educación y el trabajo, el enrutamiento a la comprensión y el desarrollo de una disciplina de conocimiento, entre otros. Esto ocurre porque sus directrices ponen el énfasis en los contenidos, casi exclusivamente, de las disciplinas donde su validez y confiabilidad se ha establecido bajo criterios propios de ellas, y no por acuerdos con representantes de empresas, organizaciones sociales y estudiantes. Además, en muchos casos, los criterios de formación se construyen sin tener en cuenta los contextos internacionales.

Con la intención de relacionar los requerimientos de los ámbitos social, económico y laboral de las sociedades locales y globales, la formación con base en competencias busca —dentro del marco de la reflexión en torno a la evaluación de aprendizajes y a la puesta en marcha de directrices para mejorar la calidad de la educación— superar las metodologías tradicionales, orientadas a la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para privilegiar el saber hacer con la información y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes (Tobón, 2013). Los siguientes puntos son claves para la incorporación del discurso de las competencias en el marco de la educación superior en Colombia.

- La investigación sobre el proceso de reconceptualización de los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), en los cuales se empieza a usar el concepto de competencias como base de un nuevo discurso para transformar las pruebas (Hernández et al., 1995).
- La progresiva reflexión en torno a la relación de la educación con el sistema productivo-económico, en términos de desarrollo y promoción de la empleabilidad.



- La implementación en el país del proceso de evaluación y certificación de competencias laborales por parte del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA, 2002), lo cual le implica a la educación superior redefinir las competencias a desarrollar en los estudiantes para una efectiva articulación con el mundo empresarial, ante las nuevas demandas de la internacionalización de la economía.

A partir de estos antecedentes se comienzan a implementar estrategias dirigidas a elevar la calidad de la educación superior con base en enfoques y modelos de educación por competencias. Primero, se reestructuran los EEIES, las cuales pasan de evaluar conocimientos memorísticos a evaluar competencias cognitivas, en el marco de la resolución de problemas disciplinares (Icfes, 1999a); segundo, se crean los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) para los estudiantes de último año de formación profesional universitaria (Decreto 0698, 2003); tercero, se desarrollan y promulgan estándares de calidad, que deben cumplir todos los programas de pregrado y posgrado para poder obtener el registro calificado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (Decreto 1001, 2006) y cuarto, se consolida el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Cerde, 2000; MEN, 2002), (CNA, 2001) (CNA, 2002) que tiene en cuenta la formación por competencias.

Es por ello que, desde inicios del siglo XXI, la educación superior en el país, de manera amplia, queda condicionada al concepto competencias, y una de las grandes preocupaciones en este campo es cómo gestionarlas con los estudiantes para desarrollar en ellos la eficacia y la eficiencia en el quehacer profesional, lo cual implica reformular currículos y programas de formación e implementar procesos de capacitación de docentes, para que la articulación de la teoría con la práctica y lo académico con lo investigativo sea haga desde marcos flexibles para una mejor dinámica de las organizaciones (Díaz, 2002). De esta forma, en el actual ámbito educativo colombiano, las competencias son las que animan, motivan y están en la base — de forma implícita o explícita—, de las convocatorias de proyectos educativos, las transformaciones curriculares, los seminarios, congresos, publicaciones, materiales escolares, evaluaciones y capacitaciones de docentes (Bustamante, 2003).



En concordancia con lo anterior, las competencias constituyen un concepto del discurso de la calidad de la educación superior colombiana que se acomoda a diferentes intenciones comunicativas o a propósitos gubernamentales, cuestión que se observa en un déficit de investigaciones y publicaciones por parte del Estado y de las IES que trasciendan el aporte técnico sobre las implicaciones del concepto hecho discurso y práctica en una perspectiva más humana. Consecuente con estas reflexiones, se ha planteado el siguiente problema de investigación:

¿Cómo se utiliza el concepto competencias para la determinación de políticas y procedimientos que orienten la construcción y el desarrollo de currículos en educación superior, teniendo como base documentos oficiales emitidos desde 1991 hasta 2019?

El abordaje y desarrollo del problema se hizo mediante preguntas específicas que buscaban aclarar el uso del concepto competencias en la construcción y el desarrollo curricular, unido a los aspectos que influyen en su promoción o fortalecimiento, y las políticas y procedimientos que han iluminado —a partir de su incursión y despliegue— la búsqueda de calidad de la educación superior en Colombia.

Dentro de las finalidades de esta investigación se puede destacar la identificación de las características más relevantes de las políticas y los procedimientos para integrar el discurso sobre competencias, en la construcción, reconstrucción y desarrollo de currículos de educación superior; se sugieren otras miradas al MEN y, por extensión, a la educación básica, media y técnica, respecto a concepciones y procedimientos que hagan efectiva la operación de tales directrices.

Es importante resaltar que al interior de estas intencionalidades tiene cabida un conjunto de tensiones, en cuanto están orientadas por la norma y por los alcances reales de las instituciones. Esta situación, en la época actual, se caracteriza como la sociedad del aprendizaje, la cual, a diferencia de lo ocurrido en otros momentos históricos, exige, como nunca antes, la adquisición de un conjunto amplio de saberes imprescindibles para la vida que se adecúen a sociedades cada vez



más cambiantes, flexibles e impredecibles. Ante esta situación, los sujetos se ven obligados a acomodarse a los cambios vertiginosos y, sobre todo, a entrar en un proceso de aprendizaje continuo, lo que plantea una intensa y rica formación que no esté circunscrita únicamente a la escuela (Tobón, 2013).

Ante esta realidad, es posible plantear que la enseñanza basada en competencias es una propuesta generada desde el aprendizaje significativo, y que está orientada por una formación humana integral que ha de caracterizar al ser humano con idoneidad. Este tipo de educación, como lo plantea Brunner (1997), asume la realidad del sujeto desde sus capacidades cognoscitivas, susceptibles de ser desplegadas en todas sus esferas, y que considera oportuno el contexto humano en relación con lo social.

En otras palabras, esta enseñanza tiene como centro al ser humano, protagonista de una actividad con la cual, de manera simultánea, se desarrolla e incorpora, y consolida, expande y complejiza aprendizajes significativos, entre los cuales, la responsabilidad —constituida como medio y fin—, se hace inherente a las facultades para aprender y para aplicar los conocimientos adquiridos. De esta forma, es posible reafirmar que no solo hay que enseñar lo cognitivo, sino darle la misma importancia al aprendizaje de las actitudes y las habilidades (Tobón, 2013).

Esta nueva forma de concebir la educación obliga a mirar los procesos educativos, centrándose, fundamentalmente, en lo que se requiere aprender y no tanto en lo que se quiere enseñar, es decir, subordinar los procesos de enseñanza a los del aprendizaje. Surge, entonces, como opción para la educación, la noción de competencias, con implicaciones cada vez más fuertes en la comunidad educativa, pero con insuficiencias en la claridad y carencias de legitimidad en su uso académico y pedagógico (Tobón, 2013). Quizá, su particularidad polifacética las hace un tema controvertido y de difícil aproximación imparcial.





# Capítulo II

## Diseño metodológico

*La construcción de una realidad institucional y la formulación de un orden social se fundamentan en una interacción social que ha sido definida como “una actividad comunicativa significativa entre las personas que involucra un trabajo interpretativo mutuo” (Cuff, Payne, 1985, p. 151). La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente en la interacción del individuo con otros individuos. La realidad se internaliza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias al manejo de diferentes niveles de conocimiento que informan sobre las acciones que emprenden los individuos. Estos niveles de conocimiento, implícito en el comportamiento de los miembros de una sociedad, configuran la dimensión cualitativa de esta realidad. (Bonilla y Rodríguez, 1997)*



## Diseño metodológico

La construcción de una realidad institucional y la formulación de un orden social se fundamentan en una interacción social que ha sido definida como “una actividad comunicativa significativa entre las personas que involucra un trabajo interpretativo mutuo” (Cuff, Payne, 1985, p. 151). La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente en la interacción del individuo con otros individuos. La realidad se internaliza y permanece en la conciencia, mediante procesos sociales que son posibles gracias al manejo de diferentes niveles de conocimiento que informan sobre las acciones que emprenden los individuos. Estos niveles de conocimiento, implícito en el comportamiento de los miembros de una sociedad, configuran la dimensión cualitativa de esta realidad. (Bonilla y Rodríguez, 1997)

Las necesidades de las culturas se presentan por medio de la comunicación y, en esta el intercambio de lenguajes o el paso de uno a otro lenguaje constituye la máxima expresión para conocer, participar, ser y convivir en comunidad, tomando parte activa en la vida. La recreación en una lengua diferente de un texto que ya existe en otra constituye un caso extremo de dificultad hermenéutica, así lo precisa Bogomilova Atanassova (2004).

Para la autora, el énfasis de la hermenéutica no recae en la interpretación correcta sino en establecer qué significa interpretar y qué limitaciones y características intrínsecas presenta el ejercicio de comprensión. No hay sentido antes o independiente a la comprensión, por lo que la “soledad” de los signos nos insta a intentar recomponer su complejo significativo. Sin embargo, ni el texto ni su exégesis quedan completos, siempre hay huecos que hacen variable la recepción y la interpretación del mensaje y es ahí, precisamente, donde está su fuerza (p. 20).

Dado que, para recrear los textos y generar nuevas versiones, la comprensión es determinante, pero a la vez es particular —dadas



las singularidades en las percepciones de cuanto experimenta y vivencia el ser humano respecto a los fenómenos, acontecimientos y situaciones—, la integración de las distintas miradas de los sujetos es fundamental para que la significación particular alcance sentido colectivo, en este caso, sentido social, en concordancia con la cultura de la cual se es parte.

Por lo anterior, como se revela en esta investigación, es interés del enfoque hermenéutico comprender las realidades particulares legislativas, administrativas, curriculares y pedagógicas que atienden directamente al objeto de estudio, mediante su descripción contextualizada y el análisis de sus dimensiones culturales, sociales, históricas, económicas y políticas. Esta mirada clarifica la utilización de procedimientos que pueden ir desde la participación y la triangulación de observaciones y técnicas hasta la investigación etnográfica o el análisis de contenidos.

En esa dirección, es de resaltar que son las características de la investigación las que determinan los métodos, metodologías y procedimientos a implementar, para ello se trazan unas sendas con las que se buscan e identifican ciertas lógicas que aumenten el conocimiento, caracterizadas por el rigor y vinculación de teoría, método y técnicas de observación. De este modo, es posible, simultáneamente, dar cuenta de la comprensión del proceso y comunicarlo por medio de diferentes expresiones.

Coherente con lo anterior, en la perspectiva de la antropología contemporánea, la hermenéutica—entendida como una “antropología simbólica”, cuyo exponente más destacado es Clifford Geertz (1992)—toma fuerza. Para él, la antropología es un acto interpretativo, fundado en la lectura del quehacer humano como texto y de la acción simbólica como drama, dado que

*el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre que él mismo ha tejido, y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental*





*en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, C. 1992)*

Para Gadamer (1988), la hermenéutica es el examen de las condiciones en que tiene sitio la comprensión, por tanto, en lugar de objetos aislados considera las relaciones en las que se manifiesta el lenguaje como acontecimiento, cuyo sentido se trata de penetrar. De ese modo, coexiste un doble movimiento entre la tradición, la confianza y la pertenencia, en cuyo tránsito se instala la hermenéutica. Esto indica que en dicho enfoque tiene presencia la tradición, el prejuicio y la apertura de caminos nuevos en su interpretación y apropiación.

Con Gadamer, Ricoeur (2000) ha desarrollado la investigación hermenéutica centrándose en el examen y la valoración de la riqueza del lenguaje y de los símbolos, así como en un diálogo con las disciplinas lingüísticas, con el análisis lingüístico y con la crítica de las ideologías habermasianas. Ricoeur (2000) afirma que la hermenéutica no debe silenciarse ante la crítica de las ideologías, pues es capaz de poner en cuestión la comprensión y la explicación como momentos relativos de un proceso complejo llamado interpretación.

Para Habermas (1987), la comprensión de sentido busca recuperar un saber acumulado a nivel de lenguaje ordinario en el contexto de la experiencia precientífica, lo cual es posible solo cuando se incorpora la precomprensión del sujeto intérprete; este autor vincula a las ciencias hermenéuticas un interés práctico o práxico, entendido como posibilidad de ampliar intersubjetivamente la comprensión de las acciones humanas.

El nombre histórico hermenéutico se refiere al carácter específico de las acciones humanas, o sea, su dotación de sentido social en el curso de un proceso de elaboración colectivo. Dicha significación y su camino de construcción, la mayoría de las veces escapa a la conciencia de sus protagonistas, haciendo una necesaria labor de desentrañamiento sistemático, para cuyo efecto, la historia y la hermenéutica, en sus versiones contemporáneas, ofrecen las herramientas metodológicas pertinentes.



Un aspecto que cabe resaltar en la relación sujeto-objeto de estudio es, en este caso, develar por medio de la comprensión la experiencia humana de quienes establecen los parámetros legislativos, pedagógicos y administrativos para la construcción y el desarrollo de currículos en educación superior. Esas directrices testimonian de manera directa e indirecta, por medio de la expresión escrita, aspectos de la subjetividad (particulares significaciones según los referentes contextuales y las vivencias) y de la objetividad (parámetros para el común desempeño de la sociedad como nación).

Dado que la hermenéutica puede llevarse a cabo a partir de fuentes orales o escritas —en las cuales se expresan relaciones humanas que adquieren dimensiones complejas e interdependientes, explícitas e implícitas, influyentes y/o determinantes de las relaciones que establecen las personas consigo mismas, con el entorno y con los objetos— las dependencias recíprocas, unidas con la amplitud y complejidad del contexto, comienzan antes del nacimiento y están matizadas por un amplio conjunto de expresiones y símbolos que calan en el subconsciente de las personas, al tiempo que los códigos, signos y símbolos existentes en el medio sumergen al ser humano de manera paulatina en la cultura en la que interactúa.

Junto con los elementos mencionados está la legislación, equivalente a un conjunto de códigos que regulan y controlan interrelaciones e interacciones humanas, políticas, sociales y económicas al interior de los grupos sociales, identificada y organizada en conjuntos de disposiciones que, al proceder de personas, están impregnadas por rasgos humanos, a partir de los cuales es posible inferir procesos y aspectos de la historia, no siempre apreciables y observables de manera directa, sino con base en contenidos manifiestos e implícitos; esto es

*el contenido manifiesto remite a lo que es dicho o escrito explícitamente en el texto mientras que el contenido latente refiere a lo implícito, a lo no expresado, al sentido escondido, en resumen, a los elementos simbólicos del material analizado (Landry, como se cita en Gómez, 1999).*



En ese sentido, quienes sustentan el análisis de contenido latente afirman que el significado del texto, más allá de lo explícito, anida en lo no dicho, por tanto, hay que descubrir esos significados reales y profundos inmersos en el contenido manifiesto. En posturas como esta, es posible identificar, de una parte, el carácter histórico de los registros y su importancia en los documentos escritos, a los cuales puede recurrirse con relativa facilidad para llevar a cabo determinadas investigaciones; en segundo lugar, son apreciables las tensiones de las cuales es innecesario desgastar en polarizaciones sin fondo, más bien se recurre a realizar el análisis en diferentes momentos, los cuales son expuestos más adelante.

Acorde con lo anterior, los materiales que se abordaron para el análisis de contenido en esta investigación son documentos institucionales, y la intención es identificar las relaciones externas con el contexto social, geográfico, histórico, político, cultural, ético, etc., que se dieron en el momento de su aparición; para ello, se enfatiza el contenido o la ideología presente en sus propósitos, contrastada con las realidades y particularidades de las, IES al igual que con los medios y niveles utilizados. De acuerdo con estos planteamientos queda expresa la intención de “descubrir la significación de un mensaje... Se trata de un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de manera adecuada su sentido” (Gómez, 1999, p. 105).

Entre las características de este análisis están: el contacto indirecto con los individuos por medio de los documentos de donde se extrae información; la información para dar cuenta de sus comportamientos y fines; la elaboración de los textos por parte de una persona o de un grupo; la presentación de la información por medio de expresiones verbales o escritas; la perspectiva cualitativa del estudio con rasgos cuantitativos. Estos elementos favorecen el tipo de análisis que se realiza, respecto al cual puede decirse que se trata, en primera instancia, de cotejar la información con las preguntas y los objetivos que guían el ejercicio; después se procede a reconocer la presencia de ideas o conceptos al interior del contenido de diferentes documentos, asunto que posibilita el establecimiento de frecuencia y proporciona la interpretación basada en la inferencia.



Ahora bien, el análisis de contenido requiere una población para su aplicación, la cual, para efecto de este estudio, equivale a una muestra representativa de documentos oficiales referidos a competencias y sus implicaciones en la construcción y el desarrollo de currículos en educación superior publicados entre 1991 y 2019; esto hizo que el equipo investigador eligiera la muestra bajo criterios como los que se enuncian a continuación:

- Materiales impresos y virtuales emanados de fuentes estatales de formación: Ministerio de Educación Nacional (MEN), Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (Icfes), Consejo Nacional de Acreditación (CNA).
- Documentos oficiales y administrativos académicos.
- Tratamiento del tema durante el intervalo de tiempo elegido para el estudio —en tanto acoja los cambios en la Constitución del país y en la legislación educativa—.

A partir de los criterios expuestos, los contenidos elegidos como *unidad de análisis* al interior de los documentos son las concepciones y los procedimientos presentes en las políticas que orientaron la construcción y el desarrollo de currículos por competencias en educación superior; mientras la *unidad de contexto* está dada por los asuntos sobresalientes en cada documento, lo cual es referente para realizar una interpretación basada en la presentación del término competencias.

En concordancia con lo anterior, se dan las categorías compuestas por los conceptos clave de cada pregunta: Esto da idea de su número ilimitado, tal como afirma Flory (2002), las categorías presentan una variedad casi infinita, por lo que se podría decir que se puede crear una nueva para cada análisis. Agrega que, las categorías, tal como sucede en esta investigación, cumplen los siguientes requisitos: son adecuadas a las intencionalidades de la investigación, pueden abarcar todas las subcategorías posibles, presentan constante afinidad entre los elementos que la componen, ubican cada unidad de análisis en una sola categoría.



Estimados los elementos anteriores, en este trabajo se dio curso a la selección de aquellos documentos considerados, en primera instancia, pertinentes para el alcance de cada objetivo, proceso llevado a cabo a través de la búsqueda intensiva de bibliográfica respecto al tema competencias en educación superior. El hallazgo de decretos, resoluciones y leyes, en textos impresos —libros, revistas, folletos, circulares—, dispuestos en bibliotecas, medios virtuales y otros lugares especializados posibilitó el análisis de la mayoría de documentos oficiales legislativos y algunos de carácter oficial administrativo-académico.

Como consecuencia de lo anterior, se hizo una primera selección a partir de su clasificación, basada en criterios de tiempo y pertinencia, ante lo cual la amplia cantidad obligó a una nueva clasificación bajo los siguientes criterios:

- Documentos oficiales legislativos de carácter general o de primer orden de importancia.
- Documentos oficiales administrativo-académicos o de segundo orden de importancia.
- Documentos oficiales legislativos de carácter específico o de tercer orden de importancia.
- Documentos particulares que describen estudios sobre competencias, educación superior, currículo y proyecto educativo institucional, de cuarto orden de importancia en relación con los legislativos, pero, de primer orden en cuanto a su carácter académico para comprender los restantes aspectos.

El punto de partida para esta fase fueron los objetivos de investigación, con base en los cuales se seleccionaron los documentos pertinentes, impresos o virtuales, encontrados en bibliotecas, sitios virtuales u otros especializados. Son predominantemente documentos oficiales administrativo-académicos, los cuales conllevaron a la búsqueda de los materiales que contuvieran los preceptos del MEN y las posturas del Estado. La organización de la documentación en estos grupos reviste especial importancia para el análisis y la materialización de acciones en diferentes niveles de concreción, los cuales abarcan desde



nociones y concepciones respecto al concepto, hasta la presentación de orientaciones para su implementación en educación superior.

A partir de lo anterior se construyeron los criterios de exploración para cada objetivo específico, explicitando la ruta de análisis de la investigación. Estos son:

- El concepto competencias parte de un soporte amplio, diverso y disímil, que dificulta su comprensión, aprehensión y puesta en escena en los procesos de formación de la educación superior.
- En el ámbito internacional existen condiciones diversas que determinan la cualificación del concepto competencias en la política de reforma educativa del país y, en el nacional, se hallan las posibilidades para recibir con apertura nuevos conceptos y procedimientos referidos a los cambios educativos.
- La asimilación del concepto competencias en la política educativa del país se ha desarrollado a partir de discursos en los que coexisten sesgos ideológicos que dejan entrever una minimización, focalización y desvirtuación de las capacidades y potencialidades de la teoría que los sustentan.
- Las políticas para la construcción y el desarrollo curricular en Colombia se han cualificado con el transcurso del tiempo, pasando de preceptos tradicionales hacia principios integradores que pueden potenciar los desarrollos educativos que consideran lo humano, lo disciplinar, lo pedagógico, lo social, lo cultural y lo contextual.
- Los propósitos de construcción y desarrollo curricular por competencias de la educación superior hacen parte de una política de calidad de mayor amplitud.
- Las políticas y procedimientos planteados en los documentos oficiales se preocupan básicamente por los aspectos administrativos que legitimen la eficacia y la eficiencia como aspectos básicos del desarrollo disciplinar y ocupacional laboral.
- El discurso que se evidencia para la construcción y el desarrollo curricular por competencias, sin ser homogéneo conceptual y académicamente, está amparado en una concepción administrativa equivalente.



- Las políticas y los procedimientos para la construcción y el desarrollo curricular por competencias no distan de las concepciones de modelos pedagógicos y curriculares problematizadores y desarrollistas.
- Las políticas y los procedimientos para la construcción y el desarrollo curricular por competencias no plantean posturas pedagógicas y didácticas amplias que medien con la autonomía institucional universitaria y las disímiles posturas existentes sobre las competencias.
- La proposición de cambios del currículo para la educación superior basada en la concepción de competencias presenta desaciertos en su inicio, en tanto es planteada a partir de las evaluaciones en lugar de orientar la deconstrucción, construcción y desarrollo del currículo, la pedagogía y sus vínculos con la didáctica.

En un tercer momento, se plantearon el objetivo general y los específicos, para orientar las ideas y posibles explicaciones originarias y, con base en ellos, se construyeron preguntas problematizadoras. Para cada objetivo planteado se exponen las ideas que los producen y las posibles explicaciones de las mismas, seguidas de las preguntas que guían la búsqueda de información. En la tabla 1 puede verse la relación entre objetivos de investigación, preguntas y categorías:





**Tabla 1. Relación entre objetivos de investigación, preguntas y categorías**

<p><b>Objetivo General</b>          Analizar el uso del concepto competencias en documentos oficiales suscritos entre los años 1991 a 2019, para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior en Colombia.          Ideas que originan el objetivo general.          Se está utilizando el concepto competencias para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior.          Durante los años 1991 y 2019, se han hecho descripciones específicas para la descripción del concepto competencias en los documentos oficiales.</p>			
<p><b>Objetivos específicos (OE)</b>  <b>Preguntas generales (PG)</b></p> <p>OE: 1. Rastrear los primeros vínculos del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia.</p>	<p><b>Preguntas específicas y Categorías de análisis</b></p> <p>1.1 ¿Cuáles son las primeras acciones desde documentos oficiales orientadas a concebir el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia? (Categoría 1) Primeras acciones desde documentos oficiales.</p>	<p><b>Ideas que originan el objetivo específico</b></p> <p>Existencia de relaciones entre el contexto internacional y el discurso de desarrollo curricular por competencias de la educación superior.</p>	<p><b>Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.</b></p> <p>Importancia de identificar y clarificar si el concepto aludido en educación superior mediante documentos oficiales, asimila las competencias como: 1) un proceso administrativo, eficiente y eficaz; 2) un proceso de desarrollo cognoscitivo centrado en estrategias de enseñanza y aprendizaje o, 3) una estructuración de dichas estrategias mediante didácticas contextualizadas y pertinentes a las necesidades de desarrollo social, económico y laboral.</p>



Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)	Preguntas específicas y Categorías de análisis	Ideas que originan el objetivo específico	Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.
<p>PG: 1. ¿Cuáles son los primeros vínculos del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia? Primeros vínculos a buscar: Desde las primeras acciones. Desde sus consideraciones o ideas pedagógicas. Desde las tesis que fundamentan dichas ideas.</p>	<p>1.2 ¿Cuáles son las consideraciones pedagógicas del concepto competencias para la construcción y el desarrollo curricular, en el marco de los primeros documentos oficiales que lo concibieron para su desarrollo en la educación superior en Colombia? (Categoría 2) Consideraciones pedagógicas del concepto competencias</p>	<p>Concurrencia entre el uso del concepto competencias como concepción en la educación superior y como concepción que hace parte del discurso de desarrollo curricular de la educación superior.</p>	<p>En la actualidad, el vocablo competencias se percibe como un discurso con múltiples acepciones, siendo todas ellas disímiles y posiblemente contrarias. El currículo ha sido una pre-ocupación permanente para el desarrollo de la educación superior, por cuanto es posible la existencia de múltiples acepciones sobre el desarrollo del mismo, las cuales pueden denominarse "discursos", unos confluyentes con otros, y que han terminado siendo eje de la política de calidad de la educación superior. De acuerdo con las tendencias pedagógicas actuales, se habla de construcción y desarrollo del currículo consecuente con elaboraciones colectivas, democráticas y participativas, en lugar de diseño curricular por parte de expertos.</p>





<p>Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)</p>	<p>Preguntas específicas y Categorias de análisis</p> <p>1.3 ¿En qué se fundamentan las consideraciones pedagógicas del concepto de competencias en la construcción y desarrollo curricular en los primeros documentos oficiales que las concibieron en la educación superior en Colombia? (Categoría 3) Fundamentación de las consideraciones pedagógicas del concepto de competencias</p>	<p>Ideas que originan el objetivo específico</p> <p>El concepto de competencias se encuentra inmerso en el discurso de construcción y desarrollo curricular de la educación superior.</p>	<p>Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.</p> <p>Según Tobón (2006) el concepto de competencias se usa en la política de calidad de la educación superior por procesos de recontextualización y de traslación, influenciados por la internacionalización de la economía y la política neoliberal desde 1990. El concepto de competencias se emplea con varios significados, sin una estructura conceptual clara. No es entonces un concepto sino una concepción que se “transfigura”.</p> <p>Existe una serie de documentos oficiales que permiten reconocer políticas de calidad centradas en el mejoramiento educativo mediante el currículo.</p>
<p>OE: 2. Analizar relaciones existentes entre políticas y procedimientos para la construcción y desarrollo curricular en la educación superior desde el concepto de competencias.</p>	<p>2.1 ¿Cómo se materializan las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto de competencias? (Categoría 4) Materialización de las políticas oficiales.</p>	<p>Existe una política de calidad de la educación superior en la cual convergen, entre otros aspectos, cobertura, eficiencia, eficacia. El discurso de construcción y desarrollo curricular por competencias es un eje clave en la política de calidad de la educación superior.</p>	

Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)	Preguntas específicas y Categorías de análisis	Ideas que originan el objetivo específico	Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.
<p>PG: 2. ¿Cuáles y cómo son las relaciones existentes entre políticas y procedimientos para la construcción y desarrollo curricular en la educación superior desde el concepto competencias?</p> <p>Relaciones entre políticas y procedimientos desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las formas como se materializan estas políticas y procedimientos.</li> <li>• La caracterización de los procedimientos.</li> <li>• La pertinencia de estas políticas y procedimientos.</li> </ul>	<p>2.2 ¿Cómo se caracterizan los procedimientos en las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias?</p> <p>(Categoría 5) Caracterización de los procedimientos.</p>	<p>Las construcciones y desarrollos curriculares por competencias en educación superior están vinculados con los requerimientos del mundo productivo laboral.</p> <p>Hay factores económicos y educativos de índole internacional que influyen en la promoción o el fortalecimiento de la construcción y el desarrollo curricular por competencias en la educación superior.</p> <p>Existen políticas y procedimientos que viabilizan el discurso para la construcción y el desarrollo curricular por competencias para la educación superior.</p>	<p>Se considera la coexistencia de aspectos políticos, económicos, educativos de carácter internacional participes en la promoción o el fortalecimiento de las construcciones curriculares por competencias y sus consecuentes desarrollos.</p> <p>Las responsabilidades de la educación superior, respecto a la generación de conocimientos, trae consigo la aproximación a nuevas producciones culturales, énfaticas en los discursos sobre competencias.</p> <p>Para que existan cambios cualitativos en la educación superior es necesaria la complementariedad entre políticas y procedimientos que permitan su internacionalización, acorde con las demandas sociales y los estándares internacionales.</p>





<p>Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)</p>	<p>Preguntas específicas y Categorías de análisis</p>	<p>Ideas que originan el objetivo específico</p>	<p>Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.</p>
<p>2.3 ¿Son pertinentes las políticas y los procedimientos oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto de competencias? (Categoría 6) Pertinencia de las políticas y los procedimientos oficiales.</p>	<p>Cada política que se establece para la construcción y el desarrollo curricular por competencias en educación superior, tiene nexos con una serie de procedimientos para llevarla a cabo.</p>	<p>En los documentos oficiales pueden identificarse políticas con procedimientos explícitos o implícitos; a partir de ahí es posible la existencia de vacíos e incoherencias desde lo conceptual y lo procedimental.</p> <p>La autonomía universitaria devela vacíos fundamentales en la acepción disímil del vocablo competencias, unida a dificultades cuando se trata de llevarlo a cabo eficientemente en procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>	

Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)	Preguntas específicas y Categorías de análisis	Ideas que originan el objetivo específico	Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.
		<p>Pueden existir vacíos e incoherencias en las políticas y los procedimientos para la construcción y el desarrollo curricular por competencias en educación superior.</p>	<p>Surgen interrogantes relacionados con los significados del concepto y su desarrollo en los currículos. Cabe preguntarse si, a partir de una concepción de competencias, puede constituirse un tipo de currículo específico; si todos los currículos en educación superior deben basarse simultáneamente en los mismos significados de competencias e idénticos preceptos de enseñanza-aprendizaje-evaluación; si los currículos basados en competencias deben ofrecer situaciones simuladas o reales, según el oficio o el desempeño profesional para el cual se prepara.</p> <p>Los procesos de construcción y desarrollo curricular por competencias tienen su equivalencia y estandarización en los procesos realizados en otros países, por ejemplo, los del continente europeo.</p>





Objetivos específicos (OE) Preguntas generales (PG)	Preguntas específicas y Categorías de análisis	Ideas que originan el objetivo específico	Posibles explicaciones sobre las ideas que dan origen a los objetivos específicos.
<p>OE: 3. Caracterizar relaciones entre la política de la calidad de la educación superior y las directrices oficiales para la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias.</p> <p>PG: 3. ¿Qué relaciones hay entre la política de la calidad de la educación superior y las directrices oficiales para la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias?</p> <p>Relaciones entre la política de la calidad y las directrices oficiales desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación del concepto competencias con la política de la calidad.</li> <li>• La articulación de la política de la calidad.</li> <li>• Los lineamientos para el desarrollo curricular.</li> </ul>	<p>3.1 ¿Qué papel cumple el concepto competencias en la política de la calidad de la educación superior? (Categoría 7) Papel que cumple el concepto.</p> <p>3.2 ¿Cómo se articulan los componentes de la política de la calidad de la educación superior y los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias? (Categoría 8) Articulación de los componentes de la política de la calidad.</p> <p>(Categoría 9) Articulación de los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular.</p>	<p>Existe una estrecha relación entre el concepto competencias y la política de la calidad de la educación superior en Colombia. Las competencias son utilizadas de forma excesiva para sostener la estructura de la política de la calidad. Al determinar un uso administrativo funcional a las competencias se fomenta el desconocimiento de sus posibilidades teóricas y posibles usos pedagógicos. La política de la calidad de la educación superior, al fomentar la pertinencia educativa mediante el reconocimiento de las competencias laborales, puede estar abocando al sistema a una mirada simplista, laboralista y funcional, y no compleja y holista de la realidad del conocimiento y los saberes profesionales y disciplinares.</p>	

Fuente: *Elaboración propia.*

## **Los instrumentos de investigación**

Estos fueron elaborados para la identificación de la información documental; su carácter es hermenéutico y están fundamentados en aportes de diferentes autores y textos, entre ellos Bardin (1986), desde su comprensión del análisis de contenido, o Bruner (1992), con los actos de significado. También, más allá de la revolución cognitiva, está Krippendorff (1990), con el planteamiento de la metodología de análisis de contenido y, por último, Gadamer (1998), con sus postulados sobre el giro hermenéutico.

Los instrumentos diseñados incorporan posturas de la educación superior por competencias en Colombia, y reconoce momentos progresivos, dinámicos, sistémicos y complejos en torno a ejercicios de comprensión gradual. Estos momentos del instrumento de análisis se abordan mediante un formato físico, en el cual se analizan los documentos del estudio.

Los instrumentos hermenéuticos que se aplican como filtro permiten trabajar los documentos por fragmentos y relacionarlos según los diferentes momentos históricos. Los momentos interpretativos y de construcción de sentidos y significados se prestan para la interrelación de las inferencias, deducciones e identificaciones; el momento propositivo se posibilita desde la intersección de los resultados propios de la búsqueda de los objetivos de la investigación.

Como procedimiento, aunque todos los elementos consultados se interrelacionan, el equipo de trabajo resaltó los aspectos interpretados, según su correspondencia con los diferentes objetivos. Luego se identificaron las diferentes unidades de análisis, conforme al ejemplo en la Tabla 2, que se utilizó como instrumento de investigación.



Tabla 2. *Tabla de filtro documental*

Descripción desde el (los) autor (es)
Interpretación de la información
Tendencias y categorías sobre el concepto competencias para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior

Fuente: *Elaboración propia.*

En la primera fila se resaltan, desde la descripción, los aspectos clave expresados por los autores en los diferentes documentos. Posteriormente, se establecen las relaciones entre los elementos destacados y las realidades contextuales y educativas de hoy, y en la parte inferior se resaltan las tendencias y, con ellas, las categorías de análisis sobre el concepto competencias para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior.

A este anexo corresponde el instrumento diseñado para llevar a cabo el análisis hermenéutico-documental, trabajado mediante un formato físico con tres fases y cinco momentos, como se expone en la Tabla 3.

Tabla 3. *Tabla de fases y momentos de investigación*

Documento para analizar.	1. Fase descriptiva e interpretativa.			2. Fase de construcción de significados.	3. Fase propositiva.
	1.1 Momento descriptivo.	1.2 Momento interpretativo.	1.3 Momento de tendencias y categorías	2.1 Momento de resolución de preguntas.	3.1 Momento propositivo.

Fuente: *Elaboración propia.*





## **Orden de tratamiento de la información**

La población de este estudio está constituida por una gran diversidad de documentos que fueron clasificados por el equipo de investigación en los denominados documentos base: documentos estratégicos de primero, segundo y tercer orden, según su carácter administrativo, curricular o pedagógico, y la relevancia determinada por los investigadores para llevar a cabo el estudio. Todos pertenecen al lapso establecido: 1991-2019.

De acuerdo con los criterios para su selección, la muestra del estudio está constituida de la siguiente manera:

- Dos documentos base, de 1992 a 1994, respectivamente.
- Cuatro documentos estratégicos de primer orden, a partir de 2002.
- 24 documentos estratégicos de segundo orden, que van de 1995 hasta el 2019.
- 85 documentos estratégicos de tercer orden, de 1993 a 2019.
- Dos documentos legislativos de 1991.
- Dos documentos legislativos de 1992.
- Tres documentos legislativos de 1993.
- Cuatro documentos legislativos de 1994.
- Tres documentos legislativos de 1996.
- Un documento legislativo de 1999.
- Un documento legislativo de 2000.
- Un documento legislativo de 2001.
- Dos documentos legislativos de 2002.
- Tres documentos legislativos de 2003.
- Dos documentos legislativos de 1992.
- Tres documentos legislativos de 2004.
- Tres documentos legislativos de 2005.
- Dos documentos legislativos de 2006.

## **Procedimiento para el tratamiento de los documentos**

- Se escogen aspectos determinantes de observación en las lecturas; estos, como lo plantea la investigación, contienen las especificaciones sobre currículo, competencias, educación superior





y aspectos que tienen alguna relación con lo anterior, como habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, atributos personales, conocimientos, saberes, proyecto educativo institucional, plan de estudios, metodologías, entre otras probables. Estas concepciones posibilitan explicaciones sistémicas en las cuales se exponen las razones de su enfoque.

- Clarificadas las concepciones sistémicas se leyeron los documentos respectivos y se marcaron los aspectos determinantes.
- Señalados los aspectos expresos se utilizó el instrumento de análisis de contenido desde un enfoque hermenéutico.
- Si bien, el instrumento se usó para varios materiales de manera simultánea, se decidió hacerlo por documento, con el ánimo de evitar resultados confusos.
- Desde el momento descriptivo se pudo hallar información relevante según los objetivos del estudio, pero se hizo de suma importancia “mantener neutralidad” frente a la información y describirla lo más fidedignamente posible, según lo que se deseaba plasmar en el documento. En el momento interpretativo tuvieron cabida las apreciaciones respectivas sobre el fenómeno.

En la Tabla 4 se describen los documentos rastreados como base para el análisis de contenido.

**Tabla 4.** *Documentos rastreados como base para el análisis de contenido*

<b>Tipología</b>	<b>Documentos</b>
Los documentos base.	Para la presente investigación son aquellos que soportan los criterios base soporte de los demás documentos. Ejemplo: Ley 30 (1992).
<b>Documentos estratégicos.</b>	
Documentos estratégicos de primer orden.	Son aquellos que se derivan de las leyes o de los documentos base, que tienen que ver de forma estratégica con el desarrollo de los objetos de investigación. La información contenida en estos documentos no es absoluta, dado que se hallan otros con datos también relevantes o complementarios. Ejemplo: Decreto 0808 (2002).

Tipología	Documentos
Documentos estratégicos de segundo orden.	Son los documentos que se emanan del MEN u otros entes oficiales del Estado, bien sea para fundamentar académicamente los objetos de estudio o asuntos colindantes. Ejemplo: Hernández et al. (1995).
Documentos estratégicos de tercer orden.	Son los documentos que emanan del MEN u otros entes oficiales del Estado, pero que no tienen una relación directa con los objetos de estudio de la presente investigación, o que son consecuencia de los documentos estratégicos de primer o segundo orden. Ejemplo: Decreto 0698 (1993).
Documentos estratégicos permanentes.	Son aquellos que pueden relacionarse con el tema de investigación como fuente de información metodológica y conceptual. Dado que son objeto de referencia permanente, solo se explicitan en los momentos en los que son anunciados en el texto o en las referencias finales.

*Fuente: Elaboración propia.*







# Capítulo III

## Análisis de documentos oficiales de 1991 a 2019 en el marco del concepto competencias y el diseño curricular para la educación superior

*En términos generales se puede señalar que estos cuatro rasgos: celeridad, globalización, modernización y pobreza son una forma de expresar las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan la coyuntura actual, esto es, la transición del siglo XX al XXI y que de múltiples maneras exigen la reapertura de la discusión del campo del currículum. (Alba, 1993).*



# Análisis de documentos oficiales de 1991 a 2019 en el marco del concepto competencias y el diseño curricular para la educación superior

## **Interpretación de tendencias**

**E**n términos generales se puede señalar que estos cuatro rasgos: celeridad, globalización, modernización y pobreza son una forma de expresar las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que caracterizan la coyuntura actual, esto es, la transición del siglo XX al XXI y que de múltiples maneras exigen la reapertura de la discusión del campo del currículum. (Alba, 1993).

El procedimiento desarrollado en la presente fase de análisis de contenido consistió en seleccionar una serie de documentos de carácter oficial emitidos por el Estado, en cabeza del poder ejecutivo o del legislativo, que tuvieran relación con el objeto de investigación; sin embargo, algunos documentos fueron seleccionados por su valor informativo, aunque no fueran emitidos por estos entes. Estos se clasificaron de forma sincrónica por año de emisión, con el fin de determinar la línea histórica de sus hechos y evidenciar desde allí cambios, rupturas, sucesos, entre otros.

Una vez los documentos se seleccionaron y clasificaron se describieron los aspectos más relevantes desde los conceptos competencias y currículo, así como otros que, aunque no hablaran de forma directa del objeto de investigación, tuvieran alguna relación con él. Se buscó dejar que *la voz de los autores hablara*, es decir, generar la descripción desde lo que se quiere decir y no desde lo que se puede entender de ellos, con el fin de dar cuenta de los sentidos y significados de los documentos oficiales que obedecen a lógicas de tiempo, contexto, gobiernos e, incluso, la madurez conceptual con la que se abordan los temas.





Cada documento se describió de forma explícita en el primer momento de la fase, para luego ser interpretado desde las múltiples tendencias —líneas expositivas sólidas en los documentos— que arrojaran, cuestión que generó reflexiones sobre cada uno de sus sentidos y significados y propició amplias disertaciones interpretativas que condujeron a entramados aún más complejos del mismo tema de investigación. Cabe decir que, en este segundo momento de la fase, es la voz de los intérpretes la que habla, reflexiona, se pregunta, incluso por la pregunta, la que en vez de generar entendimientos de lo que los autores quisieron decir —que, en ocasiones generaban incógnitas sobre lo que no quisieron decir o dijeron sin decir—. Por esa razón, este segundo momento de la fase se considera el soporte de la presente investigación y de futuras investigaciones, ya que se convierte en una fuente que puede irrigar las múltiples reflexiones sobre la historia de la educación superior en Colombia en los últimos años.

Luego viene el tercer momento de la fase, es decir, según los investigadores, se trata de develar la presencia de tendencias sobre competencias y currículo relacionadas con las categorías de análisis que se desprenden del primer y segundo momento de la fase.

A continuación, se describen los tres bloques documentales que constituyen la fuente de información fundamental de la presente investigación, y cuya técnica esencial es el análisis de contenido desde la modalidad hermenéutica:

- Documentos oficiales de educación superior suscritos durante los años 1991 y 2019.

Cantidad de documentos analizados: 30.

- Documentos académicos o informativos que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior.

Cantidad de documentos analizados: 15.

- Documentos del sector de la educación profesional, técnica o para el trabajo, que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior.

Cantidad de documentos analizados: 9.



Los últimos dos bloques de documentos seleccionados para el análisis pueden entenderse como textos oficiales de carácter diferente que han influido en el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior.

En la Tabla 5 se relacionan las preguntas específicas y categorías de análisis que se tendrán en cuenta en el presente capítulo.

**Tabla 5.** Preguntas específicas y categorías de análisis

<p>1.1 ¿Desde los documentos oficiales cuáles son las primeras acciones orientadas a concebir el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia? (Categoría 1) Primeras acciones desde documentos oficiales.</p>
<p>1.2 ¿Cuáles son las consideraciones pedagógicas del concepto competencias para la construcción y el desarrollo curricular, en el marco de los primeros documentos oficiales que lo concibieron para su desarrollo en la educación superior en Colombia? (Categoría 2) Consideraciones pedagógicas del concepto competencias.</p>
<p>1.3 ¿En qué se fundamentan las consideraciones pedagógicas del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en los primeros documentos oficiales que las concibieron en la educación superior en Colombia? (Categoría 3) Fundamentación de las consideraciones pedagógicas del concepto competencias.</p>
<p>2.1 ¿Cómo se materializan las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias? (Categoría 4) Materialización de las políticas oficiales.</p>
<p>2.2 ¿Cómo se caracterizan los procedimientos en las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias? (Categoría 5) Caracterización de los procedimientos.</p>
<p>2.3 ¿Son pertinentes las políticas y los procedimientos oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias? (Categoría 6) Pertinencia de las políticas y los procedimientos oficiales.</p>



3.1 ¿Qué papel cumple el concepto competencias en la política de la calidad de la educación superior?  
(Categoría 7) Papel que cumple el concepto.

3.2 ¿Cómo se articulan los componentes de la política de la calidad de la educación superior y los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias?  
(Categoría 8) Articulación de los componentes de la política de la calidad.  
(Categoría 9) Articulación de los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular.

Fuente: *Elaboración propia.*

### **Documentos oficiales de educación superior suscritos durante los años 1991 y 2019**

Los 30 documentos presentados en este primer bloque corresponden a los textos oficiales de carácter normativo o informativo emitidos por los diversos entes del Estado entre los años 1992 y 2019. En cada una de las tablas que aparecen a continuación se presenta sólo el tercer momento de la fase descriptiva e interpretativa, que corresponde al *análisis de las tendencias con relación a las categorías de investigación*, dado que el primer momento (descripción documental) y el segundo (interpretación de la información) cumplieron su función en el tercer momento. Cabe anotar que los instrumentos o fichas utilizadas no adjuntaron al texto, debido a la extensión que representan de los mismos, pero sí se adjuntaron a este tercer momento, puesto que es la esencia del análisis de contenido que será el sustento de la posterior fase argumentativa o de construcción de significados (ver Adenda 1 al final del presente texto, donde se describen las 30 tablas de documentos oficiales de educación superior suscritos durante los años 1991 y 2019).

### **Documentos académicos o informativos que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior**

Adicional a los documentos oficiales de carácter normativo que el MEN emitió durante los años 1992 y 2019 también se pueden destacar



algunos que, sin ser de carácter jurídico o legal, se podrían comprender como textos de soporte para aquellos que hacen jurisprudencia en temas de la educación superior, bien sea porque fueron emitidos por entidades del ámbito nacional o internacional o porque su emisión estuvo soportada por entidades del Estado. Estos documentos son un referente para comprender los movimientos de la educación superior en Colombia, pero no necesariamente lo que se manifiesta en ellos expone los cambios acaecidos, o que puedan ser observables desde las normativas, bien sea decretos o leyes analizadas.

En la Adenda 2, al final del presente texto, se puede ver la descripción de 15 documentos académicos o informativos que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior, no con los filtros utilizados para los de carácter normativo, sino más bien buscando identificar lo relevante de cada uno de ellos para el proyecto de investigación.

### ***Documentos del sector de la educación profesional, técnica o para el trabajo que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior***

Si bien, la denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano no hace parte del sector de la educación superior en Colombia, en las últimas tres décadas se han presentado situaciones y usos que han vuelto dudosas las fronteras que existen entre ambos tipos de educación. Hechos como que el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) sea el ente que realice los procesos de normalización de las competencias laborales en el país, o que se hayan hecho múltiples proyectos de articulación, promovidos por el MEN, entre este y las IES, o que exista una alta similitud de sus condiciones y características de calidad, o que la educación técnica no sea de exclusivo manejo de algún sector son de público conocimiento por parte de los entes gubernamentales y de las entidades prestadoras del servicio educativo. Para el presente análisis la pregunta es: ¿De qué forma el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular que se utiliza en este sector ha tendido a universalizarse en las normativas de la educación superior?



En la Adenda 3, al final del presente texto, se presentan ocho documentos del sector de la educación profesional, técnica o para el trabajo que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior en Colombia.





# Capítulo IV

## Argumentación o construcción de significados a partir de la interpretación de las tendencias documentales en relación con las categorías de análisis

*Hoy existe un claro convencimiento de la necesidad de desarrollar una mayor articulación y continuidad entre la formación y el trabajo, así como de extender las oportunidades educativas a todos los públicos posibles, en todos los espacios educativos posibles, incluyendo los propios de los campos de trabajo. Esto es un síntoma de que, en las sociedades modernas, cada vez más se concibe la igualdad como igualdad de oportunidades, lo que conlleva la necesidad de inclusión en la educación de diversos grupos sociales a favor de su mejoramiento individual, social y político. (Villa y Gómez, 2003, p. 12)*



## Argumentación o construcción de significados a partir de la interpretación de las tendencias documentales en relación con las categorías de análisis

El procedimiento desarrollado en la presente fase consistió en dar respuesta a las preguntas específicas que, al ser soporte de las categorías de investigación, permitieran de forma integral el acercamiento a las respuestas que dan cuenta de los objetivos específicos y el objetivo general de investigación, tal como aparece en la Tabla 1. La información trabajada en la fase descriptiva e interpretativa se utiliza como recurso —y hallazgo— para el análisis transversal en cada una de las preguntas y respuestas a consideración.

**Primera pregunta general:** *¿cuáles son los primeros vínculos del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia?*

**Primera pregunta específica:** *¿cuáles son las primeras acciones desde documentos oficiales orientadas a concebir el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia?*

Si bien, autores como Tobón (2004) hacen un recorrido sobre las fuentes históricas del concepto competencias, en el que después de explicar los antecedentes de este desde la filosofía griega (Protágoras, Platón y Aristóteles) y el pensamiento moderno y contemporáneo (Chomsky, Dell, Hymes, Wittgenstein, Habermas, entre otros), aluden muy levemente a que las competencias pueden estar siendo asumidas como moda, sin tener en cuenta la rigurosidad que estas demandan, por lo que se requiere de un alto grado de apropiación crítica por parte de la comunidad educativa (Tobón, 2004, p. 35) y de los entes gubernamentales.



Lo anterior permite entender la aparición del concepto en los documentos oficiales. Las primeras acciones oficiales orientadas a concebir el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia se pueden caracterizar de dos formas: las indirectas, aquellas que no articulan el concepto competencias con el currículo, pero que tienen condicionantes que se pueden relacionar ampliamente con ese propósito, y las directas, que son las que orientan y explicitan las políticas y metodologías para abordar el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular.

Para las acciones indirectas se encuentran los documentos legislativos, que obedecen más a definiciones generales de la educación o son del ámbito de otros sectores e intereses; tienen confluencia en la Ley 115 (1994), y son referentes que ilustran posibles y diversos avances para la educación superior. Entre estos se encuentran: el *Plan decenal de educación 1996-2005* (MEN, 1996), el Documento CONPES 2945 (1997); los documentos que buscaron la reformulación de los exámenes de Estado del Icfes (1995), entre los que se encuentran: *Reconceptualización de los exámenes de Estado* (Hernández et al., 1995), y *Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado* (Rocha y Rodríguez, 1996).

Para las acciones directas se encuentran documentos que tienen desde el principio el propósito de construir las bases para el desarrollo de la educación superior y, en la medida en que se da congruencia en sus propósitos, buscan la instrumentación de conceptos y estrategias. De estos se encuentran: *La formación académica y la práctica pedagógica* (Díaz, 1998), *La movilización social por la educación superior* (MEN, 1999), los *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado: referentes básicos para su formulación* (Icfes, 2002) y un conjunto de decretos y leyes de los años 2001, 2002, 2003 y 2004, entre otros.

Para los primeros documentos se considera que sus acciones son formas indirectas de influir u orientar la construcción y el desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias





porque hacen referencia al término como un elemento más dentro de los fines o criterios de los procesos educativos. En el caso del *Plan decenal de educación 1996-2005*, se encuentra que la noción “vida laboral” adquiere un papel preponderante alrededor del conjunto de elementos que integran el papel de la educación en el ámbito social y personal, y es en este sentido que se concibe la educación como un “proceso continuo que permite al educando apropiarse críticamente de los saberes, competencias, actitudes y destrezas...” (MEN, 2016). En dicho documento se interpreta que la construcción curricular busca la interrelación entre lo pedagógico y lo investigativo para el desarrollo de competencias del educando, las cuales se dan a entender como habilidades.

Posterior a dicho plan, se encuentra un conjunto de documentos auspiciados por el Icfes que conceptualizan las competencias en los exámenes de Estado y que buscan hacer consideraciones sobre los ejercicios cognitivos y cognoscitivos propios de la educación, ubicando como protagonista el uso del lenguaje para la resolución de preguntas problematizadoras. De Zubiría (2002) asume que es desde la evaluación de los aprendizajes para el ingreso a la educación superior que el concepto realmente pasa a ser determinante de este nivel educativo. Es a partir de estas concepciones que se halla conexión entre los conceptos de Chomsky (1971) sobre desarrollo de competencias lingüísticas y sobre formas de medición de los aprendizajes.

Lo anterior consolidó la postura que sostiene que para ingresar a la educación superior es necesario ser competente cognitivamente y tener buen uso del lenguaje para poder reflexionar sobre los problemas concernientes al conocimiento. Consecuente con esto, es lógico que en el futuro continúe con esa misma línea de argumentación y de desarrollo del concepto en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Proceso que se ratifica con las futuras pruebas Ecaes (Decreto 1781, 2003), y con los requerimientos de formación de meta competencias y competencias específicas del Decreto 2566 (2003), de la Ley 1188 (2008), del Decreto 1295 (2010) (1075, 2015) y del reciente Decreto 1330 (2019), siendo este último un poco menos incisivo en



el requerimiento de las competencias como fin, y obrando como un elemento propio del perfil profesional, ocupacional y disciplinar que demanda en primera instancia la definición de unos resultados de aprendizaje precisos.

Para el año 1997, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) determinó, a partir del Documento CONPES 2945 (1997), un conjunto de políticas, estrategias y acciones que propenden por la capacitación y el desarrollo tecnológico de la población del país. Plantea la conformación de una Red Integral de Formación y Desarrollo para la Competitividad, que busca ser un sistema de coordinación y potenciación de la formación para el trabajo y generación de convenios con el sector productivo y con la educación superior. Sus planes se enfocan en la modernización curricular de la denominada formación profesional y la realización de análisis ocupacionales a partir de los perfiles del mercado. El concepto protagonista en este documento es el de competencias y queda supeditado en su administración al SENA —organismo adscrito en la actualidad al Ministerio de Trabajo—, al cual se le demanda liderar los procesos de reconocimiento de lo laboral y lo educativo para la pertinencia social.

El concepto competencias en el Documento CONPES 2945 (1997) difiere en su línea estratégica cuando se analiza en los documentos académicos que fundamentaron los exámenes de Estado. La diferencia reside en que, para el primer documento, el concepto obedece a la conexión del contexto con las funciones de los sujetos que lo habitan. Para los segundos, el concepto se hace exclusivo en el desarrollo de ejercicios cognitivos mediados por el uso del lenguaje. Allí es donde inicia la división conceptual sobre competencias del Estado, que quedará latente en los siguientes años como línea divisoria de la función educativa de las instituciones de educación superior con relación a la denominada educación para el trabajo, que se administra, incluyendo el concepto competencias de política pública, desde SENA y desde los documentos oficiales CONPES 81 Social (2004) y los decretos 249 (2004), 2020 (2006) y 2888 (2007). Esta línea divisoria responde más a posiciones ideológicas no concertadas interestamentos educativos que a estrategias planificadas y articuladas sobre los tipos de



educación, con sus consecuentes conceptos y procesos curriculares. En el año 1996 se daban procesos que cualificaban los sentidos pedagógicos intrínsecos de las competencias en Colombia, ejemplo de ello es la Resolución 2343 (1996), que trae a consideración la construcción curricular para el desarrollo de logros personales y competencias académicas para preescolar, primaria y secundaria. Este proceso no es del todo diferente del que, por programa de formación, se está pretendiendo para la educación superior y que lleva a concluir que las vivencias pedagógicas desarrolladas en otros sectores educativos con el tiempo llevarán a replantear las tendencias de la educación superior.

Esta afirmación se sustenta aún más si se reconoce que la formación en preescolar, primaria y secundaria requiere del análisis y tratamiento de temas pedagógico-educativos (pedagogía, enseñabilidad, educabilidad, didáctica, evaluación, gestión educativa, ciencias de la educación, entre otros), razón por la que su énfasis centrado en el desarrollo y formación del sujeto tiene mucho que aportar a la gestión de la educación superior, pero también es sensata, si se identifica que el concepto competencias era conocido y tratado en las reflexiones del área de la lengua castellana, específicamente para el desarrollo de la lectura y la escritura, desde la década de los años sesenta. De lo anterior se concluye que al sector al que se le demande por parte del Estado la formación de competencias, aunque no se especifique su claridad conceptual y metodológica, se le solicitarán condiciones de calidad en sus programas, lo cual implica una postura pedagógica definida, un desarrollo curricular respectivo y una consecuente estrategia didáctica. Sin embargo, ¿no es responsabilidad del Estado conceptualizar sobre el tema?

Otra forma como ingresan las competencias en la construcción y desarrollo curricular de la educación superior es a partir del Decreto 272 (1998), en el que se solicita que la formación de profesionales de educación incluya el desarrollo de actitudes y competencias investigativas (art. 4) y la descripción de competencias profesionales específicas (art. 7). La afirmación que plantea, que las vivencias pedagógicas desarrolladas en o para otros sectores educativos



Llevarían con el tiempo a replantear las tendencias de la educación superior, se afianza con base en lo anterior, dado que el decreto en mención es un punto de partida de la solicitud de perfiles profesionales por competencias para todos los programas de educación superior, hecha posteriormente por parte del MEN. Pero también se ratifica la afirmación, si se observa que los avances frente a los diseños curriculares por competencias provienen de otros sectores educativos, como el SENA.

El origen del concepto competencias en la educación superior es intrínseco, más no explícito, a sus mismos fines, por tanto, no se observa como término en los objetivos y planteamientos de la Ley 30 (1992), y tampoco en los documentos iniciales de uno de los organismos del sector que busca acreditar los más altos fines y logros del sector: el CNA. El origen de este organismo reside en la creación del Sistema Nacional de Acreditación (SNA) (Ley 30, 1992), que tiene como fin garantizar que las instituciones de educación superior cumplan con los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos. El organismo se ampara en el Decreto 2904 (1994), que define la acreditación, indica quiénes forman parte del sistema, señala sus etapas y define los agentes del proceso; de igual forma se sustenta en el Acuerdo 06 (CESU, 1995), que enuncia los fundamentos, características, etapas y define su papel. En los documentos oficiales se afirma que la acreditación regulada desde este sistema es un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que por tanto no la reemplaza.

En el desarrollo de lo anterior, es en la *Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado* (CNA, 1997) que el término competencias aparece, al mencionarse reiteradamente que los pares evaluadores deberán “poseer competencias necesarias y diversas” (p. 8) para evaluar los documentos de las instituciones y posteriormente, se hará alusión al término en sus documentos de *Lineamientos para la acreditación de programas* (CNA, 2003 y 2013) en los que se solicita que los currículos tengan en cuenta las competencias, siendo estas de uso común debido a los estándares de calidad para la educación superior.



Frente a otras acciones oficiales directas o amparadas desde el Estado, sobre la relación currículo-competencias, se encuentra el libro *La formación académica y la práctica pedagógica* (Díaz, 1998), el cual asume el currículo como eje nuclear del desarrollo académico profesional y de la formación de competencias, actitudes y valores, desde las prácticas propias de un contexto de características específicas profesionales. La idea central de este texto es analizar las relaciones existentes entre pedagogía y currículo, para que este tenga arraigo en contextos relevantes para el aprendizaje y se incentive así el crecimiento intelectual, ligado a la revolución del conocimiento. Este documento, construido bajo el auspicio del Icfes, se convierte en un hito de la educación superior en Colombia, al considerar que existe “una reconversión y reciclaje profesional” que demanda un nuevo concepto de plan de estudios que sea pertinente a la dinámica internacional, entendido esto como una expresión de la formación integral y la flexibilidad curricular. Hace especial énfasis en la identificación sobre cómo “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que la sociedad”, por lo que el currículo debe entender la necesidad social frente a las dinámicas del cambio y, por ende, la competencia del sujeto profesional sería el vínculo clarificador.

Otros documentos oficiales que, de forma directa, determinan tener en cuenta el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular son los que describen los resultados de la *Mobilización social por la educación superior*, entre los años 1999 y 2000 (MEN, 1999). El término competencias aparece en el marco de la denominada movilización, en un foro en la ciudad de Cali en 1999, en el que se hace la solicitud de formar competencias en los estudiantes de educación superior; posteriormente, en el año 2000, sin mayor debate, reaparece en el documento final que plantea, entre algunas estrategias para asegurar la calidad de la educación superior, la definición de requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de programas académicos, la observación de competencias básicas para el ejercicio profesional, la identificación de los condicionamientos que se deben tener para poder ofertar un programa educativo y la generación de unas prácticas pedagógicas activas (MEN, 1999). Aunque en los documentos finales de la movilización el término competencias toma relevancia, en sus



foros de participación pública no se hizo tan evidente como para dar cuenta de que la comunidad académica nacional lo identificaba y lo relacionaba con un tipo de formación específica.

En los documentos finales de dicha movilización las competencias se asumen como: (1) el atributo específico que le corresponde a cada profesional; (2) la unidad de medida diferenciadora de un programa; (3) la forma de realizar equivalencias entre currículos, instituciones y empresas; así como (4) el elemento que permitirá homologación, transferencia, acreditación y equivalencia (MEN, 1999). Se podría dar cuenta, entonces, de que este es el punto de partida de la solicitud a las instituciones educación superior de construir programas de formación que tengan en cuenta las competencias, o que la formación sea por competencias, lo cual son dos cosas distintas.

El documento final que abre las puertas al fenómeno en mención, se denomina *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado* (Díaz et al., 2001), y apareció de forma paralela a la creación de estándares de algunos programas de educación superior. En este documento se hace mención de la autonomía universitaria como ejercicio responsable del desarrollo de la gestión educativa y ratifica que los condicionamientos son propios del sistema de inspección y vigilancia del Estado.

El texto menciona que la calidad de la profesión se reconoce no solo por la articulación y coherencia entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas, sino también por la posibilidad que ofrece, a quienes se forman, de demostrar las competencias necesarias en la reflexión, acción y búsqueda de soluciones a situaciones y problemas en contextos específicos, nuevos y diversos. Por lo tanto, considera que se requiere adquirir, desarrollar y demostrar competencias como garantía de identidad y eficiencia profesional. El texto afirma que: (1) no se puede pretender una formación centrada en competencias que no afecte la organización y estructura curricular de los programas de formación y de sus bases institucionales; ratifica que (2) los programas deben velar por la formación y desarrollo de competencias complejas de sus estudiantes, que permitan el meta-análisis y no la instrumentalización de



los procesos; y solicita que se describan (3) las competencias generales que debe tener un profesional y las que deben caracterizar el ejercicio de la educación superior (MEN, 2002, p. 37).

Se concluye así el ciclo que le da origen a las primeras acciones oficiales que conciben el concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular para la educación superior, con la demostración de la construcción de tres de sus líneas en estos documentos. La primera, explica las competencias, como la capacidad para el procesamiento mental mediado por el lenguaje; la segunda, supone que es determinante el reconocimiento del contexto laboral para estructurar una educación que posibilite competitividad; y la tercera, identifica el currículo y las competencias desde diferentes dimensiones y niveles para la interacción social integral, que se entiende como el desarrollo educativo, la realidad humana, la potencialidad profesional y el cambio social.

Ahora, desde algunos documentos oficiales ejecutivos y legislativos, las primeras acciones en las que el término competencias empieza a tomar forma para su aplicación en los diseños curriculares de la educación superior, se evidencian en los decretos 272 (1998), 0808 (2002), 2566 (2003) y en la Ley 749 (2002).

**Segunda pregunta específica:** ¿cuáles son las consideraciones pedagógicas del concepto competencias para la construcción y el desarrollo curricular, en el marco de los primeros documentos oficiales que lo concibieron para su desarrollo en la educación superior en Colombia?

Tomando como referencia a Tobón (2004), quien define que “una competencia es un proceso de desempeño complejo [y que] su adquisición, desarrollo, construcción y formación requiere de un docente que se arriesgue a salir del paradigma de la certidumbre”, en la que “la acción no le puede faltar, pero que debe ser también un constructor de conocimiento... canalizándolas en procesos de aprendizaje-enseñanza” (Tobón, 2004, p. 150), se deja claro que estas tienen un rol de mediación pedagógica en el acto educativo.



Ahora bien, si partimos del precepto de que una consideración pedagógica es una postura intelectual que gira alrededor de la formación del sujeto profesional que intenta realizar acercamientos a sus atributos y potencialidades, y que desde múltiples fuentes ofrece diversas respuestas sobre el tipo de ser humano a formar se pueden tener como punto de partida los siguientes elementos: el rol de mediación pedagógica de las competencias y la postura intelectual asumida para ello, para interpretar las razones que tuvieron los autores de los primeros documentos oficiales frente a un concepto novedoso que se convierte en eje del currículo en la educación superior.

En el año 1995 se formula el primer *Plan decenal de educación* (1996-2005) (MEN, 1996), conforme a lo dispuso la Ley 115 (1994) y la Constitución Política de Colombia (1991). En este se observan los lineamientos generales sobre la educación en Colombia para el cumplimiento de los fines intrínsecos del plan, más aún, por caracterizarse como el inicio de la planeación después de las normatividades básicas del Estado —Constitución Política de Colombia, Ley 30 (1992) y Ley 115 (1994)—. En ese marco de ideas se realiza una mirada general a la educación sin desconocer el papel preponderante que tiene la realidad del sector educativo a mitad de la década de los noventa.

En el plan también hay premisas que obligan observar al ser humano en su integralidad. En el orden dispuesto se menciona lo laboral, lo social y luego lo personal, como aspectos determinantes para el “desarrollo social y económico del país”; pero también se señala lo integral desde las potencialidades, los talentos, las capacidades y, en general, desde el desarrollo de habilidades. Lo integral se reconoce en las formas como se caracterizan lo social y lo humano.

En el *Plan decenal de educación 1996-2005* (MEN, 1996) se señala que la educación es el segundo derecho en orden de importancia de los derechos fundamentales, después de la vida, lo que ayuda a reconocer el interés central frente a las políticas públicas que el Estado determine al respecto. De esta forma, se puede concluir que el resultado de las políticas públicas en materia de educación superior es





producto de la más alta preocupación por responder a las demandas que tiene. Se apela a la educación como un “proceso continuo”, que “desborda” los límites de la escuela, y que debe permitir al educando la apropiación crítica de “saberes, competencias, actitudes y destrezas” para la comprensión de la realidad y su transformación de acuerdo a su universo simbólico. La “continuidad” formativa se plantea desde la trascendencia de los centros educativos a las esferas socioculturales, más no, necesariamente, como un proceso de prolongación académica.

En el Documento CONPES 2945 (1997) continúan las líneas de reflexión sobre integralidad, continuidad y desarrollo de competencias, pero su mirada pedagógica empieza a tener la connotación de un sistema educativo útil, por lo que la competitividad entra a ser la protagonista, al evaluar la formación superior desde los resultados de los empleos para el desarrollo del país. Es por eso que, aspectos como cobertura, calidad y pertinencia se convierten en los ejes de la capacitación y de la modernización de la formación profesional.

Estas razones se identifican como instrumentales para los desafíos de la educación superior (Ley 30, 1992), pero la explicación frente a esto se debe a que el documento fue construido para que el SENA lo hiciera propio en su gestión como organismo encargado de “diseñar y trazar políticas sobre los niveles de formación para el trabajo” (Decreto 1120, 1996, art. 17). De esta forma, la competitividad entra a figurar en el desarrollo educativo como una de las formas de evaluación de los programas de nivel superior, en general, ya que el contexto no delimita los de uno u otro organismo, sino que demanda producción laboral.

El documento CONPES 2945 (1997) señala que el SENA será el organismo encargado de liderar el sistema que “coordine y potencie la oferta pública y privada de formación para el trabajo”, aunque para aquel entonces no se diferenciaban programas de educación superior y para el trabajo de aquellos que no lo fueran. En el contexto actual continúa la falta de claridad técnica frente al asunto. En consecuencia, en ese documento se incluyen bajo la cobertura del SENA —por falta de precisión— a las instituciones de educación superior, lo que propicia



una serie de inconformidades en el sector y confusiones al momento de identificar las competencias en la construcción y desarrollo curricular. La pregunta que se detonó y aún resuena, es ¿acaso existen programas de educación superior que no sean para el trabajo?

Es quizás por esto que el Icfes entregó a la opinión pública uno de los primeros documentos de análisis de su labor, *La formación académica y la práctica pedagógica* (Díaz, 1998), en el que se expone que el contexto es determinante para el desarrollo de la educación y para la construcción curricular, pero es la educación la que debe trascender estos contextos ya que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que la sociedad comienza a actuar sobre los nuevos arreglos en la orientación y en la organización del conocimiento”, por lo que educación y sociedad son interdependientes, como también lo es el dinamismo propio de los saberes. Es así como la ciencia, la tecnología y los desempeños son aspectos cruciales en el documento, pero ya no exclusivamente en la órbita de la competitividad, sino, centrados en el interés por la “formación de la identidad de nuevas categorías profesionales” y desde un “conocimiento integrado y articulado a la vida social”.

También se expone que el currículo debe enmarcarse en la integración de sus componentes desde la flexibilidad y la renovación científica, por lo que se solicita un ser humano que observe la realidad, la ciencia, la tecnología y las formas como se involucre en ellas, sin que se obstaculice su desarrollo educativo. Por ello se hace hincapié en la importancia de generar procesos pedagógicos, de formación y de profesionalización científica y de transformación de la estructura curricular, académica y administrativa. Ante ello se espera que el profesor describa las valoraciones de los desarrollos de los estudiantes con base en su saber pedagógico y disciplinar, y desde allí realice las interpretaciones necesarias sobre la capacidad de estos para resolver problemas en contexto. Una relación de enseñanza, aprendizaje, acto, potencia, competencia (Tobón, 2004).

Bajo este marco de ideas, la *Movilización social por la educación superior (1999-2000)* buscó analizar los elementos generales, específicos,



transversales e integrales del sector en foros, mesas sectoriales, mesas intersectoriales, equipos especializados y congresos de educación. En el documento *Modelo ideal de sistema de educación superior y su marco regulatorio* (MEN, 2000) —uno de los productos de la movilización—, que en la actualidad se identifica en la política de la calidad de la educación superior, se habla de la necesidad de que los estudiantes encuentren sus fines como seres humanos y reconozcan con pertinencia contextos de identidad, aprendizaje y desempeño, y se solicita que los docentes sean agentes dinamizadores de la academia desde la articulación de la investigación en el desarrollo y dinamismo de las profesiones y las disciplinas.

El interés de propiciar cambios normativos en la educación superior desde estrategias como la movilización —que buscó la participación masiva de la población colombiana— se debe no solo a que es un mandato constitucional, sino también a que es una forma de legitimar los procesos de cambio que, desde el *Plan decenal de educación 1996-2005* (MEN, 1996) y el Documento CONPES 2945 (1997), se estaban presentando, ya que las evidencias que se encuentran a partir del año 2000 demuestran que las transformaciones son altamente significativas y manifiestas, y que estas debieron retomar el concepto autonomía universitaria.

A su vez, escuchar las opiniones de la comunidad hizo que antes del Estado tuvieran la legitimidad para publicar los primeros estándares de calidad de programas universitarios de pregrado (2001-2002). Estos documentos ratifican que la autonomía universitaria es la garantía que tienen las instituciones de educación superior para contar con las condiciones necesarias para el ejercicio libre de la enseñanza y la investigación sin interferencia del poder público, y que la educación que se ofrece hace parte de un deber, por lo que se deben garantizar unos atributos mínimos de calidad. El interés pedagógico general que se reconoce es un pacto por la construcción de reglas de juego para el sector de la educación superior, y el interés pedagógico específico, una declaración conjunta de que la educación y el sistema académico, en general, deben servir para el uso humano y social.



**Tercera pregunta específica:** ¿en qué se fundamentan las consideraciones pedagógicas del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en los primeros documentos oficiales que las concibieron en la educación superior en Colombia?

Cuando se concluye que las consideraciones pedagógicas generales fueron la creación de legitimidad del proceso de construcción y caracterización de los mínimos referentes de desarrollo del sector, con base en reglas de juego pactadas previamente, y el reconocimiento de la educación y del sistema académico, en general, para el uso humano y social, se identifica una sociedad que busca las formas más apropiadas de generación de progreso bajo el marco de referencia de la participación social para el sostenimiento de sus propósitos.

El fundamento de esas consideraciones pedagógicas se desarrolla en Colombia en la década de los noventa, en el marco de múltiples crisis que demandaban soluciones específicas al país, formuladas en la Nueva Constitución Política (1991), con el afán de soluciones concretas desde diferentes frentes, que prometían desde su construcción, un reconocimiento de los otros y de lo otro para la modernización del Estado, a las puertas de desafíos económicos, políticos y sociales.

El fundamento de esas consideraciones pedagógicas comprende también la identificación de la educación superior como uno de los sectores más problemáticos, de mayor incidencia y con enormes responsabilidades para el desarrollo del país. Por lo que las formas para su acercamiento debieron estar fundamentadas en la lógica democrática de la Constitución, en el reconocimiento de los desafíos a los cuales está abocada por la Ley 30 (1992), y en la identificación de los sujetos de sus comunidades como agentes heterogéneos, a los cuales se les debería hacer visibles para su desarrollo. Todo lo anterior incluye, a su vez, las demandas de organismos internacionales que hacen repensar los sentidos y significados del sector desde múltiples consideraciones.

El fundamento de la consideración pedagógica específica se puede hallar en los avances discursivos de las ciencias sociales y humanas, entre ellas, la pedagogía, que hace visible al ser humano en la




realidad educativa, demostrando que el aprendizaje es un asunto de significados que se construyen a partir de la inserción en espacios con sentido, que pueden potenciar las posibilidades de desarrollo de un sujeto si lo reconocen desde sus estilos, formas e, incluso, inteligencias. Por lo que de forma común el talento, las habilidades, los saberes y lógicamente las competencias entran a ser partícipes del lenguaje educativo.

Pero este no solo se funda en el reconocimiento de lo humano, sino también de lo social, al observarse un país en proceso de apertura gradual de su economía y con serios problemas para afrontar los desafíos con claridad desde el denominado talento humano —que la sustentaría— al identificarse la proliferación de programas educativos que se circunscribían al juego de la oferta y la demanda, sin mayor delimitación que la autonomía institucional; al establecerse que los representantes de las disciplinas en las instituciones se enfocaban más en el desarrollo intelectual de sus estudiantes que en las formas como podrían enfrentar los retos que se les presentarían en los contextos profesionales; al advertirse que es un sector con alto costo económico, contempla múltiples imaginarios para la población que accede a este y a su vez es enormemente excluyente. Por lo que pensar sobre las razones que llevaron a considerar un cambio de perspectiva pedagógica y, desde ella, una generación de mecanismos innovadores avalados con anticipación por la población colombiana y por las comunidades académicas, es apenas obvio frente a las problemáticas planteadas.

Pero, en general, partiendo de las evidencias de la *Movilización social por la educación superior 1999-2000*, también se fundamentan las necesidades de reencontrar sentidos y significados del currículo para la educación superior en la búsqueda de estrategias que, desde los análisis pedagógicos, permitan mejorar con pertinencia los procesos educativos; en el interés de no relegar aspectos cruciales de la multidimensionalidad de los servicios por los que debe trabajar el sector; en el interés de observar con claridad los conceptos integral, integrado e íntegro que, a su vez, aluden a los conceptos sistémico, complejo y holístico; en la observación de significados de



los estudiantes en sus aprendizajes, mediados por la investigación, la reorganización de saberes y las transformaciones curriculares y pedagógicas; en el criterio de diferenciación de las realidades para actuar con pertinencia en ellas y para ellas; en la búsqueda de un vínculo clarificador de las formas legítimas de conducta, carácter y maneras de los contextos de intervención profesional; en la observación de prácticas académicas autorregulativas que respondan a la formación integral y a la flexibilidad; así como, en los cambios acelerados de la ciencia, las tecnologías, la cultura moderna, la economía, las ocupaciones y las demandas sociales.



Constantemente se manifiesta que se desconocen las razones y los primeros vínculos del concepto competencias en la construcción y desarrollo curricular en la educación superior en Colombia, e incluso, se manifiesta que no es pertinente para este sector, o que las competencias ya se estaban trabajando en las instituciones desde mucho tiempo antes de su aparición. Fuera cierto lo uno o lo otro, en su respectiva medida, es necesario aclarar que se está ante uno de los sectores más heterogéneos con responsabilidad social en el país y que su razón de ser es precisamente dicha universalidad basada en el juicio de la razón, como constructo inherente del desarrollo sociocultural y amparado por la regulación responsable y a la altura del Estado, por lo que se hallan unas evidencias suficientemente dicientes para repensar los fines y las rutas que se deben seguir, desde los mecanismos susceptibles de cambiar o de mejorar, que desde el MEN se proponen como democráticos, racionales y de uso responsable.

**Segunda pregunta general:** *¿Cuáles y cómo son las relaciones existentes entre políticas y procedimientos para la construcción y desarrollo curricular en la educación superior desde el concepto competencias?*

**Primera pregunta específica:** *¿Cómo se materializan las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias?*

Una política oficial en el marco de referencia del análisis documental que se hace en este texto es la que deviene de la articulación de parámetros que desde un organismo del Estado se establece para regular el comportamiento social. Una política se hace evidente en los planes de desarrollo, las líneas de gestión propuestas por el gobierno central y demás entes que confluyan en esa administración, ya sean de carácter dependiente o independiente. Para responder la pregunta sobre cómo se materializan las políticas oficiales es necesario identificar que la materialización no se da en términos exclusivos de leyes, decretos, resoluciones o similares, sino que también, dada la riqueza de información sobre el tema y el carácter de la autonomía universitaria, se plasma en otro tipo de documentos y desde los lineamientos de varios entes independientes.

El punto de partida para la materialización es la “Política de la calidad de la educación superior”, cuyas estrategias, según el documento *Educación Superior. Boletín Informativo* (MEN, 2005), se identifican como registro calificado, acreditación de calidad, Ecaes, Saber Pro y Observatorio Laboral. Dicha política también es definida como *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior* (MEN, s.f.), en el que se plantea que las instituciones son evaluadas en dos momentos principales: uno de carácter obligatorio, el de su creación, y el otro voluntario, con la acreditación institucional o de alta calidad. Para su creación como IES, deben demostrar el cumplimiento de los requisitos contemplados en el Decreto 1478 (1994), para las instituciones privadas, y en la Ley 30 (1992, arts. 58 a 60), para las públicas.

En cuanto a los programas académicos, desde el momento en que son creados, deben cumplir las condiciones mínimas de calidad, reguladas por diferentes decretos en sus respectivas épocas y gobiernos (2566, 2003; 1295-1075, 2015 y 1330, 2019), requisito indispensable para que se les otorgue el registro calificado por un periodo de siete años, cuya renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento similar.

Estas condiciones —que se presentan al MEN a través de un informe y se constatan mediante visita de pares evaluadores— recogen lo que se conoció inicialmente como “estándares mínimos de calidad



(2001-2002)”, en los que se establecen criterios y niveles específicos de calidad, de los cuales se pueden desprender juicios sobre la viabilidad y pertinencia de un programa. Estos estándares se refieren fundamentalmente a las condiciones académicas, los recursos físicos y humanos disponibles y la pertinencia social y profesional del programa que se ofrece. Con el fin de ir alcanzando cada vez niveles más exigentes de calidad, las instituciones pueden acudir a la acreditación, un testimonio que da el Estado sobre la alta calidad de un programa o una institución con base en un proceso previo de evaluación en el que intervienen la institución, las comunidades académicas y la CNA.

La acreditación institucional y la de programas son complementarias. La primera se orienta hacia la institución como un todo, la segunda considera sus partes integrales o componentes fundamentales. Por ello, la acreditación de programas debe fortalecer la institucional y esta, a su vez, estimular la de programas. Además de los mecanismos mencionados hasta el momento, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se apoya en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES, ahora SACES), y recibe retroalimentación del *Observatorio del mercado laboral*, el cual brinda información acerca del desempeño laboral de los egresados, señala necesidades del mercado y provee las bases para planeación y prospectiva del sector. Como un todo, el sistema pretende, además de mejorar la calidad, consolidar un sistema que se autorregule, se autoevalúe y ponga en marcha procesos de mejoramiento de forma permanente.

De acuerdo con lo anterior, es con el Decreto 2566 (2003), y posteriormente con la Ley 1188 (2008) —que propiciaron los decretos 1295 (2010), 1075 (2015) y 1330 (2019)— que se materializan las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias, ya que en ellos se mencionan condiciones en las que el currículo se determina con el nivel de competencias propias de cada campo y los perfiles de formación. Pero el cuestionamiento es más académico y menos jurisprudencial: ¿realmente se han materializado políticas en la educación superior que tengan como eje de referencia central para la construcción y desarrollo curricular el concepto competencias? Lo anterior conllevaría





al interrogante sobre si es que las IES deben elaborar sus currículos teniendo en cuenta el concepto competencias o si los enfoques de su diseño y de su gestión deben ser por competencias.

Si el anterior interrogante se ha mantenido en el ámbito de las instituciones de educación superior se debe a múltiples factores no excluyentes, como son: (1) que los documentos que demandan las condiciones de calidad no han sido del todo claros; (2) que el MEN no ha sido específico frente al interrogante, con o sin conocimiento de causa; (3) o que, respetando la denominada autonomía universitaria (Ley 30, 1992, art. 3), se ha dejado que las instituciones puedan dar cuenta de la respuesta. Todas estas opciones de respuesta se vuelven más complejas cuando el MEN propone un documento de discusión, el 21 de agosto de 2007, cuatro años después de expedir el Decreto 2566 (2003), en el que se desea establecer una *Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias* (MEN, 2007). Siendo así, es posible interpretar que el asunto de las competencias no fue entendido por las partes, no fue legitimado previamente y no generó los resultados que posiblemente se avizoraban desde su inicio.

Sin embargo, en el lapso de esos años se instruyeron lineamientos para el desarrollo de construcciones curriculares que tuvieran como marco de referencia el concepto competencias en los siguientes programas académicos de pregrado: Ingeniería (Decreto 792, 2001), Ciencias de la Salud (Decreto 917, 2001), Derecho (Decreto 2802, 2001), Arquitectura (Decreto 936, 2002), Comunicación e Información (Decreto 937, 2002), Administración (Decreto 938, 2002), Contaduría Pública (Decreto 939, 2002), Economía (Decreto 940, 2002), Psicología (Decreto 1527, 2002) y Ciencias Exactas y Naturales (Decreto 1576, 2002). Son documentos legislativos que están soportados en discusiones de los gremios de las profesiones y que posiblemente determinan de forma más precisa algunos aspectos de las condiciones de calidad.

Cabe recordar que el precursor más antiguo, quizás, que vincularía el desarrollo de construcciones curriculares que tuvieran como marco de referencia el concepto competencias sería el Decreto 272 (1998), por el cual se establecieron los requisitos de creación y funcionamiento de





los programas académicos de pregrado y postgrado en educación, en el que se planteó el desarrollo de actitudes y competencias (art .4), y competencias profesionales específicas (art. 7). Decreto que posiblemente es precursor de los lineamientos generales de la educación superior en los siguientes años, no solo para los demás estándares y/o condiciones de calidad que se legalizaron a partir del año 2001, sino también para la creación del sistema mismo en el año 2000. Teniendo en cuenta esto, se identifica de nuevo la tendencia vista en diferentes momentos del presente análisis que plantea que es posible que las vivencias pedagógicas desarrolladas en otros sectores educativos (preescolar, básica o formación para el trabajo del SENA) llevan con el tiempo a replantear las tendencias de la educación superior, por lo que se podría plantear que este sector tiende a asumir las repercusiones de los demás sectores, al menos en la construcción curricular. Incluso, una conclusión más impactante podría ser que este sector, desde el Viceministerio de Educación Superior, y como consecuencia de las IES auditadas, solo se preocupan de asuntos técnicos de la educación y dejan relegado en segundo plano temas psico y socio antropológicos, epistemológicos, gnoseológicos, axiológicos y éticos, propios del diseño, gestión, evaluación y metaevaluación del currículo.

Uno de los elementos más innovadores para la educación superior, asociado con las competencias, aparece inicialmente en el Decreto 0808 (2002), ya derogado, por el cual se establece la unidad de medida del tiempo denominada "crédito académico", como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional, que condicionaba la "actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle" (art. 5). La relación que se plantea de tiempo en función de competencias, en un marco regulativo denominado crédito académico, permite concluir que para la educación superior en Colombia las competencias deben identificarse como unidades de medida estandarizadas de los saberes que se desarrollan en marcos estratégicos de acción académica. Acción académica que determina que debe existir mayor responsabilidad de parte del estudiante en su gestión educativa, regulada mediante la administración del doble

de tiempo o más, en pregrado, en momentos independientes en correspondencia a los presenciales; relación que se pide que vaya en aumento en maestrías, doctorados y programas a distancia. Aunque esta normatividad fue derogada por el Decreto 2566 (2003), este último retomó sus criterios de regulación en la cuarta condición de calidad; y luego la Ley 1188 (2008) retoma sus postulados, para ser llevados a cabo en los 1295 (2010), 1075 (2015) y 1330 (2019), sin que cambie el requerimiento.

Se encuentra también que la Ley 749 (2002), por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, determina que “el primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad” (art. 3); y el segundo ciclo, el tecnológico, que desarrolla competencias en un ámbito más especializado de la actividad laboral, cumpliendo con los requerimientos exigidos por el mercado, y en un tercer ciclo, el profesional, enmarcado en un ámbito superior donde las competencias son de índole cognitivo, socioafectivo y específico, que implica procesamientos mentales de observación, interpretación y proyección. La “generación de competencias y desarrollo intelectual”, en el último ciclo, establece que entre los fines de este se busca propiciar la formación mixta entre competencias y desarrollo intelectual, como un complemento en aras a la efectividad educativa; lo anterior no condiciona que el currículo gire en torno a las competencias.

Otro de los documentos legislativos iniciales del denominado Sistema de Educación Superior, es el Decreto 2216 (2003), por el cual se establecen los requisitos para la redefinición y cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas. En este decreto adquieren protagonismo los ciclos propedéuticos como actividad formativa secuencial y complementaria, que debe brindar en su respectivo momento una formación integral (art.10), cada ciclo tiene como condición que el estudiante tenga el título correspondiente del ciclo anterior y las competencias que le



dieron origen a la legalidad y legitimidad del título. Estos aspectos llevan a pensar que una unidad de medida de las competencias en la educación superior en Colombia, que determina de forma directa el currículo, es el ciclo propedéutico. Medida que cumple similar papel que los programas educativos, ya que observa niveles de desarrollo complejos, holísticos y sistémicos, que pueden ser a su vez transversales, secuenciales y optativos.

También, antes del Decreto 2566 (2003), se construyeron lineamientos generales que le dieron soporte y protagonismo a la formación por y de competencias mediante el desarrollo curricular. Entre estos se encuentran *La formación académica y la práctica pedagógica* (Díaz, 1998), *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado* (Díaz et al., 2001), *Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado. Referentes básicos para su formulación* (MEN, 2002), *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (Díaz, 2002), *Cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica* (Gómez, 2002), *Disciplinas* (Hernández y López, 2002), *Un marco comprensivo para pensar las especializaciones profesionales. Diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política* (Alvarado, 2002), *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria* (Flórez, et al., 2002), *Formación por ciclos* (Díaz y Gómez, 2003), *Elementos de política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y prospectiva* (Asmar, et al., 2002), *Reflexiones sobre Bienestar Universitario. Una mirada desde la educación a distancia y nocturna* (González et al., 2002), entre otros. Documentos estos, presentados a la comunidad académica bajo el auspicio del MEN y del Icfes, que en sus respectivos momentos consideraron oportuno conceptualizar desde la academia el fenómeno a abordar y no dejarlo solo a la libre interpretación de la autonomía universitaria, por lo que cabe preguntarse ¿si esta acción la debe encaminar el Estado y su poder ejecutivo, y si debe dinamizarla constantemente mediante proyectos que permitan un mejor encuadre de los propósitos?

Finalmente, el último de los documentos que plantea las formas como se materializa el concepto en la construcción y desarrollo curricular para



la educación superior, previo al Decreto 2566 (2003), es *Lineamientos para la acreditación de programas* (Abad, et al., 2003) del CNA, en el que se demanda en la "Característica de calidad número 18" que la formación en el currículo obedezca a la integralidad. De esta forma el CNA plantea que se deben considerar, entre otras, las "competencias comunicativas y profesionales", como también los valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos y principios de acción básicos. En el literal *h* de "aspectos que se deben evaluar", de la anterior característica de calidad, se solicitan "mecanismos de seguimiento y de evaluación del desarrollo de las competencias definidas por el programa académico", y en los "indicadores", se ratifica que la institución educativa debe plantear "criterios y mecanismos para el seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas, propias del ejercicio y de la cultura de la profesión o la disciplina en la que se forma el estudiante" (pp. 80-81). Posteriormente en la "Característica de calidad número 24", "Trabajos de los estudiantes", se solicita que las actividades diseñadas favorezcan el logro de los objetivos del programa y el desarrollo de competencias, según las exigencias de calidad de la comunidad académica (p. 89).

Teniendo en cuenta lo anterior se puede considerar que: (1) según la clasificación de aspectos a formar, el CNA acopla las competencias sin mayor conceptualización al respecto y las ubica como un término de uso cotidiano para definir lo comunicativo, profesional y cognitivo; (2) las competencias son un elemento más para la formación de los estudiantes en la característica de calidad número 18, pero es el único en la 24; (3) se solicita que se describan competencias profesionales, cognitivas y comunicativas y que se establezcan criterios y mecanismos para su seguimiento y evaluación; (4) finalmente, se observa que la gestión de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en los programas debe centrarse en el "desarrollo de competencias". Estas cuatro consideraciones permiten concluir que, para el CNA, aspectos como currículo, didáctica, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, evaluación, recursos, trabajos, tiempos, entre otros, deben girar en torno a las competencias, ratificando así que el concepto tiene un papel protagónico en la gestión, desarrollo y aprobación de la "alta calidad" de la educación superior.





A partir de la descripción de los anteriores documentos se evidencia que ha habido un esfuerzo académico por concebir las competencias para los procesos de las IES y, específicamente, alrededor del cuestionamiento sobre cómo materializarlas en el currículo. Los lineamientos generales de carácter administrativo y pedagógico planteados generan claridad de su papel y ayudan a identificar las posibilidades de desarrollo en el marco de los procesos educativos. Pero la preocupación es latente por el cuestionamiento enunciado — mayor énfasis en lo técnico curricular, que por el sentido y significado de su construcción cultural— tanto previo al Decreto 2566 (2003), como posterior a él, lo que ha legitimado otras respuestas, incluso por fuera de los planteamientos derivados para la educación superior. Es así como la frontera documental se ha desdibujado y se han abordado como propios documentos de otros sectores que exponen de forma concreta la solución al problema metodológico y conceptual, entre ellos se encuentran: el *Manual de diseño curricular para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*, elaborado por la Dirección de Formación Profesional, Grupo de Investigación y Desarrollo Técnico Pedagógico del SENA (SENA, 2002) y *Competencias laborales, base para mejorar la empleabilidad de las personas*, elaborado por Corpoeducación, en el marco del convenio con el MEN para la definición de lineamientos de política para la educación media (Corpoeducación, 2003), base de otro documento denominado *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales* (MEN, 2003), destinados principalmente a los equipos técnicos del MEN y de las secretarías de educación; y recientemente, derivados del Decreto 2888 (2007), que reglamenta la educación para el trabajo y el desarrollo humano, los documentos *Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias* (MEN, 2008a) y *Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano*. (MEN, 2008b).

El *Manual de diseño curricular para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral* (SENA, 2002), define el procedimiento para elaborar los diseños curriculares del desarrollo de competencias y comprende desde la interpretación de los referentes para elaborar el

diseño curricular hasta su aprobación, formalización y divulgación de los productos para su validación y posterior ajuste. En forma general, es una ayuda para la identificación de referentes de acción curricular al plantear y evaluar un programa educativo, pero sus referentes, al ser del tipo de formación técnica laboral, excluyen aspectos cruciales para la educación superior como la transdisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la epistemología, el desarrollo científico, las metacompetencias, la participación general de la población, entre otros, lo que puede generar dudas de su caracterización para las IES frente a las demandas generadas en la Ley 30 (1992).

Lo anterior conduce a delimitar al SENA como la entidad, dependiente del Ministerio de Protección Social, encargada en Colombia de “diseñar y trazar políticas sobre los niveles de formación para el trabajo” (Decreto 1120, 1996), que busca, con base en ese fin, certificar las competencias laborales, identificar los niveles de desempeño ocupacional, crear los estándares de desempeño ocupacional, realizar la Clasificación Nacional de Ocupaciones e identificar la situación de los empleos en Colombia. En el Decreto 249 (2004) modificó su estructura y reorganizó las funciones de sus dependencias, sin que su trabajo dejara de visualizar los diseños curriculares por competencias, los sistemas de evaluación y certificación del desempeño laboral de los trabajadores, las metodologías y planes de normalización y la certificación de las competencias laborales y formación para el trabajo, las mesas sectoriales, los centros de formación profesional integral, la integración tripartita del mismo SENA y las auditorías de calidad. Visto así, el SENA está orientado a uno de los aspectos que preocupa a la educación superior: la formación para el trabajo, aunque en el país haga carrera una idea de que hay formación para el trabajo y otra que no se define así.

La unión de intereses entre los dos sectores, sobre todo en la organización del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) y, específicamente la regulación de las competencias en la construcción y desarrollo curricular, llevó al CONPES, a los ministerios de Educación Nacional, Hacienda y Crédito Público y de Protección Social y el SENA, a construir el Documento CONPES 81 Social (2004),





denominado *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia*, documento que se soporta en la *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos (R195)* (Cinterfort, 2004), que plantea, desde La Conferencia General N.º 92 de la OIT que los miembros deben reconocer responsabilidades, desarrollar enfoques para adultos, fomentar el uso de tecnologías, asegurar la provisión de información, asegurar la pertinencia y mantenimiento de calidad de programas educativos y asegurar el desarrollo y consolidación de sistemas de educación que formen competencias, entre otros. El Documento CONPES 81 Social (2004) es una iniciativa que tiene su par en el plano internacional, y se concreta para los programas de educación superior de formación para el trabajo y se cristaliza en el Decreto 2020 (2006), al delimitar que los lineamientos de política y la regulación del SNFT estarán en manos de los ministerios de Educación y de Protección Social y bajo la gestión del SENA.

El otro documento, *Competencias laborales, base para mejorar la empleabilidad de las personas* (2003), dirigido a la educación media técnica, ha sido punto de referencia de la educación superior al delimitar las competencias conceptualmente, asociarlas con otros conceptos del espectro educativo y clasificarlas según su fin. Esta clasificación le ha servido a la educación superior porque su aplicabilidad es amplia y sencilla para la construcción curricular y porque ha sido uno de los referentes más difundidos en el país. El documento parte de las competencias básicas relacionadas con el pensamiento lógico matemático y las habilidades comunicativas; continúa con las ciudadanas, como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad; clasifica las competencias laborales generales, las determina como transferibles, aplicables en cualquier ambiente donde existe una organización productiva; y explica las competencias laborales específicas, determinando que estas solo se pueden desarrollar en los ambientes laborales de gestión productiva. La denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano merece un proceso de análisis aparte para entenderse en su total dimensión, pero lo que debe comprenderse en el presente escrito es que este tipo de formación reemplaza lo que en su momento se



llamaba educación no formal, reglamentada mediante Decreto 0114 (1996). El giro actual de este tipo de formación sigue encargándose de programas académicos, informales y laborales, pero enfocado en las “competencias laborales”, y su frontera sigue siendo difusa con relación a la educación superior en cuanto a programas del ámbito técnico, ya que su única referencia es la también confusa Clasificación Nacional de Ocupaciones, que no permite diferenciar de forma clara un programa técnico laboral (Decreto 2888, 2007) de un programa técnico profesional (Ley 749 de 2002). Esta situación crea múltiples inconvenientes, tanto en la gestión del currículo como en la competitividad en el mercado laboral. Preguntas como: ¿qué competencias debe formar un técnico laboral a diferencia de un técnico profesional, sabiendo que para el MEN ambos son ámbitos de la formación para el trabajo?, o ¿cómo se distingue la frontera de lo disciplinar, lo profesional, lo ocupacional y sus respectivos desempeños en estos programas, que son impactados más rápidamente por cambios de acuerdo a los ámbitos laborales?

Con relación a los documentos de la educación para el trabajo y el desarrollo humano emitidos como *Guía 29* (MEN, 2008b), *Cartilla de diseño y ajuste de programas*, incluso la *Norma Técnica Colombiana 5555* (Icctect, 2007), que reglamenta su calidad, el Estado pensó en su reglamentación amplia y exhaustiva para que no diera lugar a equívocos, lo que evidencia coherencia en sus acciones frente al enfoque de competencias, incluso frente a enfoques variados, ya que da la libertad institucional de observar otros procesos de normalización sin dejar de referenciar las normas de competencia laboral diseñadas por las mesas sectoriales de Colombia. Esta organización genera cuestionamientos sobre las formas de operar que tiene la educación superior con este enfoque, y permite reconocer avances significativos frente a este fenómeno que pueden servir para enriquecer a este ámbito educativo.

Las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior en Colombia desde el concepto competencias, no solo se han materializado en sus documentos oficiales —es decir, en los decretos 2566 (2003), 1001 (2006), 1295 (2010), 1075 (2015), 1330





(2019) y la Ley 1188 (2008), que regulan las condiciones de calidad de la educación superior en pregrado y posgrado— sino que también en otros, previos y alternos a estas normativas, que aunaron trabajo para consolidar procesos y fueron la base y fundamento de nuevas visiones para concebir la calidad curricular. Se plasman en documentos de otros sectores distintos al de la educación superior que la han colonizado metodológicamente, propiciando reflexiones sobre cómo proceder, y se moldean desde las posibilidades que brindan los documentos CONPES 81 Social (2004) y el Decreto 2020 (2006) para la generación de convenios entre instituciones y empresas, como nueva posibilidad que condiciona la normatividad interna y externa de las instituciones, sobre todo, en términos de las competencias que requieren los estudiantes y la articulación de una oferta educativa coherente con la realidad profesional y social.

Cabe mencionar, especialmente, la forma como se materializaron las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias. Esto se hizo, principalmente, en tres momentos distintos que definen la normativa curricular para los programas de la educación superior, a saber: en su momento los decretos 2566 (2003), 1295 (2010), 1075 (2015) y 1330 (2019).

En el Decreto 2566 (2003), en el momento del auge del concepto en el concierto internacional (Tuning, 2003), y con el marco de los resultados de la *Mobilización nacional por la educación superior 1999-2001* (MEN, 2000), el concepto competencias se convierte en uno de los protagonistas de la educación superior, al determinar, en el artículo 4 de los aspectos curriculares, que las competencias deberán ser el soporte curricular ya que se apoyan en el desempeño de los diferentes escenarios del campo profesional. Aun así, solo queda como mandato esbozado, mas no como un orientador del requisito.

En el Decreto 1295 (2010), o el Decreto 1075 (2015), compilador de las normativas de la educación, el concepto aparece en 12 ocasiones, demostrando así su protagonismo como normativa, que es, como antes, muy dicente en programas técnicos y tecnológicos, pero se

matiza cuando se determina que estos programas deberán tener una denominación que corresponda a sus competencias (art. 5.1) y al dejar explícito que las competencias deberán estar descritas y relacionadas con los contenidos propuestos y las estrategias pedagógicas propias del programa.

En el Decreto 1330 (2019) solo se menciona el concepto en dos ocasiones, la primera, en el artículo 2.5.3.2.3.2.4, que trata los aspectos curriculares, y se centra en requerir que las competencias deban aparecer en cada nivel de formación respectivo, en caso de que el programa sea presentado por ciclos propedéuticos. Sin embargo, en ningún otro componente de los aspectos curriculares se mencionan y se utilizan otros términos para referir la idoneidad del sujeto, como capacidad o habilidad. ¿Es quizás esta una forma de zanjar la discusión con relación al requerimiento de las competencias en los programas con énfasis disciplinar? Incluso, no aparecen criterios que determinen cómo debe ser su uso para el diseño curricular. En la segunda, aparece mencionada de forma genérica. En el artículo 2.5.3.2.6.4, de programas de maestría, las competencias deben ser el soporte de los procesos de investigación que el estudiante realice. Aunque en este decreto el concepto solo se menciona en dos ocasiones, no cabe duda que sigue siendo centro de los procesos curriculares, dado que como lo confirman ambos artículos deben ser la base del currículo. En definitiva, si en el pasado el MEN no manifestaba de forma explícita cómo interactuar con dicho concepto, aspecto curricular o mediador pedagógico, ahora ha profundizado en la indiferencia.

¿Cómo se caracterizan los procedimientos en las políticas oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias?

Después de reconocer cómo se materializan las políticas oficiales para este propósito, se identifica que los decretos 2566 (2003) y 1001 (2006), y posteriormente, la Ley 1188 (2008), el 1295 (2010) (Decreto 1075, 2015) y el 1330 (2019), determinan las condiciones de calidad para la oferta y desarrollo de programas académicos en pregrado y posgrado, y las competencias en el currículo en las condiciones



dos, tres y cuatro. Estos decretos y la ley, que cambian procesos metodológicos básicamente, se fundamentan en el ejercicio de la función de la inspección y vigilancia para velar por la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y, el cumplimiento de los mismos, otorga un registro calificado con validez por un determinado número de años.

Sin embargo, aunque las condiciones de calidad se materializaron en estos decretos, hubo otros documentos que clarifican los propósitos perseguidos, razón por la que se observa su aparición en diferentes momentos, lineamientos que el MEN buscó aunar. Entre los primeros se encuentra la Directiva N.º 19 (MEN, 2004), por medio de la cual la ministra de Educación hace claridad de la aplicación del artículo 4 del Decreto 2566 (2003) en los aspectos curriculares, determinando y especificando las competencias que se deben privilegiar en los procesos transversales educativos; y del Decreto 2170 (2005), en el que se concreta, materializa u operacionaliza el artículo 4º del Decreto 2566 (2003).

Pero es en la segunda versión de la *Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de educación superior en Colombia* (Beltrán y Reyes, 2004), entregada por el Viceministerio de Educación Superior, donde se encuentran los aspectos cruciales que revelan la caracterización de procedimientos desde preguntas problematizadoras para la construcción de currículos, preguntas que los pares evaluadores utilizarían como guías básicas para su evaluación.

El propósito de dicha guía es que exista la debida continuidad de los procesos de evaluación de la calidad, por eso para su elaboración se tomó como punto de partida el documento de la *Serie Instrumentos N.º 2 del Icfes-MEN, Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado* (2002), y se han hecho los ajustes y adiciones del caso para que contenga la información necesaria para comprender el sentido, los criterios, los procedimientos y los instrumentos que sirvan para la verificación de las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos.



En estos documentos se aclara que se modifica el término “estándares de calidad” (2001-2002), por “condiciones mínimas de calidad” (2003), con la finalidad de unificar los conceptos que se manejan en el sistema educativo, ya que los estándares tienen un significado diferente en educación básica y media. También se identifica que el proceso que conduce al registro calificado de programas tiene carácter y propósitos diferentes que conducen a la acreditación voluntaria de programas por su alta calidad, ya que en esta última se busca apreciar si se superan las condiciones de calidad hasta el punto de que el programa se aproxime a niveles de excelencia y pueda ser mostrado como paradigma y modelo de imitación (p. 11). Sin embargo, la evaluación por pares académicos y el carácter interpretativo que tienen los juicios de calidad en la acreditación deben ser logrados del mismo modo para las condiciones mínimas. Por ello, el registro calificado y la acreditación pueden ser parte de un mismo continuo: “son momentos diferentes, que usan mecanismos distintos, dentro de un mismo proceso global de aseguramiento social de la calidad” (p. 12). Pero las dos son condiciones formalizadas e indicativas del nivel de aceptabilidad de un programa académico desde características, niveles y formas de estructuración y organización.

A continuación, se observarán las características de los procedimientos establecidos inicialmente para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias, ya sea de manera explícita o implícita, en cuatro documentos clave para la educación superior en los últimos 20 años.

- La cartilla *Condiciones mínimas de calidad de programas académicos, edición preliminar* (Reyes, 2004), y específicamente de la segunda versión de la *Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de educación superior en Colombia* (Beltrán y Reyes, 2004).
- El documento *Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado* (MEN, 2016).
- El Decreto 1330 (2019).
- El documento *Lineamientos de acreditación institucional* (CNA, 2014).



No se tiene en cuenta el Acuerdo 01 (CESU, 2018), por medio del cual se actualizan los lineamientos para acreditación de alta calidad institucional y de programas de pregrado, dado que, para referenciar los hitos históricos de las solicitudes hechas por el MEN, los lineamientos del 2013 del CNA se constituyen en un marco de referencia para el tema.

En las siguientes 13 tablas se observan los comparativos de los lineamientos-procedimientos establecidos para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias, y desde el análisis del contexto de desempeño; el estado de la formación en el campo de la profesión; la particularidad del programa; el valor social del programa; la coherencia programa-institución; la fundamentación teórica y metodológica del programa; los principios y propósitos; los perfiles de formación; la estructura y organización de los contenidos; el trabajo interdisciplinario; la actividad científico-tecnológica; las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje y los créditos académicos:

**Tabla 6.** Comparación de lineamientos-procedimientos sobre análisis del contexto de desempeño

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere:	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas. académicos (Beltrán y Reyes, 2004)	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado. (MEN, 2016)	Documento: Decreto 1330 (2019).
			Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).



Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Justificación: análisis del contexto de desempeño.	Reconocer las manifestaciones del campo profesional en términos del desempeño requerido, es decir competencias en contextos existentes o potenciales de intervención (p.15). Para este fin se busca que se describa, argumente y demuestre de forma explícita que el campo profesional tiene oportunidades reales o potenciales de desempeño.	Realizar un análisis de aquellas necesidades presentes y futuras que sean afines a la formación del programa (currículo con relación a las competencias). Por lo que debe observarse población, región y productividad, que sean afines, con base en datos de las oportunidades laborales. (pp. 6-7).	Desde la justificación del programa se requiere el análisis de las necesidades existentes en la región y el país, que tengan armonía con los referentes internacionales, en caso de requerirse, para sustentar la construcción o actualización curricular.
Análisis comparativo.	En los cuatro documentos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad se observa un mismo requerimiento concerniente a la generación de un documento de carácter analítico sobre las necesidades y requerimientos del contexto laboral para el desempeño laboral, que permitan realizar la revisión y actualización de la propuesta curricular. Solo en el documento de 2004 se explicita la descripción de las competencias existentes o potenciales, en los otros no se hace.		

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 7. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre el estado de la formación en el campo de la profesión

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de Acreditación de Programas de Pregrado (CNA, 2013).
Justificación: Estado de la formación en el campo de la profesión.	Identificar el estado actual de la formación en el campo de la profesión para validar las competencias privilegiadas en el currículo e identificar otras que no se hayan detectado previamente (p.16). Análisis del estado actual de la formación en un estudio exhaustivo, comparativo y crítico, que permite el diseño de un currículo relacionado con las tendencias dominantes del ejercicio profesional.	Identificar el estado de la oferta actual de formación y con ello, diseñar la propuesta curricular a partir de las tendencias del país e internacionales en el campo (p. 6-7). Así como evaluar el impacto del programa frente a la sociedad y la relación con otros programas.	Desde la justificación del programa se solicita identificar el estado de la oferta de educación correspondiente área del programa, relativo a la ocupación, profesión, arte u oficio. Así mismo, realizar un análisis de las proyecciones correspondientes al área de conocimiento en el contexto global.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se requiere en el ítem a, analizar las tendencias y líneas de desarrollo de la disciplina o profesión, así como de la incidencia en el programa. De igual forma, en el ítem g, se solicita explicar los cambios en el plan de estudios a partir del análisis realizado, los problemas y las propuestas presentadas.





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.		Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Análisis comparativo	Aunque el lenguaje ha cambiado se sigue haciendo la misma solicitud de condiciones de calidad en los tres documentos, en los que se privilegia identificar la oferta en el campo de formación. Es claro que Beltrán y Reyes (2004) hacen hincapié en las competencias, en tanto que, MEN (2016), lo hace en las tendencias propias de la formación y la diferenciación correspondiente al programa propio, lo que en MEN (2019) se denomina proyecciones. Es particular que en este lineamiento, el CNA (2013) no se distancie o no profundice en la solicitud para un programa de alta calidad.	

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 8. *Comparación de lineamientos-procedimientos sobre la particularidad del programa*

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013),





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Justificación: Particularidad del programa,	Describir las características que identifican y constituyen la particularidad del programa, que se reconozcan de forma explícita desde el perfil por competencias (p.16). Todo lo anterior, respondiendo a las necesidades del contexto regional y nacional, explicando a su vez las necesidades adicionales que satisface, comparativamente con otras ofertas educativas.	Articular el programa a los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales, así como al plan estratégico de la institución. Desde allí se denota la particularidad de la institución y a lo que debe apuntar el programa (p. 6-7).	En la justificación se busca que se expliquen los atributos o factores que permiten ser distintivo al programa, con relación a otros afines, en el marco de la identidad institucional, el tipo de programa y la naturaleza jurídica de la institución.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se plantea que un programa de alta calidad deberá contar con estudios que relacionen el tipo de programa ofrecido, desde sus particularidades, y las necesidades sociales existentes (Ítem c).

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.		Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Análisis comparativo	El propósito de identificar las características que hacen particular al programa, aparece en las cuatro solicitudes planteadas, en las que se enfatiza un perfil por competencias (Beltrán y Reyes 2004), que responde a las necesidades de los contextos; pasando por la conexión con los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales (MEN, 2016); llegando, finalmente, al requerimiento de la relación con la identidad institucional (MEN, 2019), dejando entrever que este requerimiento se ha flexibilizado. En tanto para un programa de alta calidad, el requerimiento es el mismo, con la diferencia de que se solicitan estudios de la relación entre la particularidad del programa en relación con las necesidades sociales.	

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 9. *Comparación de lineamientos-procedimientos sobre el valor social del programa*

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad	
Justificación: Valor social del programa.	<p>Describir los aportes académicos y el valor social agregado del programa (p.17). Aunque la característica es general se hace particular para las competencias, al asociarse con los aportes académicos realizados para la formación, la gestión de la información, la proyección social y la producción de conocimiento.</p>	<p>Determinar las formas como el programa en toda su extensión se articula a los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales, así como a las particularidades de los territorios en los que se desarrolla (pp. 6-7).</p>	<p>Desde la justificación del programa se busca que se evidencie la articulación o de vinculación entre los diversos actores de los contextos, con el desarrollo de la propuesta académica, lo que se denomina como componentes de interacción, que busquen también un desarrollo de estudiantes y docentes.</p>	<p>Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se plantea que el programa deberá contar con proyectos que generen impacto en el medio, así como estudios que evalúen dicho impacto (ítems h, i).</p>
Análisis comparativo.	<p>Similar al anterior requerimiento, la identidad o particularidad del programa tiene que ver con el valor social del mismo, asunto que obliga a observar los aportes académicos y el valor social agregado (Beltrán y Reyes, 2004); o su articulación con los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales (MEN, 2016); o un poco más de “interacción” social, al solicitarse (MEN, 2019) la evidencia de articulación de estudiantes y docentes con actores de los contextos, para el desarrollo de la propuesta académica. El CNA (2013), entre tanto, considera que un programa de alta calidad debe dar cuenta del impacto del programa en el medio. Es particular que esta solicitud haya cambiado en cada documento de calidad de forma tan particular, cuando lo que se busca en sus postulados puede ser desarrollado desde cada una de las formas recomendadas.</p>			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre coherencia programa-institución

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de Pregrado (CNA, 2013).
Justificación: Coherencia programa-institución.	Relacionar la coherencia del programa con la misión y el proyecto educativo institucional (p.17). Desde las políticas institucionales para orientar las acciones y decisiones del programa académico, pueden darse preguntas sobre cómo concibe la institución la formación de y por competencias.	Justificar el programa en relación a la misión y visión de la institución que se expresa en el programa educativo institucional. (pp. 6-7).	Desde la justificación del programa se busca que se dé cuenta de los atributos que permiten los rasgos distintivos del mismo. Teniendo en cuenta otros programas afines o similares, y la identidad institucional.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se plantea que el programa desarrolle proyectos en el marco de la naturaleza de la institución y del programa en sí mismo (ítems h, i).





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Justificación: Coherencia programa-institución.	cómo realiza la evaluación y deconstrucción curricular, qué hace para preparar a los estudiantes para las pruebas Ecaes —que son por competencias—, cómo caracteriza la integridad desde los escenarios de desempeño en y para la vida, entre otros.	Justificar el programa en relación a la misión y visión de la institución que se expresa en el programa educativo institucional. (pp. 6-7).	Desde la justificación del programa se busca que se dé cuenta de los atributos que permiten los rasgos distintivos del mismo. Teniendo en cuenta otros programas afines o similares, y la identidad institucional.
Análisis comparativo	La coherencia del programa con relación a la institución tiene que ver esencialmente en los cuatro documentos oficiales con la identidad del programa en relación los condicionantes teleológicos de la institución, es decir, misión, visión y objetivos, entre otros. Todo lo anterior se encamina a distinguir que el proyecto educativo institucional es el faro que guía los diseños curriculares y por ende, lo que se considera en torno a las competencias y su modelo para ser adoptadas por parte de la comunidad académica.		

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 11. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre fundamentación teórica y metodológica del programa

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).
Currículo: fundamentación teórica y metodológica del programa.	Fundamentar teórica y metodológicamente el programa (p.18). Desde su propio modelo institucional, de acuerdo a su nivel, tipo e institución, lo cual. Lo que condiciona relacionar los enfoques teóricos, los contenidos, las competencias, los perfiles, y los campos de intervención para la gestión y resolución de problemas.	Dar cuenta de una estructura conceptual, ideológica, social, cultural, psicológica y pedagógica del programa, concordante con la naturaleza de la institución. Lo que permite diseñar el plan y programa de estudio (p. 8).	Desde los aspectos curriculares se solicita la presentación de una conceptualización teórica y epistemológica del programa, lo que se precisa como la naturaleza del objeto de estudio y sus formas de conocimiento.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se requiere la documentación de las formas como el programa analiza las tendencias disciplinares y profesionales, y la incidencia de estas en el mismo. Con lo anterior se debe explicar cómo la metodología diseñada en el programa se relaciona con las necesidades sociales de sus contextos (ítems a, c).





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.		Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Análisis comparativo.	La fundamentación teórica y metodológica del programa es un tema que requiere dar cuenta de la estructura conceptual del mismo, desde sus consideraciones sociales, culturales y políticas, entre otras, que a su vez posibilitan el desarrollo metodológico. En los cuatro documentos oficiales se hace la misma solicitud con diferentes connotaciones, visualizándose que, desde Beltrán y Reyes (2004) se requiere relacionar los enfoques teóricos con contenidos, perfiles y campos de formación; en tanto que en MEN (2016) una relación con la naturaleza de la institución; y en (MEN, 2019) la precisión con la naturaleza del objeto de estudio y sus formas de conocimiento. El CNA (2013) sí solicita que un programa de alta calidad no solo describa teórica y metodológicamente el programa, sino también, que lo relacione con el impacto generado desde su metodología.	

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 12. *Comparación de lineamientos-procedimientos sobre principios y propósitos*

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición por requerir	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).
			Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).



Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad	
Currículo: principios y propósitos que orientan la formación.	Describir los principios y propósitos que orientan la formación (p.18) desde una visión integral y en relación con el proyecto educativo institucional, con la naturaleza del campo de conocimiento, con el nivel académico, el ciclo propedéutico y la modalidad de formación.	Explicar cómo se articula el currículo con los objetivos y los propósitos de formación del programa (p. 8).	No realiza una solicitud explícita al respecto.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se solicita analizar el impacto del programa desde sus propósitos y objetivos, y desde su incidencia en el entorno social y disciplinar o profesional (ítem i).
Análisis comparativo.	Aunque la solicitud es específica y concreta Beltrán y Reyes (2004) lo relacionan con su debida articulación con el proyecto educativo institucional, con el campo del conocimiento y su respectiva tipología de programa de educación superior; en tanto, el MEN (2016) lo hace con el currículo y la formación en el programa. Pero es particular que en el MEN (2019) no se explicita el requerimiento, pese a que puede darse cabida en las demás solicitudes, que también deberán tenerse en cuenta, dado que la presencia de este es propia a otras solicitudes como la descripción de los rasgos distintivos del mismo con relación a la identidad institucional. El CNA (2013), en tanto, para un programa de alta calidad, enfatiza en el análisis del impacto del mismo con relación a su incidencia en los entornos social, disciplinar y social, es decir, da un paso adelante a las condiciones de calidad.			

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 13. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre perfiles de formación

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).
Currículo: perfiles de formación.	Caracterizar y conceptualizar los perfiles de formación (p.19). Eje nuclear de la concepción competencias en el diseño curricular, ya que el MEN solicita una "relevante conceptualización" sobre los procesos de selección, formación y desarrollo de competencias que se privilegian en el programa, y una argumentación coherente.	En tanto, en el documento en mención se presenta un contraste en la formalidad de la solicitud, dado que únicamente se explicita que se explique la articulación de los perfiles de egreso con el currículo diseñado (p. 9). Lo cual, aunque sea sintético en la solicitud, no deja de ser afín a lo expresado en los años 2003 y 2004.	En los aspectos curriculares se refiere el mencionado decreto: sus componentes formativos, la presentación de los perfiles de egreso en consonancia con el plan general de estudios y un elemento nuevo e innovador (solicitado por la OCDE 2015), los resultados de aprendizaje proyectados, como mediador del éxito de la formación.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se solicita en el ítem d, que exista una correspondencia entre el "perfil laboral y ocupacional del sector y el perfil profesional".



Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad	
Currículo: perfiles de formación.	La relación existente entre las competencias que se describen y la naturaleza del campo de conocimiento, el nivel académico o ciclo propedéutico, el perfil enunciado, los campos de ejercicio profesional y la formación integral.	En tanto, en el documento en mención se presenta un contraste en la formalidad de la solicitud, dado que únicamente se explicita que se explique la articulación de los perfiles de egreso con el currículo diseñado (p. 9). Lo cual, aunque sea sintético en la solicitud, no deja de ser afín a lo expresado en los años 2003 y 2004.	En los aspectos curriculares se refiere el mencionado decreto: sus componentes formativos, la presentación de los perfiles de egreso en consonancia con el plan general de estudios y un elemento nuevo e innovador (solicitado por la OCDE 2015), los resultados de aprendizaje proyectados, como mediador del éxito de la formación.	Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se solicita en el ítem d, que exista una correspondencia entre el “perfil laboral y ocupacional del sector y el perfil profesional”.
Análisis comparativo	Sobre los perfiles de formación, el MEN (2016) relaciona la solicitud de que estos deberán tener relación el currículo y su plan de estudios. En tanto, MEN (2019) sí enfatiza en resultados de aprendizaje. Beltrán y Reyes (2004) no se alejan de esta solicitud, pero sí la matizan, en tanto relacionan perfil con la argumentación coherente de los procesos de selección, formación y desarrollo de competencias, asunto que no es explícito posteriormente, pero que parece no desaparecer. CNA (2013) no solicita nada adicional cualificado, en tanto lo solicitado es que el perfil de formación esté relacionado con el profesional y con el laboral, ocupacional.			

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 14. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre estructura y organización de los contenidos

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).
Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).			
Curriculo: estructura y organización de los contenidos.	Describir la estructura y organización de los contenidos (p. 20). Solicitud que busca que las instituciones demuestren claridad y coherencia en la organización del programa desde la fundamentación (enfoque o enfoques, los problemas, logros, bibliografía, responsabilidades y formas de evaluación académica),	Explicar cómo se estructura y secuencia el plan de estudios, que se describe, de forma concreta, en la guía del desarrollo de las competencias en el estudiante (p. 9), sin embargo, no se hace mayor aclaración o precisión al respecto.	En los aspectos curriculares se refiere el mencionado decreto, desde sus componentes formativos: la definición del plan general de estudios, que deba estar representado en: (1) créditos académicos, estos últimos conforme a (2) los resultados de aprendizaje, que se proyectan desde (3) una formación integral,
			Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se solicita en el ítem g, generar cambios en el plan de estudios, como resultado del análisis de las formas de solución de problemas del contexto.



Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
<p>Curriculo: estructura y organización de los contenidos.</p>	<p>forma (contenidos —lógica institucional y del campo—), flexibilidad (Integración o articulación de los contenidos, cursos y actividades académicas, énfasis obligatorios o electivos, secuencias del plan) y estrategias (integración de los contenidos, desarrollo de cursos, actividades, formación integral, formas de organización del aprendizaje, “balance pertinente” entre conocimientos académicos y prácticas profesionales y criterios y mecanismos para la actualización y modernización del programa).</p>	<p>Explicar cómo se estructura y secuencia el plan de estudios, que se describe, de forma concreta, en la guía del desarrollo de las competencias en el estudiante (p. 9), sin embargo, no se hace mayor aclaración o precisión al respecto.</p>	<p>relacionado también con las (4) actividades académicas, que evidencien (5) estrategias de flexibilidad curricular y (6) los perfiles de egreso, relacionados con el contexto y la capacidad de aprender a aprender. En este fragmento pierden protagonismo las competencias.</p> <p>Desde la Característica N.º 3, Relevancia académica y pertinencia social del programa, se solicita en el ítem g, generar cambios en el plan de estudios, como resultado del análisis de las formas de solución de problemas del contexto.</p>





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.		Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Análisis comparativo.	<p>Sobre la estructura y organización de los contenidos, Beltrán y Reyes (2004) solicitan evidenciar fundamentación, forma, flexibilidad y estrategias de los mismos; en tanto MEN (2016) focaliza la solicitud planteando que se presente una guía del desarrollo de las competencias en el estudiante; y MEN (2019) plantea que se deben presentar créditos académicos, los resultados de aprendizaje, la descripción de una formación integral, las actividades académicas, las estrategias de flexibilidad curricular y los perfiles de egreso. Parece, en primera instancia, que se solicitan asuntos distintos, sin embargo, todos los elementos mencionados hacen parte de cada uno de los documentos de condiciones de calidad. En tanto, CNA (2013) para programas que soliciten acreditación de alta calidad plantea evidenciar que el plan de estudios, que es lo mismo, posibilita el análisis de las formas de solución de problemas del contexto.</p>	

Fuente: *Elaboración propia.*

**Tabla 15.** *Comparación de lineamientos-procedimientos sobre trabajo interdisciplinario*

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).  Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Curriculo: trabajo interdisciplinario	Definir el trabajo interdisciplinario (p. 21). Formas como se favorece la organización curricular a partir del trabajo interdisciplinario, por lo que es necesaria la observación de los perfiles (competencias) y las estrategias pedagógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde la identificación de la holística del campo y el desempeño profesional y su relación sistémica entre las disciplinas que intervienen.	Organizar las actividades inter y transdisciplinarias, relacionadas con las competencias, la flexibilidad, la transversalidad y contenidos, procesos formativos y pedagógicos, entre otros. Como un conjunto que demuestre coherencia integral (p. 8).	En los mencionados aspectos de investigación, innovación y/o creación artística y cultural (art. 2.5.3.2.3.2.6) se busca establecer las estrategias para la investigación-creación, que permitan estar en contacto con la disciplina y la interdisciplina, entre otros.	Desde la Característica N.º 18, Interdisciplinariedad, se solicita en el ítem a, crear espacios y actividades de carácter interdisciplinario; y en el ítem b, presentar los mecanismos para el tratamiento de los problemas de la profesión, desde orientaciones interdisciplinarias.
Análisis comparativo.	Sobre el trabajo interdisciplinario Beltrán y Reyes (2004) articula las competencias con este y, por ende, las estrategias pedagógicas y educativas que se establezcan; asunto similar es asumido en MEN (2016), MEN (2019) y CNA (2013). Por lo que se encuentra una coincidencia en los cuatro documentos oficiales. Incluso, no se presenta mayor diferencia en el requerimiento para los programas de alta calidad.			

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 16. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre actividad científico-tecnológica

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).
Currículo: actividad científico-tecnológica.	Caracterizar el desarrollo de la actividad científico-tecnológica (p. 22). Proceso que busca relacionar las competencias de los estudiantes y del profesor en los proyectos, diseños, producción intelectual, entre otros, que se realicen como práctica permanente al proceso de formación.	Definir el alcance que tendrá la Investigación en el programa, en correspondencia entre investigación y nivel y perfil de formación del programa (técnico profesional, tecnológico y profesional universitario). Explicitar forma de trabajo de la investigación formativa y la formación en investigación.	Desde la justificación del programa (art. 2.5.3.2.3.2.3) se debe presentar una justificación que sustente el contenido curricular y los perfiles de egreso que sean pertinentes al desarrollo científico, frente a las necesidades del país y la región.	Desde la Característica N.º 19, Estrategias de enseñanza y aprendizaje se solicita, en el ítem e), incorporar los adelantos de las ciencias, las técnicas y las tecnologías en el programa, de acuerdo al tipo y modalidad.





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.			Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Currículo: actividad científico-tecnológica.	Por ende, describir las estrategias para la identificación de la ciencia y la tecnología y la exploración de problemas que se presenten en estos ámbitos de conocimiento.	Definir el alcance que tendrá la Investigación en el programa, en correspondencia entre investigación y nivel y perfil de formación del programa (técnico profesional, tecnológico y profesional universitario). Explicitar forma de trabajo de la investigación formativa y la formación en investigación.	Desde la justificación del programa (art. 2.5.3.2.3.2.3) se debe presentar una justificación que sustente el contenido curricular y los perfiles de egreso que sean pertinentes al desarrollo científico, frente a las necesidades del país y la región.
Análisis comparativo.	Sobre la actividad científico-tecnológica Beltrán y Reyes (2004) enfatizan en describir las estrategias pedagógicas y educativas que permitan el desarrollo de las competencias de los estudiantes; MEN (2016) coincide en solicitar que se explicita la forma de trabajo requerida, y solicita definir su alcance; en tanto, MEN (2019), solo requiere la justificación que lo sustente frente al perfil de egreso y las necesidades de los contextos. Es notorio que CNA (2013) no realice una solicitud de mayor complejidad o que sea complementaria a las anteriores, asunto que evidencia la crítica generalizada de la desconexión de las condiciones de calidad con relación a los indicadores de acreditación de alta calidad.		

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 17. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).
Currículo: estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje.	Caracterizar y argumentar las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje (p. 23). El MEN ha condicionado este proceso como otro de los ejes nucleares de la concepción competencias en el currículo, al describir que este propenderá, además,	Incluir los micro currículos en los que se denoten, entre otros, las metodologías y las competencias (p. 10). De igual forma, desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas para las prácticas profesionales en correspondencia con el perfil profesional y laboral (pp.13-14).	En los aspectos curriculares (art. 2.5.3.2.3.2.4), en sus componentes pedagógicos, se solicitan lineamientos e innovación pedagógica y didáctica, que tengan coherencia con la institución y con modalidad del programa.	Desde la Característica N.º 19, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, se solicita, en los ítems a y b, correspondencia entre métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados, metodología y competencias del programa; ítem d, acompañamiento del docente al aprendizaje de los estudiantes, mediante diversas estrategias y mecanismos; ítem f,



Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Currículo: estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje.	por atender los aspectos básicos del campo específico profesional, por el desarrollo de competencias para la auto-gestión del conocimiento de manera abierta y permanente, para la comunicación en diversos medios, para buscar, clasificar, seleccionar y contrastar información, para realizar trabajo colaborativo y para la utilización de medios tecnológicos requeridos por la metodología específica del programa.	En caso de presentarse deficiencias o variaciones de lo esperado en el programa, con base en los resultados de los egresados del mismo, dichos problemas deberán subsanarse, entre otros, mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas (p. 29).	En los aspectos curriculares (art. 2.5.3.2.3.2.4), en sus componentes pedagógicos, se solicitan lineamientos e innovación pedagógica y didáctica, que tengan coherencia con la institución y con modalidad del programa.	presentación de estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas; ítem g, articulación estrategias pedagógicas, metodología de enseñanza y recursos tecnológicos; ítem h, estrategias y mecanismos pedagógicos, que se apliquen a la investigación, docencia y proyección social; ítem i, estudios sobre la permanencia y retención de acuerdo a la metodología de enseñanza. Desde la característica N.º 21, Trabajos de los estudiantes, se solicita en el ítem a, correspondencia entre el tipo de trabajos y las actividades realizadas por los estudiantes; ítem d, correspondencia entre actividades, trabajos y las formas de evaluación por competencias, y los métodos pedagógicos empleados.





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.	Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Análisis comparativo	<p>Sobre las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje Beltrán y Reyes (2004) y MEN (2016) son precisos en articular las competencias en el currículo, los aspectos propios del campo profesional, con la metodología específica del programa. En tanto, MEN (2019) es escueto en el asunto y solicita solo lineamientos e innovación pedagógica y didáctica. CNA (2013) da una visión amplia y mucho más desarrollada para los programas que buscan alta acreditación, por lo que relaciona métodos con competencias; se preocupa por acompañamiento del docente al estudiante; requiere estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas; pregunta por los recursos tecnológicos; requiere estudios sobre permanencia y retención, en relación a la metodología de enseñanza; requiere observación del tipo de trabajos solicitados y las actividades académicas; así como las formas de evaluación con relación a las competencias y la pedagogía implementada. Todo lo anterior, aunque es un avance con relación a los requerimientos de las condiciones de calidad, en realidad también deberían ser parte de las condiciones que se hagan a un programa en condición de renovación de registro calificado.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 18. Comparación de lineamientos-procedimientos sobre créditos académicos

Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
Condición que se requiere.	Documento: Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).	Documento: Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016).	Documento: Decreto 1330 (2019).	Documento: Lineamientos de acreditación de programas de pregrado (CNA, 2013).
Currículo: créditos académicos	Identificar y argumentar la fundamentación de los créditos académicos para el desarrollo de las competencias (pp. 25-26). El reconocimiento de este proceso determina las unidades de formación que se desarrollan en el programa, gracias a la previsión de tiempos, espacios,	Explicar correspondencia entre créditos, con la naturaleza y el nivel de formación del programa (p. 9). Las actividades académicas deberán ser descritas y cuantificadas en créditos. Crédito concebido como unidad de medida de las actividades del programa, las cuales,	En los Aspectos curriculares (art. 2.5.3.2.3.2.4) en sus componentes formativos se solicita representar el plan general de estudios en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, entre otros.	Desde la Característica N.º 21, Trabajos de los estudiantes, se solicita en el ítem a, tener criterios y estrategias frente a la dosificación de las actividades académicas, que tenga coherencia con la concepción y el sistema de créditos.





Documentos informativos y normativos sobre las condiciones de calidad de los programas de educación superior.				Documento informativo y normativo sobre la acreditación de alta calidad
	medios y ciclos propedéuticos, para facilitar el desarrollo de las responsabilidades de aprendizaje del estudiante, por lo que pensar en torno al volumen de trabajo académico, en el marco de la flexibilidad, pero bajo la reglamentación que orienta el MEN para cada modalidad y ciclo es vital para el reconocimiento sobre cómo se puede generar la autonomía a partir del manejo de la presencialidad y la independencia.	actividades presenciales o actividades independientes del estudiante, para las cuales se debe evidenciar el soporte bibliográfico, el acceso a programas (software), los laboratorios o sitios de práctica, los talleres, las unidades especializadas, entre otras (p. 13).	En los Aspectos curriculares (art. 2.5.3.2.3.2.4) en sus componentes formativos se solicita representar el plan general de estudios en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, entre otros.	Desde la Característica N.º 21, Trabajos de los estudiantes, se solicita en el ítem a, tener criterios y estrategias frente a la dosificación de las actividades académicas, que tenga coherencia con la concepción y el sistema de créditos.
Análisis comparativo.	Los créditos académicos, Beltrán y Reyes (2004) los relacionan con el desarrollo de las competencias y las condiciones de aprendizaje; en tanto MEN (2016) lo toma como el soporte que permite desarrollar los procesos educativos; y MEN (2019), los articula, de forma directa, con los resultados de aprendizaje que se proyecten en el programa. CNA (2013) no agrega algún asunto en particular, pues solo plantea los criterios institucionales y las estrategias a implementar.			

Fuente: Elaboración propia.

## Lineamientos para el diseño curricular desde la educación para el trabajo

Un capítulo aparte merece el SENA en el análisis de los procedimientos curriculares desde el concepto competencias, ya que, como parte integral del Estado le corresponde procurar por el cumplimiento de los preceptos, principios, derechos o garantías establecidas en la Constitución Política en cuanto a la garantía de la educación a la juventud (art. 457), a la formación integral (art. 54), a la formación y habilitación profesional (art. 64) y al acceso a la educación (art. 67), todo ello, expuesto en el Decreto 249 (2004). Su papel formativo siempre se ha restringido a la formación para el trabajo, ya que es un organismo al Ministerio de Trabajo que tiene en su haber la regulación de los aspectos laborales en el país. En esos aspectos, la educación superior comparte criterios, ya que se le demanda profundizar en la formación integral para cumplir con las funciones que requiere el país, así como trabajar y promover el conocimiento en todas sus formas y expresiones para solucionar las necesidades del país (Ley 30, 1992, art. 6).

En consecuencia, al SENA, en el Decreto 249 (2004), por el cual se modifica su estructura, se le demanda el desarrollo de sus funciones por medio de la Dirección del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, encargada, entre otros, de proponer políticas y trazar directrices sobre la formación profesional para el trabajo, de modo que garantice calidad, pertinencia, cobertura y flexibilidad a través de la cadena de formación y aprendizaje permanente, consecuente con la normalización, formación, evaluación y certificación de las competencias laborales requeridas por el país (art. 12) y por medio de la Dirección de Formación Profesional, encargada, entre otros, de impulsar la actualización y ajuste permanente de los diseños curriculares de los programas de formación existentes y la formulación de nuevos programas bajo el enfoque de competencias laborales, estrategias pedagógicas e implementación de sistemas de evaluación y certificación del desempeño laboral de los trabajadores; así como impulsar la innovación, experimentación y adopción de estrategias pedagógicas y metodológicas en diseños curriculares, procesos de formación y procesos evaluativos, hacerles seguimiento y evaluar sus resultados (art. 11).





Es así como, este organismo, en el que participa de forma directa el MEN, en el Consejo Directivo Nacional que lo precede, ha desarrollado los siguientes aspectos que sirven de referente para elaborar el diseño curricular: caracterización ocupacional, análisis funcional, definición de la titulación, elaboración de normas de competencia y validación de las normas. Diseño que se encuentra en el documento *Manual de diseño curricular para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral* (SENA, 2002) y que se caracteriza por ofrecer el conjunto de procedimientos y actividades para “diseñar estructuras curriculares” y “módulos de formación con base en competencias laborales”. Es un documento técnico que parte del enfoque funcionalista de las competencias; se complementa con argumentos de otros enfoques, que describen los aspectos básicos que normalizan metodológicamente la formación de las competencias laborales en el país, por lo que visto de forma general no difiere de los desarrollos de la educación superior y podría complementar su trabajo en cuanto a la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias. Sin embargo, al ser el SENA un organismo centralizado en Colombia, los documentos adquieren univocidad nacional frente a la discusión de su estructura y la determinación de sus fundamentos conceptuales y metodológicos, aspecto que difiere con la naturaleza de la educación superior en Colombia, dado que cada una de estas últimas instituciones es autónoma para establecer los conceptos, procedimientos y actividades para construir sus estructuras curriculares.

No es objeto de esta investigación analizar el concepto competencias en el “diseño curricular” de la “formación profesional integral” (SENA), ni observar su enfoque, y mucho menos es el compararlo con el de la educación superior. Se desbordarían los límites que se deben establecer para la identificación del sector seleccionado, pero dada la estrecha vinculación entre ambos organismos, en la que se resquebrajan las fronteras, es de vital importancia que desde el Estado se declaren sus similitudes en pro de compartir los avances realizados y de potenciar la educación pertinente, flexible, integral y de calidad. Adicionalmente, en el documento *Educación superior. Boletín Informativo* (MEN, 2005), siendo de una época temprana en



la asimilación del objeto problema, se refleja un interés por avalar los desarrollos del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) del SENA, como homólogos en los aspectos procedimentales y conceptuales para el trabajo educativo de la educación superior, razón por la que en la fase descriptiva e interpretativa de la presente investigación se detallan algunos documentos de este sector con el fin de encontrar los límites, pero no se abordan en la fase de construcción de significados, dada su amplísima historia e implicaciones. Como se dijo, esta debe ser una línea de investigación que se debe abordar en otro proceso investigativo.

### **¿Son pertinentes las políticas y los procedimientos oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias?**

#### ***Desde el significado de la pertinencia***

Según la RAE (2019) pertinencia se define como “perteneciente o correspondiente a algo” o “que viene a propósito”, por tanto, no se puede comprender la pertinencia de algo sino se determina ese algo distintivo o condicionante de lo primero. Se podría pensar en pertinencia como una relación que es oportuna. Entonces, si pertinente se entiende como oportuno cabe señalar que tanto políticas como procedimientos lo son, y que el trabajo que están realizando para la regulación curricular, incluso, fue tardío frente a las implicaciones de la Ley 30 (1992), de las demandas internacionales —como la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, que en su artículo 6 demanda que el trabajo de las IES sea pertinente, adecuado entre lo que la sociedad espera y lo que ella emana, por lo que desde allí se requiere una educación especializada, centrada en competencias y aptitudes—, y de los desarrollos del SENA, como organismo regulador de las competencias en el país. Si pertinente se entiende como adecuado, se generan dudas en las políticas y los procedimientos, ya que para las políticas el concepto sufre distorsiones permanentes en aras a su claridad; se “recontextualiza” en escenarios diversos; se “traslada” sin justificación conceptual; y se “significa” de acuerdo a un uso instrumental (Tobón, 2006); para los procedimientos



son adecuadas las preguntas orientadoras planteadas en el 2004 por el MEN, incluso, pueden trascender las expectativas y los años, es decir, pueden ser utilizadas incluso como base para el Decreto 1330 (2019); pero no son procedimientos en el uso estricto de la palabra, por lo que, aunque se valoren como riqueza procedimental, todavía se está en déficit frente a la elaboración de procedimientos base para la construcción curricular, mesocurricular y microcurricular en la educación superior.

Como punto aparte, cabe identificar que el MEN no ha seleccionado ningún enfoque de competencias específico como directriz para la realización de sus preguntas orientadoras, lo que lleva a encontrar elementos de los diversos enfoques en ellas, que puede obedecer a la falta de claridad sobre el tema o a su abordaje ecléctico. Sin embargo, las evidencias halladas en los documentos demuestran más lo primero que lo segundo.

### ***Desde la necesidad social***

Al observar el desarrollo de las políticas de la educación superior y los procedimientos específicos que se desprenden de ellas, se encuentra que no ha habido en Colombia directrices oficiales de carácter conceptual que delimiten los procesos curriculares y su relación con las competencias para la educación superior, pese a que ha habido “bálsamos”, que desde la institucionalidad se han dado como un alivio administrativo para las instituciones y para la ordenación del sector. (Véase, por ejemplo: Díaz, 1998; Hernández y López, 2002; Flórez et al., 2002; Asmar et al., 2002; Gómez, 2002; Díaz, 2002; Corpoeducación, 2003; Beltrán y Reyes, 2004; MEN, 2007, 2016, 2017 y 2018; OCDE, 2012, 2016 y 2019; CNA, 2013, 2016; CESU, 2015, y el Informe de la Misión Internacional de Sabios, 2019, entre muchos más que se encuentran en este análisis de contenido y que no son referenciados en la presente investigación.)

También se reconoce la pertinencia si la necesidad social se entiende como el conjunto de solicitudes que las organizaciones y las comunidades le han demandado al sector para que se formen



aspirantes, estudiantes y egresados, que encierran intereses diversos, observables en los documentos de la *Movilización social por la educación Superior 1999-2000*, entre otros.

### **Desde el contexto internacional**

Si se reconoce el contexto internacional en el marco específico de la regulación de las competencias desde el currículo, se encuentra que esta dinámica gira frente a la observación de competencias para la homologación, la transferencia o la convalidación de títulos, por lo que se encuentran experiencias significativas que han tenido importantes desarrollos y que han arrojado resultados que posibilitan, entre otros, la movilidad internacional, no solo de estudiantes, sino también de programas, profesores o investigadores.

Pero también, se debe reconocer que el MEN está dispuesto a participar en la dinámica internacional, en la generación de una educación pertinente que responda a las necesidades sociales para el desarrollo del sector, por ello se compromete participando en el Proyecto Alfa Tuning para América Latina, observando como espectador directo experiencias de otros países, y cumpliendo las demandas realizadas por organismos internacionales como la OIT (Cinterfor, 2004), sobre la formación de la fuerza productiva de los países, acogido en el Documento CONPES 81 Social (2004); así como las demandas de la OCDE (2012, 2016 y 2019, entre otros informes); y teniendo en cuenta avances, conclusiones y propuestas de la dinámica internacional, que compila en su texto de *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia*" (Salmi et al., 2014), o en las denominadas *Guías de internacionalización de la educación superior* (Betancur y Farfán, 2015).

### **Desde la madurez de los lineamientos**

Con la regulación del currículo desde las competencias, no solo se halla el interés de acomodar un concepto, que en su tendencia ha sido utilizado para definir el acercamiento a los contextos laborales, sino que se encuentran desarrollos que denotan coherencia en fines





integrales para la formación del ser humano. La regulación por créditos —condición de calidad— demuestra que la educación se debe centrar en el aprendizaje, planteado así en el Decreto 0808 2002), por ende, esta tesis no es una innovación planteada desde organismos internacionales como la OCDE (2016), o por normas que hayan evidenciado la necesidad pedagógica, como el Decreto 1330 (2019). Incluso el CNA en sus *Lineamientos de acreditación de programas de pregrado* (2013), desde la Característica N.º 19, estrategias de enseñanza y aprendizaje, ha sido lo suficientemente explícito sobre la sugerencia de delinear métodos de enseñanza y aprendizaje, metodologías, acompañamiento del docente al aprendizaje, estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas y recursos tecnológicos, articulados a las competencias del programa para garantizar la permanencia del estudiante y su posterior graduación. Asunto que deben asimilar todas las IES para dar cuenta de resultados en sus procesos de autoevaluación y posterior acreditación de alta calidad.

Al establecerse los ciclos propedéuticos se demanda pensar en procesos graduales donde los niveles de desarrollo del aprendizaje se reconozcan de forma específica, denotando los atributos que hacen parte del ciclo respectivo (técnico profesional, tecnológico, profesional); incluso, dicha gradualidad se enriquece cuando se plantea la articulación con la educación media, los programas técnicos del SENA, o los programas técnicos laborales por competencias (correspondiente a la denominada educación para el trabajo y el desarrollo humano, cuyas bases son las leyes 115 (1994, art. 26) y 1064 (2006), y el Decreto 1075 (2015).

Ahora bien, identificar la flexibilidad y la integralidad como condicionantes transversales del proceso dejan entrever que la regulación del currículo no es ajena a las consideraciones internacionales, sino que también, esta debe ser susceptible a la naturaleza humana, social y organizacional. La construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias no es entonces un asunto aislado del conjunto de elementos que en la actualidad condicionan a la educación superior, por lo que su pertinencia se debe entender también desde la coherencia de los elementos que la hacen sostenible, de equidad y exitosa en el marco del tiempo.

## **Desde el desarrollo científico, profesional y académico**

Las preguntas orientadoras de la segunda versión de la *Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y de los programas académicos de educación superior en Colombia* (2004), tienen la virtud de no dejar por fuera estos aspectos imprescindibles para el desarrollo del sector. En la explicación del MEN, tanto en la guía, como en la normatividad y los documentos de base que la preceden, los lineamientos de la formación se referencian desde competencias genéricas que propenden por el metaanálisis del aprendizaje, que busca el desarrollo de profesionales investigadores que piensen y se piensen desde la ciencia, así como las competencias específicas de cada programa profesional, donde el desarrollo científico, profesional y académico debe manifestarse transversalmente de forma continua. La pertinencia es vista aquí como presencia de estos aspectos en el currículo y para el desarrollo de competencias; presencia que se manifiesta de forma permanente por la rigurosidad de las preguntas, la relación sistémica de sus elementos y las posibilidades abiertas de exploración que posibilitan nuevos caminos de desarrollo.

## **Desde la administración del concepto**

El proceso de cualificación de los fundamentos que sostienen el concepto competencias en el currículo, visto desde las evidencias generadas en documentos oficiales, ha sido iniciado e interrumpido en épocas específicas, donde se notan claramente cortes de los procesos legislativos. Es así como se observa que la cualificación se inició en los documentos de la *Serie Instrumentos N°2, del Icfes-MEN, 2001-2002*, en el proceso de emisión de los estándares específicos de cada programa de formación y otras leyes y decretos que hacían apertura a las reformas. Luego, en el año 2003, al emitirse el decreto que fundamenta las condiciones mínimas de calidad, se publican otros documentos adicionales que no complementan la información para el acercamiento al concepto. Aunque el CNA (2013), ha sido explícito en la solicitud de competencias y el MEN (2018) reiteró que estas deben existir y tienen un papel protagónico en la vida curricular de las IES, su importancia se desmorona (MEN, 2019), dejando en entredicho el



vacío existente desde el inicio, su falta de conceptualización, diversa y de discusión para el diseño curricular, porque no hay enfoques, estructuras, procedimientos, estudios u otros oficiales, que den cuenta de la preocupación por el tema en la educación superior.

En el aspecto pertinencia se observa cómo la responsabilidad social, debido a la emisión de documentos que fundamentan, renueva la discusión y explica las políticas y preguntas orientadoras a partir de un concepto innovador, polisémico y problemático que no ha tenido mayor desarrollo en la educación superior, distinto a conferencias o seminarios focales.

### ***Desde el alistamiento del concepto***



El último aspecto para observar y, quizás, el de mayor crítica frente al tema, es el alistamiento del concepto para su pertinente asimilación en la educación superior. Se puede afirmar que en el sector no se ha conducido de forma coherente el proceso de alistamiento del concepto para su incorporación adecuada en el currículo; ya que los primeros esfuerzos giraron en torno al examen de ingreso (Icfes) y luego al de egreso (Ecaes, actual Saber Pro) de la educación superior, cuestión que generó amplias críticas debido al peso estadístico, cognitivo y lingüístico que se le ha dado a las competencias y a su inserción al sector desde las evaluaciones y no desde el proceso educativo: su discusión y análisis se evidencia en los documentos. Consecuente con esto, debido a la demanda realizada y al desarrollo de la normatividad educativa del nivel básico, medio y del superior, se tomaron propuestas de estos sectores sin la adecuada observación de los elementos que los diferencian y que particularizan el concepto, lo que promovió la consolidación de críticas sobre su pertinencia en aras de no instrumentalizar la educación superior, pese a que fuera una posibilidad latente (Irigoyen et al., 2011). Como consecuencia, es posible encontrar instituciones de educación superior que asumieron posturas metodológicas frente a los nuevos retos demandados y diseñaron procesos sin definir y diferenciar enfoques conceptuales, y otras que identificaron y describieron metodologías, asimilaron y propusieron didácticas o construyeron y desarrollaron currículos pertinentes.

Los procesos de cambio se presentaron en el sector sin la argumentación que se necesitaba sobre el tema, con excepción de las mesas de trabajo sectoriales que discutieron la inserción del concepto en las pruebas evaluativas y en la *Serie Instrumentos N.º 2 del Icfes-MEN, 2001-2002*, que se hizo frente al tema, pero que no tuvo continuidad. Debido a esto, en el año 2004 se requirió organizar un conjunto de criterios a tener en cuenta, en forma de preguntas orientadoras, que sirvieran como modelo para la gestión del par evaluador que asistiría a las instituciones (criterios analizados en la pregunta 2.2).

Por las razones anteriores, se puede afirmar que el proceso de cambio desde que el concepto apareció en el año 2019 pero no ha tenido grandes respaldos argumentativos que se constituyan en hitos que logren cambiar, de forma radical, la percepción de la comunidad alrededor del tema. Como consecuencia, el tema se asume desde dos perspectivas que son altamente preocupantes para la consolidación de los fines perseguidos: la primera, la que considera que no requiere una alta conceptualización debido a que la definición reconocida en el medio menciona simplemente lo que hay que realizar: saber hacer en contexto, es decir, instrumentalizar, en el peor de los escenarios o procedimentalizar el conocimiento (Irigoyen et al., 2011); la segunda, la que considera que es altamente complejo en su concepción, debido a la diversidad de acepciones que se le ha dado, que identifica fundamentos pedagógicos y científicos contemporáneos en sus principios, que distancia las pruebas del Estado del ejercicio que se debe realizar en las instituciones educativas, y que, por tanto, interpreta que el sistema educativo tradicional se dificulta en estructura a la propuesta planteada. Ello confirma la crítica a su pertinente —adecuada— asimilación, determinada por el marco de posibilidades institucionales.

Para concluir, el alistamiento del concepto también se evalúa desde la forma como el sector ha colonizado el término en los últimos años de su aparición, demostrando titularidad en el currículo, en la evaluación, en la pedagogía y en la administración educativa. Su presencia se ratifica en los documentos actuales del sector como el eje determinante para la gestión educativa, pese a que se ha ido reduciendo su presencia, razón por la que en el lenguaje se vuelve común, desde las más





variadas acepciones, hablar de competencias, generando la creencia de que este es un fenómeno mediático que puede pasar de moda. En las leyes 30 (1992) y 115 (1994) el término no aparece ni una sola vez, mientras que en el Decreto 2566 (2003) aparece seis veces, y en las preguntas orientadoras de la denominada *Guía* (Beltrán y Reyes, 2004), hay 22 palabras específicas o similares sobre competencias de las 115 preguntas que un par calificador debe tener en cuenta frente al currículo en el momento de realizar la visita a la institución educativa. En el Decreto 1295 (2010), que reglamenta la Ley 1188 (2008), aparece en 12 ocasiones, en tanto, en el Decreto 1330 (2019) solo aparece en dos ocasiones. Sin embargo, los tres documentos en sus respectivas épocas se convierten en el eje determinante del perfil profesional y de la estructura curricular, lo que ratifica el protagonismo del mismo para la ejecución del servicio público de educación superior.

Incluso, para aquellos que en su momento pensaron que las competencias eran, para el Estado, un asunto de exclusivo tratamiento de la educación técnica laboral, pueden observar que en la definición de decretos que regulaban los programas de posgrado se dio un giro cualitativo en cinco años, ya que la terminología en el Decreto 916 (2001), por el cual se unificaban los requisitos y procedimientos para los programas de doctorado y maestría, el término no aparecía ni una sola vez, y en el Decreto 1001 (2006), por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado (documento que derogó al del 2001), ya aparecía en ocho ocasiones como eje determinante de la gestión curricular.

Pero, más que plantear unas cifras específicas que pueden ser coherentes o no frente al fenómeno, se trata de generar cuestionamientos sobre los cambios tan imprevistos que ha tenido la educación superior en el alistamiento del tema, y que desde los documentos legislativos demuestra su variedad de definiciones. Desde esta perspectiva, es apenas comprensible que se identifiquen como poco pertinentes estos cambios, sin el adecuado alistamiento del concepto en las políticas y los procedimientos oficiales del currículo. Ejemplo de ello se encuentra al observar que el término es de obligatorio uso al inicio del año 2002, y que solo hasta el 21 de agosto de 2007 se establece una *Propuesta de política pública sobre educación superior por ciclos*



y por competencias (MEN, 2007); otro ejemplo sencillo para señalar los cambios imprevistos se observa cuando primero se evalúan las competencias desde un modelo específico de educación (Icfes-Ecaes), y luego se solicita a las instituciones que diseñen su gestión pedagógica, curricular y didáctica en el marco de las competencias, sin especificar modelos.

Sin embargo, teniendo en cuenta la autonomía universitaria con la cual deben actuar las IES, la apertura a la participación en organismos de direccionamiento del sector, su compromiso con la formación científica, específica y humanística, su competencia para la gestión de investigaciones de alto desarrollo social, su rol en la defensa del derecho a la educación y su capacidad para entender las necesidades y las condiciones impuestas en las épocas, cabe afirmar que la pertinencia no solo depende de las políticas y los procedimientos establecidos por organismos estatales, sino que también depende de la asimilación de los compromisos históricos que las IES han adquirido para el desarrollo de la nación. De forma general, se puede concluir que sí son pertinentes las políticas y los procedimientos oficiales para la construcción y desarrollo curricular de la educación superior desde el concepto competencias.

**Tercera pregunta general:** *¿cómo se caracterizan las relaciones entre la política de la calidad de la educación superior y las directrices oficiales para la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias?*

**Primera pregunta específica:** *¿qué papel cumple el concepto competencias en la política de la calidad de la educación superior?*

Para identificar el papel que cumple el concepto competencias en la política de la calidad de la educación superior es necesario describir el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior, herramienta que cobija mecanismos y procesos de mejoramiento de las instituciones, adscrita a la Dirección de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior, uno de los dos organismos del Viceministerio de Educación Superior del MEN encargado de la evaluación, la inspección y la vigilancia.



En el Sistema de Aseguramiento de la Calidad confluyen el MEN, el CESU, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el CNA y el Icfes y las instituciones educativas.

Se puede definir, entonces, como un conjunto de mecanismos que permiten mantener y elevar la calidad de los programas académicos y garantizar el fortalecimiento institucional y que buscan integrar organismos y cuerpos consultores donde la academia cumple un papel determinante en la toma de decisiones. Su punto de partida es una aprobación a través de una verificación detallada del cumplimiento de la condiciones de calidad, que establece en este momento el Decreto 1330 (2019), luego continúa con la acreditación voluntaria de alta calidad de los programas educativos (con excepción de los programas de licenciaturas) y culmina con la acreditación institucional.

Para la aprobación de los programas los pares académicos verifican las condiciones de calidad mediante un informe evaluativo a la Conaces (Decreto 2230, 2003), organismo que, a su vez, y con base en el informe de los pares, recomienda o no al MEN otorgar a la institución el registro calificado. Si el concepto es negativo, la institución debe cerrar admisiones y preparar un plan de mejoramiento que garantice la finalización con calidad de las cohortes existentes. Para el desarrollo del plan lo acompaña otra institución que tenga el mismo programa con acreditación de alta calidad o uno similar. Si el concepto es positivo se otorga el registro calificado y se le asigna un código al programa para que ingrese al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el cual orienta a la ciudadanía en el momento de seleccionar un programa o institución. La vigencia del registro es de siete años, periodo después del cual la institución debe presentar nuevamente la información para otro proceso de verificación.

Para la acreditación voluntaria de alta calidad de los programas e instituciones, bajo el marco del Sistema Nacional de Acreditación (SNA), se puede solicitar al CNA una evaluación de todas las condiciones de calidad del programa o de la IES, previo proceso de autoevaluación y evaluación por parte de pares académicos nacionales e internacionales.



El CNA da un concepto y con este el MEN emite una resolución ministerial, mediante la cual se otorga la acreditación de alta calidad por el periodo de años que se recomiende. La acreditación de alta calidad es un reconocimiento a los esfuerzos que se realizan para elevar el nivel de calidad de programas e instituciones y permite la extensión automática a nivel nacional de programas acreditados y la apertura automática de programas por parte de las instituciones acreditadas, con el solo requisito de informar al Ministerio de dichas medidas. La acreditación institucional y la acreditación de programas son complementarias. La primera se orienta hacia la institución, como un todo, la segunda considera sus partes integrales o componentes fundamentales.

Existen otras dos fuentes importantes de información para el sistema de aseguramiento de la calidad: los Exámenes de calidad de la educación superior (Saber Pro, anterior Ecaes) y el Observatorio Laboral para la Educación (ver página web [graduadoscolombia.edu.co](http://graduadoscolombia.edu.co)), los cuales ayudan a delinear aspectos como pertinencia, impacto y nivel de competencia de los egresados de la educación superior. Los Ecaes-Saber Pro, determinados inicialmente por el Decreto 1781 (2003), y posteriormente por Ley 1324 (2009) y su Decreto Reglamentario 3963 (2009), apuntan a medir el nivel de competencias generales y específicas de todos los estudiantes de último año de la educación superior, mediante un proceso de diseño y desarrollo que va acompañado del establecimiento consensuado de estándares de competencias de las diferentes profesiones, que sirven para orientar a las instituciones en la actualización de sus proyectos educativos. En cuanto al Observatorio Laboral, su trabajo se concentra en tres objetivos: hacer seguimiento a los egresados de la educación superior para medir su impacto y pertinencia, mantener un monitoreo de las necesidades del sector productivo en cuanto a profesionales, realizar análisis permanente de esta información y contrastarla con la misma a nivel internacional.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que el concepto competencias cumple varios papeles en la política de la calidad de la educación superior que confluyen en un mismo fin, pero también, que sus medios pueden diferir hasta el punto de ser contradictorios en su



forma de presentación y desarrollo. Para el caso del registro calificado y la acreditación de alta calidad su papel es de regulación investigativa del perfil, construcción de pedagogías y didácticas apropiadas a la profesión, desarrollo de niveles meta y específicos de actuación, medición de unidades de tiempo, entre otros, siendo consecuente con los propósitos planteados, como una misma línea metodológica que busca la cualificación de documentos institucionales y la verificación de procedimientos congruentes para el desarrollo de los programas.

Pero frente a los exámenes de calidad de la educación superior (Saber Pro) y para el Observatorio Laboral para la Educación (ver página web [graduadoscolombia.edu.co](http://graduadoscolombia.edu.co)) el concepto tiende a cumplir papeles distintos. Para el primero, es una elaboración lingüística mediada por el nivel de desarrollo cognitivo y regulada por diversos ejercicios cognoscitivos que se interrelacionan en cada ciclo de formación y que no abandona su énfasis en el intelectualismo. Esta situación se menciona como problema de la educación superior, pero se presenta en otros ciclos y niveles de formación, por ejemplo:

*El principio que anima el trabajo por competencias en la educación básica y media, así como su criterio metodológico, no distan mucho del que motiva y encauza el trabajo de revisión emprendido también por el sector de la educación superior... El enfoque de las competencias es el lazo que permite unir los proyectos de evaluación de educación básica (SABER), educación media (ICFES) y educación superior (ECAES) y visualizar relaciones entre sus resultados. (MEN, 2005)*

Para el segundo, el concepto no es un elemento que permite medir los niveles de desarrollo intelectual desde elaboraciones lingüísticas, mediadas por niveles de desarrollo cognitivo y reguladas por diversos ejercicios cognoscitivos, sino, la medición de la práctica del perfil desde el desempeño ocupacional.

Ambas estrategias del "sistema" son complementarias con los propósitos del registro calificado y de la acreditación de alta calidad,



pero tienden a distanciarse una de la otra, cuando los fines que persiguen aparentemente son opuestos, ya que las pruebas de medición de las competencias, desde lo escrito, no garantizan el éxito de los desempeños en los diversos contextos de actuación y viceversa. Frente a esto, un delegado de la Universidad del Norte opina que “no necesariamente las competencias cognitivas, que son las que se evalúan principalmente en los ECAES, coinciden con las competencias laborales que aseguran el éxito en el mundo del trabajo” (MEN, 2005).

Lo anterior se puede identificar como el interés que tiene la educación superior de preparar a sus estudiantes en niveles meta y específicos de actuación, que no se distancia del necesario desarrollo cognitivo y cognoscitivo y que se preocupa por reconocer las actuaciones misionales y visionarias de los egresados en sus respectivos campos de acción. El problema no es ese, aunque aparente serlo; el problema reside en el pertinente acercamiento, confluencia y desarrollo de estas dos posturas evaluativas de la competencia desarrollada para la generación de propuestas educativas desde lo pedagógico, didáctico y curricular, para el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde lo humano, profesional, disciplinar y contextual. Por tanto, el problema que se debe abordar es cómo asumir los enfoques de educación por competencias para la educación superior en Colombia desde los requerimientos emanados por el Estado y teniendo en cuenta la autonomía institucional.

**Segunda pregunta específica:** ¿cómo se articulan los componentes de la política de la calidad de la educación superior y los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias?

Consecuente con lo anterior, el registro calificado y la acreditación de alta calidad son líneas de desarrollo de un mismo fin, que se realizan en momentos diferentes, usan distintos mecanismos, pretenden condicionar los programas educativos y reconocen sus gestiones de cualificación, por lo que las condiciones de calidad son el punto de partida y de llegada de su realización. Se podría, entonces, identificar la



parte de este interrogante que fue abordada en respuestas anteriores, cuestión que implica que, para responder totalmente a esta pregunta, se debe observar la articulación entre los Saber Pro y del Observatorio Laboral para la Educación (ver página web [graduadoscolombia.edu.co](http://graduadoscolombia.edu.co)), con los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias.

***Articulación de los exámenes de calidad de la educación superior (Saber Pro) con los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias a partir de la sistematización de requerimientos dados desde el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior***



- Se deben describir, con claridad y coherencia, las formas de evaluación académica definidas para el programa desde las responsabilidades consecuentes, los logros propuestos, los problemas relevantes y las referencias bibliográficas básicas, teniendo en cuenta el enfoque o enfoques que se privilegian. Por lo que se hace necesario que las instituciones observen las preguntas evaluativas, las metodologías utilizadas, los problemas sugeridos, las relaciones establecidas, los enfoques utilizados, entre otros, de las pruebas Saber Pro de cada programa para la orientación de sus procesos educativos, ya que estas buscan comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes.
- Definir las formas de favorecer la organización curricular a partir del trabajo interdisciplinario, y uno de los aspectos relevantes en ello es la observación de los perfiles construidos mediante la unión de un conjunto de competencias y las estrategias pedagógicas de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde la identificación de la holística del campo y el desempeño profesional y su relación sistémica entre las disciplinas que intervienen. Es comprensible que en una sociedad de la información, del conocimiento y de la transformación, los límites de las profesiones, disciplinas y ocupaciones cambien de forma rápida, sin que se logre apreciar, por parte de aquellos que administran los currículos, por lo que la identificación de dichos límites se puede valorar de forma global si se realizan ejercicios de observación sistemática de los documentos

que soportan las discusiones de las asociaciones, gremios, grupos académicos, mesas de trabajo del sector, entre otros que, en últimas, son los que construyen las pruebas Saber Pro.

- Caracterizar y argumentar las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje para el desarrollo diverso de competencias que atiendan los aspectos básicos del campo específico profesional. De esta forma, es posible encontrar estrategias y contextos definidos en el currículo, donde el metaanálisis de los textos y contextos permita la autogestión del conocimiento, desde ejercicios específicos como la clasificación, selección y contrastación de información, aspectos que componen los principios de las pruebas Saber Pro que, en su concepción pedagógica, supone que toda gestión que se pueda realizar en contextos de desarrollo profesional debe haber pasado primero por el juicio descriptivo, interpretativo, argumentativo y propositivo del sujeto.

### **Articulación Observatorio Laboral para la Educación con los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias**

- Caracterizar y conceptuar los perfiles de formación de acuerdo al campo de conocimiento y reconocer las manifestaciones del campo profesional a partir del desempeño y competencias requeridas. Bajo el marco de acción de estos requerimientos *el Observatorio* se convierte en instrumento básico a tener en cuenta, ya que describe el “comportamiento del egresado” en el campo profesional a partir de las estadísticas distributivas de sexo, año de graduación, origen institucional, nivel de formación, región de donde proviene, entre otros, que se miden por la cotización al Sistema General de Seguridad Social.
- Identificar el estado de la formación en el campo para validar las competencias privilegiadas y reconocer otras que no se hayan detectado, así como describir las características que identifican y constituyen la particularidad del programa. De acuerdo a estos requerimientos *el Observatorio* entrega datos del comportamiento de los egresados y de los programas de formación, que permiten ahondar profundamente en los aciertos y desaciertos desde las



- características y necesidades particulares, así como comparar el programa con otros a nivel regional, nacional e internacional.
- Finalmente, es relevante la divulgación y promoción de los resultados por parte de los interesados con el propósito consolidarlos como herramienta para la evaluación de la pertinencia y el seguimiento a egresados en los procesos de evaluación de la calidad en la acreditación y el registro calificado. Razones que demuestran su interés por impactar de forma directa el currículo en la educación superior.

La anterior explicación sobre cómo se articulan los anteriores componentes de la educación superior en Colombia no intenta ser exhaustiva frente a la riqueza de la información obtenida, ya que desborda los límites de la presente investigación. Por esta razón, solo se realiza una descripción concreta de algunas posibilidades que se manifiestan en la articulación de los componentes de la política de la calidad de la educación superior con los lineamientos que orientan la construcción y desarrollo curricular desde el concepto competencias.







# Capítulo V

## Conclusiones y proposiciones sobre el uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia

*Para reducir los efectos indeseables que el cambio tecnológico tendrá sobre las empresas nacionales de menor capacidad económica se requerirá una alta capacidad para generar e introducir innovaciones, así como un aprendizaje continuo acerca de los materiales y procesos de producción. Esto exigirá que los profesionales sean capaces de generar respuestas que no podrían ser estructuradas a partir de repertorios finitos de rutinas, ya que siempre podrán aparecer factores no previstos. Por tanto, será indispensable la capacidad de elaborar y someter a prueba varias hipótesis diagnósticas y la invención repentina de diversas estrategias correctivas. (Izquierdo, 2003)*



# Conclusiones y proposiciones sobre el uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia

El procedimiento desarrollado en la presente fase consistió en establecer problemas conceptuales o metodológicos sobre el tema que hubiesen sido detectados mediante el ejercicio realizado en las anteriores fases, para luego determinar propuestas que desde el Estado colombiano y desde las IES se puedan aplicar. Finalmente, se formulan preguntas propositivas de investigación, provenientes de los análisis realizados a los documentos, con el fin de generar círculos virtuosos que continúen la exploración de los objetos que convocan el presente trabajo.

## ***Trece problemas detectados, con sus respectivas propuestas de solución***

A continuación, se presentan 13 problemas detectados, con sus respectivas propuestas de solución.

### **Problema 1**

El Estado colombiano ha asumido una educación centrada en competencias como un asunto transversal a los procesos de formación en los respectivos niveles, ciclos o ámbitos educativos no secuenciados, pero ha carecido de claridad conceptual y metodológica para que esta se convierta en el eje condicionante de las propuestas institucionales, especialmente en la educación superior. Asunto este que no es exclusivo de Colombia, sino propio de la educación actual, dadas sus denominadas limitaciones teóricas y prácticas dudosas (Irigoyen et al., 2011). Un riesgo es que las competencias se constituyan en los entes directivos del Estado y las instituciones con un enfoque



fundamentalista y que se vea como la panacea de los problemas educativos (Tobón, 2004, p. 79). Otro riesgo es que se le comprenda parcialmente como estrategia dinamizadora del proceso educativo, al analizarse su contribución solo desde las aptitudes descritas en un perfil, y se deje de lado el análisis y la validación periódica de sus desempeños en contexto (Hager y Beckett, 1999).

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe justificar el enfoque de educación por competencias desde la pedagogía y las ciencias de la educación, y asumirlo como un asunto transversal a los procesos de formación. Este trabajo se debe realizar diferenciando cada nivel, ciclo o modalidad de formación, iniciando en infancia y finalizando en doctorado.
- b. El Estado colombiano, una vez se justifique cada enfoque de educación por competencias en cada nivel, ciclo o modalidad de formación debe sugerir de forma clara, amplia y veraz los enfoques conceptuales y metodológicos de la educación por competencias, diferenciándolas de acuerdo a cada intensidad educativa para que estas se conviertan en los ejes condicionantes de los proyectos educativos institucionales. Principalmente, el Estado debe asumir las competencias “como un sistema complejo [una] red constituida por vínculos entre el saber, el hombre y el contexto” (Casanova et al., 2018, p. 123).
- c. El Estado colombiano debe observar, describir y develar con profesionales idóneos de la pedagogía y las ciencias de la educación las propuestas educativas del país que sean pertinentes y contextualizadas desde su desarrollo conceptual y metodológico. Este ejercicio se activaría como un bucle recursivo que legitimaría las propuestas legislativas sobre el tema.
- d. El Estado colombiano, en especial los entes del ejecutivo y las IES tendrán la apuesta de pasar de un enfoque de competencias “rígido, específico, medible; automático y repetitivo” (Paredes et al., 2017, p. 659), hacia uno que se encuentre a la altura de posibilitar la comprensión de los grandes desafíos de demarcan las épocas, es decir, a uno que permita asumir lo “imprevisible,



flexible, opcional, compartido, autoevaluable, comprensible y real en pro de la construcción de saberes integrales con esencia social” (Paredes et al., 2017, p. 659).

## Problema 2

Tanto el concepto competencias como la formación de y por competencias han sido interpretados de múltiples formas en los documentos oficiales legislativos y pedagógicos oficiales, razón por la cual dan a entender diferentes y disímiles aspectos. La interpretación del concepto en sí mismo no solo parte de los actores que leen los documentos oficiales emanados, sino también de aquellos que los emanan, lo que refleja la necesidad de asumir el concepto desde la comprensión de las dificultades que enfrentan los diversos actores que participan en su determinación (Frade, 2016, p. 126), así como desde una evaluación ética de los procesos vividos, para poder asumirlos como garantía ante las resistencias, la visualización de estrategias y la construcción de trabajos de calidad (Yániz, 2008).

## Propuestas

- a. Realizar un ejercicio académico nacional de reconocimiento de la literatura científica sobre el tema, liderado por el MEN, dado que los avances y cambios han sido fructíferos en las últimas décadas y es imprescindible que este concepto se siga entendiendo en los documentos oficiales como un simple saber hacer en contexto.
- b. El Estado colombiano debe realizar un estado del arte del concepto y la formación de y por competencias en los documentos oficiales legislativos y pedagógicos oficiales para diferenciar su lenguaje y aclarar su postura.
- c. El Estado colombiano debe construir una propuesta de concepto y de formación de y por competencias, que sirva de parámetro para el accionar de su normatividad y de las acciones de las instituciones de educación.
- d. El Estado colombiano debe reconsiderar que el SENA sea la entidad que regule todas las acciones conceptuales y metodológicas sobre las competencias laborales, desde la normalización hasta



la formación, y permitir que estas sean un asunto de múltiples y disímiles posturas y entidades, de acuerdo al nivel, ciclo o tipo de formación que desarrolle o los intereses sectoriales específicos.

### **Problema 3**

La forma como está concebida la evaluación por competencias para la educación superior en Colombia difiere del concepto y de las modalidades sugeridas por y de competencias en los documentos oficiales, afines estos a las concepciones sobre el tema planteadas por el ente encargado de regular la formación laboral en Colombia: el SENA. Adicionalmente, como lo plantea Liliana del Valle, “la evaluación de las competencias a nivel universitario está repleta de exigencias y su aplicación rebasa los límites de las prácticas pedagógicas que por muchos años se han venido cumpliendo en las universidades” (Del Valle, 2018), todo un desafío pedagógico didáctico para los docentes de educación superior.

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe establecer, de acuerdo con nivel, ciclo y modalidad de formación, los enfoques susceptibles de abordar las competencias para el ámbito colombiano, y desde allí asumir posición sobre cómo se determinan sus aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos y de gestión.
- b. El Estado colombiano debe fortalecer la unión del SENA, el MEN y las instituciones de educación superior, la cual debe darse en un plano de sano debate académico, enfocado a académicos expertos sobre el modelo y los enfoques de la educación por competencias y las propuestas de acción para la armonía de los procesos.
- c. El Estado colombiano debe reevaluar el enfoque de evaluación por competencias asumido para la educación superior con el interés de complementar su mirada y obedecer a realidades más holísticas que permitan medir la caracterización del profesional egresado en el país. Esta complementariedad debe realizarse pensando en las labores ocupacionales de los egresados, desde sus competencias específicas y generales.



- d. Las IES deben favorecer espacios mediante los cuales los estudiantes se autovaloren, desarrollen prácticas de coevaluación y generen confianzas, fruto de la comunicación de aquellos que intervienen en la formación profesional. La generación de conciencia colectiva es vital para la comprensión de las implicaciones de la formación integral, así como para develar lo que significan las competencias en formación para cada sujeto inmerso en los procesos, bien sea estudiantes o docentes (Del Valle, 2018).
- e. Sin que se cometa el error de evaluar operaciones técnicas en ambientes de aprendizaje diseñados para emular los ámbitos laborales, las IES, como organizaciones con una misión altamente compleja, deberán viabilizar no solo la documentación requerida para la evaluación escrita de las competencias, sino también los entornos o ambientes de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan trascender el ámbito teórico, privilegiando la solución de problemas que, desde una acción reflexiva, posibiliten consensos entre las comunidades académicas, no solo de los logros alcanzados, sino, y principalmente, de la evaluación del sistema en sí mismo y de las competencias en su interior. (Del Valle 2018).

#### **Problema 4**

Existe una postura muy marcada en los documentos pedagógicos oficiales de la educación superior que sostiene que para ingresar a la educación superior es necesario ser competente cognitivamente y en el uso del lenguaje, para la reflexión de los problemas concernientes al conocimiento, postura que puede diferir en fondo y forma de la que se desarrolla en los programas técnicos y tecnológicos del SENA, razón por la que sus propuestas tienden a distanciarse y generar polémica en torno a los fines de formación que persiguen estos ámbitos educativos.

#### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe plantear los alcances de la formación técnica operativa con relación a la técnica disciplinar, raíz de la polémica detectada desde documentos pedagógicos académicos que intentan fundamentar la educación superior.



- b. El Estado colombiano debe establecer métodos de acercamiento entre el SENA, las IES y los gremios, específicamente en cuanto a los programas técnicos y tecnológicos cuyo fundamento se soporte lo disciplinar.
- c. El Estado colombiano debe generar una normatividad que diferencie la educación técnica y tecnológica en el país.
- d. El Estado colombiano debe generar estrategias específicas de integración y continuidad entre el SENA, las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano y las IES, en cuanto a programas técnicos y tecnológicos cuyo fundamento se soporte en lo disciplinar, entre otros.

### **Problema 5**



La inclusión de documentos y vivencias pedagógicas de otros sectores educativos puede partir del desconocimiento de las características históricas, administrativas, pedagógicas, didácticas y disciplinares de la educación superior, aunque puede enriquecer su labor frente a la educación de y por competencias. Dicha inclusión y vivencias pedagógicas puede ocasionar un eclecticismo sin sentido y de esta forma generar procesos, terminología y lógicas sin apropiación comunitaria. Otra consecuencia de dicha inclusión arbitraria, de parte de los entes oficiales y de las IES, es asumir el paradigma de la simplificación del concepto y de los modelos respectivos, lo que ocasiona separación del conocimiento de otras dimensiones del sujeto, la transmisión del conocimiento aislado del contexto o al viceversa, la puesta en escena de certidumbres que anquilosan el pensamiento, y la separación de disciplinas y estas de las realidades de los contextos sociales (Frade, 2016, p. 137).

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe identificar y clasificar documentos y vivencias pedagógicas nacionales e internacionales de otros sectores educativos distintos al de la educación superior, enmarcadas en la educación de y por competencias, para ser puestos como ejemplo para las instituciones.



- b. El Estado colombiano debe identificar y clasificar documentos y vivencias pedagógicas nacionales e internacionales de educación superior, enmarcadas en la educación de y por competencias, para ser puestos como ejemplo para las instituciones.
- c. El Estado colombiano debe fomentar escenarios académicos de análisis de las líneas pedagógicas, curriculares, didácticas, evaluativas, de gestión, entre otras, que se deriven de la educación de y por competencias.
- d. El Estado colombiano debe fomentar el diseño de documentos académicos que direccionen, desde el marco de la flexibilidad, los aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos, de gestión, entre otros, que se deriven de la educación de y por competencias.

## Problema 6

La relación entre competencias y ciclos propedéuticos que se describe en los documentos legales y pedagógicos oficiales se presenta dependiente y necesaria, pero no es suficientemente clara frente a los aspectos que la condicionan y la operacionalización que se debe desarrollar en los diseños curriculares. Es un lugar común el hallar múltiples interpretaciones sobre su relación y poco diálogo en los escenarios nacional e internacional (Yániz, 2008).

## Propuestas

- a. El Estado colombiano debe identificar y clasificar los documentos y las vivencias pedagógicas nacionales e internacionales de educación superior, enmarcadas en la relación entre competencias y ciclos propedéuticos para ser puestos como ejemplo para las instituciones.
- b. El Estado colombiano debe fomentar escenarios académicos de análisis de las líneas pedagógicas, curriculares, didácticas, evaluativas, de gestión, entre otras, que se deriven de la relación entre competencias y ciclos propedéuticos.
- c. El Estado colombiano debe fomentar el diseño de documentos académicos que direccionen, desde el marco de la flexibilidad,



los aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos, de gestión, entre otros, que se deriven de la relación entre competencias y ciclos propedéuticos.

## **Problema 7**

Dada la participación predominante del enfoque basado en competencias en el escenario de la educación superior y el desarrollo paralelo de la teoría curricular en el ámbito nacional, los documentos oficiales no plantean este último de forma separada del primero, cuestión que genera la creencia de que la única vía para diseñar, deconstruir, o construir un currículo pertinente son las tesis planteadas desde la educación por competencias.



## **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe fomentar estrategias y escenarios académicos para el análisis de los aspectos educativos de la educación superior, entre ellos los aspectos curriculares, de tal forma que se cuestionen los preceptos existentes y se propongan tesis académico-investigativas que permitan superar los vacíos y los mitos existentes. Hacer de los procesos educativos un asunto más horizontal entre autores (Morin, 2001a).
- b. Las instituciones de educación superior deben fomentar líneas de investigación en su cuerpo docente que tengan que ver con los aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos, de gestión, entre otros, con el fin de cualificar el servicio social que se presta. Las reflexiones de los implicados, a partir de las reinterpretaciones de las teorías, deben conducir a comprobar sus implicaciones y su validez. Estas serían recomendaciones que permitirían la incorporación de nuevos paradigmas de enseñanza universitaria y la toma de nuevas y mejores decisiones en alianzas estratégicas Estado-IES (Yániz, 2008).
- c. El MEN debe dar cuenta de otros enfoques educativos complementarios o diferentes al de competencias en el ámbito de la educación superior, con el fin de generar líneas flexibles de acción curricular por parte de las instituciones.

## Problema 8

Durante los años 1997 y 2002 el Estado colombiano construyó, en cabeza de expertos, documentos académico-pedagógicos sobre los cambios educativos que se desarrollarían en los siguientes años. Temas como la calidad, los ciclos, las competencias, la docencia universitaria, la evaluación, la interdisciplinariedad, entre otros, fueron tratados con la mayor rigurosidad. Estos documentos no han tenido continuidad desde el año 2002, lo cual ha generado un vacío conceptual desde el referente central, que determine las políticas de educación superior. En el año 2007, el MEN retomó esta línea, al expedir un documento denominado *Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias* (MEN, 2007), pero, aun así, no se logra un resultado informativo, formativo e instructivo, que supere los desarrollos académico-pedagógicos obtenidos en fechas anteriores. Incluso, otras problemáticas de la educación superior han recibido la atención necesaria del MEN para ser conceptualizadas, como es el caso de las poblaciones vulnerables, la educación rural, la internacionalización, entre otros. (Estos documentos no se tuvieron en cuenta en esta investigación dados su enfoque y problema particular dentro de la educación superior.)

### Propuestas

- a. El Estado colombiano debe retomar la estrategia de construir, en cabeza de expertos, documentos académico-pedagógicos sobre los cambios educativos que se están dando en la actualidad o que se desarrollarían en los siguientes años.
- b. El Estado colombiano debe permitir que quienes desarrollen estos documentos sean expertos de las IES que se enfoquen en líneas de investigación relacionadas con los aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos, evaluativos, de gestión, entre otros, con el fin de cualificar el servicio social que se presta. Esto se hace necesario porque la consecuencia posible sería que “sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una



oportunidad perdida, un sueño educativo más” (Villa y Villa, 2007, p. 19, como se cita en Irigoyen et al., 2011).

## **Problema 9**

Los documentos que soportan el desarrollo de la educación por competencias para la educación superior plantean como requisito que las instituciones desarrollen acercamientos al sector productivo, como fuente primaria de la información concerniente a las características ocupacionales y profesionales, en los programas que se deseen diseñar. Sin embargo, estos documentos no explican cómo conectar en forma ascendente los desempeños, las ocupaciones, las profesiones, con las disciplinas que soportan la acción social en los contextos.

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe desarrollar, en cabeza de expertos, explicaciones sobre cómo cada disciplina o conjunto de disciplinas soportan las acciones ocupacionales de los sujetos, con el propósito de demostrar que, aunque los ámbitos sociales-productivos cambian, los desempeños y las ocupaciones, así como las características profesionales y las disciplinas soportan su maleabilidad.
- b. Las IES, en sus programas, deben soportar su estructura curricular en las competencias que permiten el desempeño idóneo contextual del sujeto, como en la alineación que le da la disciplina al perfil profesional.
- c. Las IES deben fomentar líneas de investigación que se enfoquen en establecer cómo cada disciplina o conjunto de disciplinas soportan las acciones ocupacionales, y cómo el contexto social es determinante para la mutación disciplinar.

## **Problema 10**

En los documentos estatales existen ambigüedades frente a lo que se entiende por formación profesional, programas con fines laborales, ocupaciones, profesiones, disciplinas de formación, propedéutico,



integralidad, entre otros. Esta situación crea mitos en el accionar educativo, diferencias en las propuestas educativas e, inclusive, exclusión ideológica y no disciplinar-profesional-ocupacional entre los programas de educación superior, de formación profesional integral y de educación para el trabajo y desarrollo humano. Lo anterior es muy preocupante, dado que, como lo plantea Ruiz (2009): “al no generarse el cambio epistemológico, el cambio en lo metodológico se ha sustentado en una traducción de términos provenientes del modelo informacionista” (como se cita en Irigoyen et al., 2011), incluso, lo que puede ser más problemático es el interpretar que toda la terminología tiene el mismo significado en cada ámbito educativo.

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe redireccionar la normatividad que sustenta estos tres frentes educativos enfocados en la cualificación profesional, y proponer una normatividad que los diferencie y los articule.
- b. El Estado colombiano debe redefinir los términos que sustentan el accionar educativo para la cualificación profesional.
- c. El Estado colombiano debe administrar todo el accionar educativo del país bajo un solo frente de acción —el MEN—, y articularlo con otros ministerios interesados en la cualificación profesional.
- d. Las IES deben evitar la indefinición y la ambigüedad terminológica que conduce a un lenguaje variado, el cual que genera confusión y diversidad de apreciaciones y tienden a carecer de concreción metodológica (Irigoyen et al., 2011).

### **Problema 11**

La educación centrada en competencias, como un asunto transversal a los procesos de formación, implica el diseño, construcción y deconstrucción curricular específica, pero también demanda transformación didáctica conforme a prácticas pedagógicas afines a los desempeños de las competencias, es decir, activas. En los documentos del Estado no se precisa este requerimiento, y quizás se deba a que también está poco claro si es requerida una educación



de o por competencias. A lo anterior se suma la dificultad para diseñar prácticas pedagógicas activas en unidades de formación cuya competencia sea de alto nivel de complejidad, siendo más fácil de diseñar para las que señalan procesos operativos. Por eso, se asume que la educación superior se encarga de los procesos transformadores y que su tipo de educación, su currículo, debería dar cuenta de miradas disciplinares e interdisciplinares y las relaciones culturales con los contextos que se habitan, para lograr así las visiones generales o holistas de los fenómenos a abarcar (Casanova et al., 2018).

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe precisar en sus documentos si lo que busca es únicamente la definición de las competencias —que es lo que demanda a la institución: centrarse en los procesos productivos de las ocupaciones propias de las profesiones—, o también procesos didácticos que se centren en la operacionalización de las competencias.
- b. El Estado colombiano debe desarrollar, en cabeza de expertos, explicaciones sobre cómo los procesos pedagógico-didácticos se pueden enriquecer desde múltiples estrategias, que no obedezcan solo a la réplica de los procesos operativos en laboratorios pedagógicos.
- c. El Estado colombiano debe identificar y clasificar documentos y vivencias pedagógicas-didácticas nacionales e internacionales de educación superior, enmarcadas en la educación por competencias, para ser puestos como ejemplo para las instituciones.
- d. Las IES deben fomentar líneas de investigación que se enfoquen en describir vivencias pedagógicas-didácticas diferenciadas y no solo enmarcadas en la educación de y por competencias.

### **Problema 12**

Conforme al anterior problema, si se requiere transformación didáctica conforme a prácticas pedagógicas afines a los desempeños de las competencias, es decir, activas, se hace necesario que los docentes sean agentes dinamizadores de la academia desde la formación en la



acción profesional específica y la articulación de la investigación en el desarrollo y dinamismo de las profesiones y las disciplinas. El éxito de un trabajo por competencias parte de la conciencia metodológica y conceptual del mismo, y esto solo se puede desarrollar si se conciben formadores cuyas acciones sean las de dinamizar, fomentar, aclarar, acompañar, propiciar, proponer, viabilizar y no tanto la clásica acción enfocada en transmitir. Por todo ello, un currículo que contemple las competencias requiere un plan de actuación, no una suma de acciones, sino la construcción de un auténtico proyecto formativo integrado, una unidad que manifieste coherencia interna (Yániz, 2008).

### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe desarrollar, en cabeza de expertos, explicaciones sobre cómo el educador por competencias debe partir de un paradigma propio al enfoque, e inclusive, debe forjar una mentalidad centrada en las pedagogías modernas y contemporáneas.
- b. El Estado colombiano, al tiempo que lo hace con la solicitud de los currículos de y por competencias, debe requerir planes de capacitación de formadores que se centren en los aspectos pedagógico didácticos modernos y contemporáneos, como también en el reconocimiento del currículo a ejecutar. En caso diferente, solicitar un perfil de entrada de formadores a los currículos a ejecutar, en el que se comprueben las competencias desarrolladas sobre el mismo.
- c. El Estado colombiano debe requerir formación pedagógica didáctica actualizada a todo el personal que intervenga académicamente con los estudiantes de educación superior. No solo información sobre el enfoque, que es quizás el mayor error que se comete en el sistema de educación. Al no haber cambio epistemológico se asume lo metodológico de la formación del docente y del estudiante desde un modelo informacionista (Irigoyen et al., 2011).
- d. Las IES y el Estado colombiano deben buscar las estrategias para asumir esta apuesta como “complejo, transdisciplinario, proyecto social-pedagógico, organizacional, flexible, abierto, consensuado, integrado, sustentable, en armonía con el desarrollo del ‘ser’



en su esencia; en correspondencia con los avances científicos-tecnológicos y con actores corresponsables (Casanova et al., 2018). Esta labor no se puede desarrollar de forma independiente, solo con uno de los actores; es viable, únicamente, el compromiso decidido de todos los actores, en procura del mejoramiento del sistema permite su mejora.

### **Problema 13**

Pareciera diferir el concepto crédito con relación al tiempo que desarrolla cada competencia para la formación. Debido a que pueden presentarse competencias cuya formación requiera una cantidad de créditos que amplíen los periodos académicos, o que sean difíciles de estandarizar frente a los tiempos reglamentarios de los créditos académicos.

#### **Propuestas**

- a. El Estado colombiano debe precisar académicamente el proceder frente a esto con base en una tipología de casos ejemplo, nacionales e internacionales que se puedan presentar al respecto.
- b. El MEN debe flexibilizar su política en torno a los créditos académicos, en el marco de las dinámicas propias a desarrollar en los diseños curriculares, generando de esta forma lineamientos para que las IES puedan flexibilizar su estructura curricular.
- c. El MEN debe generar una postura clara, con el apoyo de las IES, sobre los estudios de caso en el desarrollo de los créditos y las competencias para programas de educación virtual, a distancia, de jornada nocturna, rural y de casos especiales.

#### **Treinta y tres preguntas propositivas**

A continuación, se presentan 33 preguntas propositivas de investigación surgidas del análisis realizado a los documentos, cuyo propósito es generar círculos virtuosos para continuar con la exploración de los objetos que convocan el presente trabajo:





1. ¿Son las competencias un constructo que trasciende el currículo?, ¿esa trascendencia lo afecta al mismo tiempo?
2. ¿De qué forma el concepto competencias afecta las relaciones clásicas de educación y la imagen que, como universidad, se le otorga a la educación superior?
3. Partiendo del documento *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*, las competencias son uno de los aspectos del currículo, pero ¿no será que lo que intentan ser —ahora, incluso, con los resultados de aprendizaje— es la totalidad curricular?
4. ¿Qué se entiende por modernización curricular desde el Estado?
5. ¿Qué ha realizado el Estado frente a la modernización curricular?
6. ¿Será que la concepción competencias deja de ser un concepto, unidad mínima del currículo y se convierte en uno transversal y pluridimensional para la educación superior?, por tanto, ¿en qué medida esto va en contravía de las necesidades de formación integral del sujeto? (Morin, 2001b).
7. ¿Qué dificultades se pueden presentar si desde las funciones de un contexto de época se forma y se abandonan las dimensiones complejas y trascendentes de la disciplina, la profesión, la sociedad y la cognición humana?
8. ¿A qué competencias hace referencia el Decreto 2566 (2003)?
9. ¿Qué clase de currículo se piensa pertinente para la educación superior desde los autores del documento del estado denominado *Formación por ciclos en la educación superior*?
10. ¿Por qué razón se le otorga al SENA el rol de guiar los procesos de delimitación y descripción curricular por competencias y los lineamientos de política del SNFT, si se sabe sobre la naturaleza compleja y disímil de lo curricular en la educación superior?
11. ¿Cómo se justifica la afirmación “formación de la educación superior que sea para el trabajo”, que proviene del documento CONPES 81 Social: *Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo (SNFT) en Colombia*?, teniendo en cuenta lo anterior, ¿existen programas de educación superior que no formen para el trabajo?, ¿se está haciendo referencia a los programas de formación técnico profesional y tecnológico?





12. ¿Si los programas técnicos de educación para el trabajo (Decreto 2888, 2007), son los que se están mencionando, que diferencia epistémica y pragmática tienen estos con los programas técnicos profesionales (Ley 749, 2002)?
13. ¿Si se están mencionando los programas técnico profesional y tecnológico, como de formación para el trabajo, que diferencia tienen estos con el programa de pregrado?, ¿acaso este último no forma también para el trabajo?
14. ¿Por qué razón el CONPES 2945 (1997) menciona que el SENA será el organismo regulador de la educación por competencias en el país, incluyendo explícitamente a toda la educación superior, pero en el CONPES 81 Social (2004) se menciona que “siempre y cuando desarrollen programas de formación para el trabajo y/o de formación continua”?, ¿qué pasó entre 1997 a 2004, para que las IES no quedaran supeditadas a este mandato regulatorio?, ¿algo al respecto tuvo que ver la “autonomía universitaria” de la Ley 30 (1992)?
15. ¿Cómo entiende el MEN la forma de organización de los contenidos (estructura curricular) que privilegia el programa (áreas, componentes, asignaturas, cursos, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, proyectos) cuando se habla de educación por competencias?
16. ¿Es posible que una forma de fortalecer lo instaurado y postergar las renovaciones curriculares sea buscar la equivalencia entre denominaciones clásicas por encima de opciones curriculares nuevas, audaces y coherentes en su estructura disciplinar, profesional y ocupacional? Por ende, ¿es posible afirmar que la regulación interinstitucional inhibe posibilidades de creatividad administrativa y constructiva para el currículo?
17. ¿Es posible pensar en currículos que, sin dejar de apuntar al desarrollo de competencias ocupacionales, otorguen igual peso, importancia o preponderancia a la formación disciplinar y científica?, incluso, ¿es posible integrar ambos aspectos en la formación de una forma dinámica?
18. ¿Cómo constituir equipos permanentes de investigación conformados por estudiantes, profesores, administradores y egresados que se preocupen por monitorear, evaluar, comparar

y criticar el desarrollo de los programas de su mismo sector en el país y en el mundo?

19. ¿En qué medida la apuesta particular de cada institución a los fundamentos de los programas de formación y el avance de los modelos curriculares por competencias es el verdadero motor de la diversidad?, por tanto, ¿en qué o en cuál medida está el desarrollo de los diseños curriculares por competencias para la educación superior en Colombia desde las historias particulares y las “aventuras” metodológicas y conceptuales de cada institución educativa?
20. ¿En qué medida la simulación (enfoque metodológico) de la realidad permite un acercamiento acorde a la misma?
21. ¿Si la condición para el MEN es construir perfiles en términos de competencias, cuáles son entonces las metodologías acordes a utilizar?, ¿se están reconociendo las *Normas de competencia laboral* como sustento para los perfiles?, ¿el MEN, en este documento, sabía lo que estaba solicitando o, por el contrario, lo hacía como consideración, externa a su experiencia, sobre lo que debería existir?
22. ¿Es posible que las instituciones puedan manejar lineamientos curriculares distintos por cada uno de los programas de formación que tenga?, ¿en qué medida las instituciones están interesadas en innovar en diseños curriculares por competencias?, ¿en qué medida las instituciones están interesadas en innovar con el diseño curricular por competencias que desarrolla el SENA?
23. ¿Cómo se hace viable que cada institución, de acuerdo a su concepción organizacional y a su cultura de formación, pueda determinar las formas de construcción y desarrollo curricular bajo el modelo de educación por competencias?
24. ¿Qué lineamientos específicos sobre unidades académico-administrativas o estados microcurriculares entrega el MEN para el desarrollo curricular de las IES?, ¿Cuáles son los lineamientos del MEN frente a la formación por y de competencias y el tipo de unidad académico-administrativa adecuada para ello?
25. ¿De qué forma, cuando se alude a la disciplina de formación, se está dejando de aludir a formación profesional o perfil ocupacional?, ¿es posible pensar en una alta formación interdisciplinaria en el ciclo técnico profesional?, ¿formación para el trabajo es una



variable que contradice la variable formación interdisciplinaria?, ¿la formación técnica y tecnológica del SENA hace alusión implícita y explícita en sus currículos a la interdisciplinariedad?

26. ¿Es posible construir estrategias de formación que partan de las metodologías de desarrollo de la ciencia y la tecnología?, ¿profesores y estudiantes de educación superior pueden realizar aportes significativos a la ciencia y tecnología? o, por el contrario, ¿a la educación superior, en el rol de la formación, no le es posible abordar la ciencia y la tecnología de punta?
27. ¿Cómo se determinan los escenarios y las mediaciones pedagógicas que propendan de forma pertinente por el modelo educativo de formación por competencias?
28. ¿Puede establecerse un diagnóstico y hacer un monitoreo constante del nivel de desarrollo de las competencias de cada uno de los estudiantes de un programa de formación?, ¿cómo se podría establecer un mecanismo de tal tipo?, ¿cómo disponer ambientes de aprendizaje, estrategias de formación, medios y recursos para que el estudiante pueda solucionar problemáticas concretas y reales enmarcadas en el programa de formación?
29. ¿Cuáles son los inconvenientes que se pueden presentar en la construcción de currículos por competencias y la asignación de créditos académicos?, ¿qué experiencias significativas existen en otros países que demuestren la relación entre competencias y créditos académicos?, ¿pueden existir problemas entre la construcción de módulos subordinados a normas de competencia y la asignación de créditos académicos?
30. ¿De qué forma la relación trabajo presencial e independiente garantiza flexibilidad curricular?, ¿es posible generar un proceso educativo guiado por las estrategias de aprendizaje del estudiante, en el que no exista una intervención directa de la enseñanza?, ¿qué pasaría cuando un estudiante desarrolle la competencia previa al proceso secuencial y racional de aprendizaje de los demás estudiantes de su nivel?, ¿la determinación de 40 a 54 horas semanales de estudio presencial e independiente es un sofisma de distracción que se está desarrollando en la educación superior en Colombia?, ¿es posible pensar en una regulación educativa distinta para los programas nocturnos que contemple cambios en



- la administración de tiempos presenciales e independientes y la certificación y desarrollo de competencias transversales y básicas?
31. ¿Cómo se explica la relación que se da entre formación por competencias y desarrollo integral del individuo?
  32. Aunque se entiende que la regulación de la “Educación profesional en el país”, —concepto acuñado en los documentos SENA—, es exclusiva para los programas que hacen parte del SNFT, entre ellos los de “formación para el trabajo”, ¿en qué medida se ven comprometidos por su naturaleza y lógica propedéutica los programas de ciclo técnico profesional y tecnológico?, ¿cuáles son las diferencias y similitudes que permiten o inhiben un acercamiento entre programas de ciclo técnico profesional y tecnológico con el SNFT?
  33. ¿Cuáles son los principios y los criterios metodológicos que animan el trabajo por competencias en la educación básica y media según el MEN?





## Referencias

- Abad, D., Díaz, E., Giraldo, U., Hoyos, G., Páramo, G., y Restrepo, B., (agosto de 2003). *Lineamientos para la acreditación de programas. Sistema Nacional de Acreditación. CNA.* Bogotá, Colombia. [http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/SUD/CRISTIAN%20PULGARIN/Instr%20recol%20y%20sistem%20info/lin\\_acr\\_pro\\_ago\\_2003.pdf](http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/SUD/CRISTIAN%20PULGARIN/Instr%20recol%20y%20sistem%20info/lin_acr_pro_ago_2003.pdf)
- Alvarado, S. (2002). Un marco comprensivo para pensar las especializaciones profesionales en Colombia. En: *Especializaciones: diagnóstico, conceptualización y lineamientos de política.* Bogotá: Icfes, MEN.
- Argudín, Y. (2005). *Educación por competencias.* México, D.F.: Editorial Trillas.
- Asmar, M., Díaz, M. y Reyes, M. (2002). *Elementos de política para la educación superior colombiana. Memorias de gestión y prospectiva.* Bogotá: Icfes, MEN. [http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc\\_912.pdf](http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_912.pdf)
- Attali, J. (febrero de 1998). *Pour un Modèle Européen d'Enseignement Supérieur. Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche.* <https://www.vie-publique.fr/rapport/26165-pour-un-modele-europeen-denseignement-superieur-rapport-m-le-minis>
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido.* Madrid: Akal.
- Beane, J. (abril de 1995). Curriculum Integration and the Disciplines of Knowledge. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.
- Beltrán, Y. y Reyes, M. (2004). *Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos. Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de educación superior en Colombia.* [http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc\\_917.pdf](http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_917.pdf)
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (Eds). (2007). *Tuning. América Latina.*





- Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Superior [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf)
- Betancur, M., y Farfán, M. (2015). *Guías para la internacionalización de la educación superior. Internacionalización del currículo*. Bogotá: MEN. <http://www.ccyk.com.co/wp-content/uploads/2019/06/Del-Curr%C3%ADculo.pdf>
- Bogomilova, D. (2004). Un enfoque hermenéutico de la traducción cultural. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria* (6), 19-39. ISSN 1139-7489.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencia social*. Santa Fe de Bogotá. Ed. Norma.
- Bruner, J. (1992). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III*. Bogotá: Socolpe.
- Casanova I., Canquiz, L., Paredes, Í., Inciarte, A. (octubre-diciembre de 2018). Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*. XXIV(4), 114-125. ISSN 2477-9431. [https://www.researchgate.net/profile/Ilya\\_Casanova/publication/331385951\\_Vision\\_general\\_del\\_enfoque\\_por\\_competencias\\_en\\_Latinoamerica/links/5c76fd33a6fdcc4715a143cb/Vision-general-del-enfoque-por-competencias-en-Latinoamerica.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ilya_Casanova/publication/331385951_Vision_general_del_enfoque_por_competencias_en_Latinoamerica/links/5c76fd33a6fdcc4715a143cb/Vision-general-del-enfoque-por-competencias-en-Latinoamerica.pdf).
- Celis, J. (2013). *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: Recomendaciones para su fortalecimiento*. Bogotá: MEN. [http://convenioandresbello.org/cab/wp-content/uploads/2019/06/Futuro\\_Sistema\\_calidad\\_ES\\_recomendaciones.pdf](http://convenioandresbello.org/cab/wp-content/uploads/2019/06/Futuro_Sistema_calidad_ES_recomendaciones.pdf)
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfort) (2004). *Recomendación 195 de la OIT. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Temas, enfoques y actores de la formación profesional*. Montevideo, Uruguay. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_evento/recomendacion.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf)



- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Chomsky, N. (1964). *Problemas actuales en teoría lingüística, temas teóricos de gramática generativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2016). *Manual de capacitación de pares*. Bogotá. <https://www.cna.gov.co/1741/article-311056.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2014). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá. <https://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá. [http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/SUD/CRISTIAN%20PULGARIN/Instr%20recol%20y%20sistem%20info/lin\\_acr\\_pro\\_ago\\_2003.pdf](http://huitoto.udea.edu.co/programacionacademica/contenido/SUD/CRISTIAN%20PULGARIN/Instr%20recol%20y%20sistem%20info/lin_acr_pro_ago_2003.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2002). *Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. Bogotá. <https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186365.html>
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (2001). *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Estado\\_Arte\\_SNA.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Estado_Arte_SNA.pdf)
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA). (diciembre de 1997). *Guía para la evaluación externa con fines de acreditación de programas académicos de pregrado*. Bogotá. [http://www.lacomuna.com.co/autoevaluacion/archivos\\_general/guia\\_de\\_procedimiento\\_cna\\_03.pdf](http://www.lacomuna.com.co/autoevaluacion/archivos_general/guia_de_procedimiento_cna_03.pdf)
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (9 de agosto de 2018). Acuerdo 01 de 2018. Por el cual se actualizan los lineamientos para acreditación de alta calidad y de programas de pregrado. <https://fodese.gov.co/images/pdf/CESUAcuerdo01de2018CESU.pdf>





- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2015). Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. [https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515\\_recurso\\_1.pdf](https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf)
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (14 de diciembre de 1995) Acuerdo N.º 06. Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias. [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_acuerdo\\_cesu\\_0695.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_acuerdo_cesu_0695.pdf)
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 81 Social. (26 de julio de 2004). Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/81.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 2945. (1997). *Articular la oferta educativa pública y privada, técnica, tecnológica y profesional*. CONPES, DNP. Bogotá, Colombia.
- Corpoeducación. (2003). *Competencias laborales base para mejorar la empleabilidad de las personas*. En el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006. Bogotá: [https://www.oei.es/historico/etp/competencias\\_laborales\\_base\\_mejora\\_empleabilidad\\_personas.pdf](https://www.oei.es/historico/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf)
- Del Valle, L. (2018). Evaluación de las competencias profesionales desde la integralidad de la formación universitaria. En Paredes, Í., Casanova, I., Naranjo, M. (Eds.). *Formación integral, enfoque por competencias y transversalidad curricular en la educación superior*. Maracaibo: Editorial Ibarra Ecuador. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes. [http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad\\_educacion\\_colombia.PDF](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF)
- Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá: Icfes.
- Díaz M., Villa; Victoria. S., Asmar, M., Miranda, A., y Paredes, E. (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y*

*funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado.* Bogotá: Icfes. <https://www.worldcat.org/title/estandares-minimos-de-calidad-para-la-creacion-y-funcionamiento-de-programas-universitarios-de-pregrado-referentes-basicos-para-su-formulacion/oclc/820004427>

Díaz M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior.* Bogotá: Icfes, MEN. [https://www.researchgate.net/publication/260595943\\_Formacion\\_por\\_ciclos\\_en\\_la\\_educacion\\_superior](https://www.researchgate.net/publication/260595943_Formacion_por_ciclos_en_la_educacion_superior)

Flórez, R., Díaz, C., Tobón A., y Agudelo, G. (2002). *Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria.* Bogotá: Icfes. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=24982>

Frade, L. (2016). *Complejidad y competencias: acerca del cambio paradigmático necesario y posible en la educación contemporánea* (Tesis doctoral). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. <https://multiversidadreal.edu.mx/timeline/tesis-complejidad-y-competencias-acerca-del-cambio-paradigmatico-necesario-y-posible-en-la-educacion-contemporanea/>

Galeano, E. (1985). *Las venas abiertas de América Latina.* (41.ª ed.). México: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico.* Madrid: Cátedra.

Geertz, C. (1992). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura.* En *La interpretación de la cultura.* Barcelona: Gedisa.

Gómez, M. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, (20), 103-113. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>

Gómez, V. (2002). *Cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica: denominación de instituciones y organización del sistema de educación superior por ciclos de formación.* Icfes. Subdirección de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior. Bogotá, Colombia. <https://docplayer.es/8131361-Cuatro-opciones-de-politica-sobre-educacion-tecnica-y-tecnologica.html>





- González, L., Aguilar, E., Pezzano, G. (2002). *Reflexiones sobre el Bienestar Universitario. Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna*. Bogotá: Icfes. [http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc\\_913.pdf](http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_913.pdf)
- González, J. y Wagennar, R. (2003) *Tunning Educational Structures Europa. Informe final, fase uno*. [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Hernández, C., Rocha, A., y Rodríguez, J. (1995). *Reconceptualización de los exámenes de Estado*. Documento de Trabajo. Bogotá: Icfes.
- Hernández C. y López J. (2002). *Disciplinas*, Icfes. Proyecto Estándares Mínimos de Calidad. Bogotá: MEN. Recuperado de <https://docplayer.es/15386930-Disciplinas-instituto-colombiano-para-el-fomento-de-la-educacion-superior-icfes-carlos-augusto-hernandez-juliana-lopez-carrascal.html>
- Hymes, D. (1980). *Paraetnografías de la comunicación*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (Icfes). (2002). *Estadísticas de la educación superior 2002*. Resumen anual. Bogotá: Icfes. [https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/educ\\_superior2002.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/educ_superior2002.pdf)
- Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (Icfes). (1999a). *Nuevo examen de Estado, propuesta general*. Bogotá: Icfes.
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (enero-marzo de 2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, (48) 243-266. ISSN: 14056666.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (1990). La relación entre currículum y derechos humanos. En: *La fuerza del arco iris*, (pp. 5-12). Chile: CEAAL.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. Bogotá, Colombia. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-369045.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-369045.html?_noredirect=1)

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, Colombia. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL\\_ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado*. <https://ole.mineduccion.gov.co/portal/Contenidos/Documento/380392:Guia-para-la-elaboracion-del-documento-maestro-de-registro-calificado>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008a). *Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-157085\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-157085_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008b). *Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-157798\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-157798_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias (Documento de discusión)*. Bogotá, Colombia. <http://www.oei.es/salactsi/33C01DAE.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006a). *Informe de gestión a 7 de agosto de 2006. La Revolución Educativa 2002-2006*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104306.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-104306.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006b). *Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación*. Bogotá, Colombia. <https://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2006/12/27/253160/plan-nacional-decenal-educacion-2006-2015.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (octubre-diciembre 2005). *Educación Superior. Boletín Informativo. N.º 5*. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-92779.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-92779.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (24 de septiembre de 2004). *Directiva N.º 19. Aplicación artículo 4, Decreto 2566 de*





2003. *Aspectos curriculares*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-283925\\_archivo\\_pdf\\_directiva19.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-283925_archivo_pdf_directiva19.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. Bogotá: MEN. <https://skat.ihmc.us/rid=1FXSDY08Z-10G4B50-KHX/competencias%20laborales.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *La revolución educativa. Plan Sectorial 2002-2006*. Bogotá. Recuperado de [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia\\_plansectorial\\_2002\\_2006.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/colombia_plansectorial_2002_2006.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la Educación en Colombia*. 46<sup>a</sup>. Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Bogotá, D.C., Colombia. <https://es.slideshare.net/LorenaGuaquespud/informe-nacional-sobre-el-desarrollo-de-la-educacion-en-colombia-114871034>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (septiembre de 1999-mayo de 2000). *Movilización social por la educación superior (1-2)*. MEN-Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (febrero de 1996). *Plan decenal de educación 1996-2005*. Bogotá. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1984). *Marcos Generales de los Programas Curriculares*.
- Misión Internacional de Sabios 2019 por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. (5 de diciembre de 2019). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento*. Informe de la Misión Internacional de Sabios 2019 por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Versión preliminar # 1. Bogotá, Colombia. [https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/191205\\_informe\\_mision\\_de\\_sabios\\_2019\\_vpreliminar\\_1.pdf](https://uniandes.edu.co/sites/default/files/asset/document/191205_informe_mision_de_sabios_2019_vpreliminar_1.pdf)

- Morin, E. (2001a). *La cabeza bien puesta: bases para una reforma educativa*. 2ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio-Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2003). *Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Estudios Económicos de la OCDE. Colombia*. <https://www.oecd.org/economy/surveys/Colombia-2019-OECD-economic-survey-overview-spanish.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Educación en Colombia. Aspectos destacados*. [http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd\\_educacion\\_en\\_colombia\\_aspectos.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia*. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluaciones-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-superior-en-colombia\\_9789264180710-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/evaluaciones-de-politicas-nacionales-de-educacion-la-educacion-superior-en-colombia_9789264180710-es)
- Paredes, Í., Sansevero, I.; Casanona, I., y Ávila, M. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de competencias integrales en la educación superior. *Revista Opción*, 33(84)634-663. ISSN 1012-1587-ISSNe: 2477-9385. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23404/23587>
- Patiño G. C.A.; Orjuela C.; Roca C. (2005). *Escenarios del SENA para el diálogo social sobre la formación profesional (Capítulo IX)*. Sobre el diálogo social para la formación profesional en Colombia. Montevideo. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, organismo de la Organización Internacional del Trabajo CINTERFOR-OIT. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/apor13.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/apor13.pdf)







- Puig, J., y Hartz, B. (2005). *Concepto de competencia. Modelos de competencias de empleabilidad* [ponencia]. Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias. Medellín.
- Reyes, M. (Coord.) (2004). *Condiciones mínimas de calidad de programas académicos*, edición preliminar. Bogotá: MEN. [https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc\\_917.pdf](https://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_917.pdf)
- Rocha, A., Hernández, C. A., & Rodríguez, J. G. (1996). Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de estado. *Pedagogía y Saberes* (8), 55-62. <https://doi.org/10.17227/01212494.8pys55.62>
- Salmi, J., Martínez, P., Nupia, C., Lucio D., Lucio, J., Langebaek C., Téllez, F., Anzola, G., Arango, A., Cañón J., Cruz, V., Toro, S., Vélez J., De Wit, H., Prieto, L., Valderrama, C., Allain, S., Aponte C., Jaramillo, N. (2014). *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia*. [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Reflexiones2014.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf)
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). (2002). *Manual de diseño curricular para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*. <https://es.slideshare.net/ADJOVIRE/manual-diseno-curricular-y-de-modulos-SENA>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Editorial Ecoe.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Santiago de Chile: Proyecto Mecesus.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Editorial Ecoe.
- Villa, M., y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. MEN-Icfes. [http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria3/formacion\\_ciclos.PDF](http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/formacion_ciclos.PDF)
- Yániz, C. (abril de 2008). *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. *Revista de Docencia Universitaria, Monográfico* (1). Universidad de Desuto. [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/yaniz.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf)



## Referencias legales

- Decreto 1330 (julio 25 de 2019). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, CLV(51.025), 25. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30036690>
- Decreto 1075 (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* CL(49.523), 816. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Decreto 2450 (17 de diciembre de 2015). Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, CLI(49729), 23. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=30019618>
- Decreto 1295 (20 de abril de 2010). Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial*, CXLIV (47687), 69. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1261393>
- Decreto 5012 (28 de diciembre de 2009). Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias. *Diario Oficial*, CXLIV(47577), 98. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1554818>
- Decreto 3963 (14 de octubre de 2009). Por el cual se reglamenta el examen de estado de calidad de la educación superior. *Diario Oficial*, CXLIV(47502), 15. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1539253>
- Decreto 2888 (31 de julio de 2007). Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan





el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXLIII(46706), 97. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1804549>

Decreto 2020 (16 de junio de 2006). Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo. *Diario Oficial*, CXLII(46301), 19. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1387143>

Decreto 1001 (3 de abril de 2006). Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXLI(46230), 40. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1731781#:~:text=DECRETO%201001%20DE%202006&text=1001%20DE%202006-,por%20el%20cual%20se%20organiza%20la%20oferta%20de%20programas,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones.&text=Art%C3%ADculo%201%C2%BA.,las%20maestr%C3%ADas%20y%20los%20doctorados>.

Decreto 2170 (27 de junio de 2005). Por el cual se modifica el artículo 4° del Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. *Diario Oficial*, CXLI(45953), 38. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1412392>

Decreto 249 (28 de enero de 2004). Por el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. *Diario Oficial*, CXXXIX (45445), 36. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1055999>

Decreto 3238 (6 de octubre de 2004). Por el cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y se determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación. *Diario Oficial*, CXL(45694), 3. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1781838>

Decreto 2230 (8 de agosto de 2003). Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXXXIX(45273), 11.

<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1762473>

Decreto 1781 (26 de junio de 2003). Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior,

- ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. *Diario Oficial*, CXXXIX(45231), 97. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1349457>
- Decreto 2216 (6 de agosto de 2003). Por el cual se establecen los requisitos para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, públicas y privadas y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXXXIX(45273), 10. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1419789>
- Decreto 2566 (10 de septiembre de 2003). Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXXXIX(45308), 14. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1771011>
- Decreto 1576 (31 de julio de 2002). Por el cual se establecen los estándares de calidad de programas académicos del pregrado en ciencias exactas y naturales. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44892), 22. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1746114>
- Decreto 1527 (24 de julio de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado de Psicología. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44883), 29. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1744941>
- Decreto 937 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado de Comunicación e Información. *Diario Oficial*, (CXXXVIII) 44802, 23. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730251>
- Decreto 939 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en Contaduría Pública. *Diario Oficial*, (CXXXVIII)44802, 28. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730330>
- Decreto 1576 (31 de julio 31 de 2002). Por el cual se establecen los estándares de calidad de programas académicos del pregrado en Ciencias Exactas y Naturales. *Diario Oficial*, CXXXVIII,(44892), 22. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1746114>





- Decreto 940 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Economía. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44802), 30. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730363>
- Decreto 939 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en Contaduría Pública. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44802), 28. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730330>
- Decreto 938 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Administración. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44802), 25. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730284>
- Decreto 936 (10 de mayo de 2002). Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Arquitectura. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44802), 20. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1730184>
- Decreto 792 (8 de mayo de 2001). Por el cual se establecen estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ingeniería. *Diario Oficial*, CXXXVII(44418), 115. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1726775>
- Decreto 0808 (25 de abril de 2002). Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44786), 18. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1727184>
- Decreto 916 (22 de mayo de 2001). Por el cual se unifican los requisitos y procedimientos para los programas de Doctorado y Maestría. *Diario Oficial*, CXXXVII(44434), 11. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1729682>
- Decreto 2802 (20 de diciembre de 2001). Por el cual se reglamentan estándares de calidad para programas profesionales de pregrado en Derecho. *Diario Oficial*, CXXXVII(44659), 33. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1777287>
- Decreto 0917 (22 de mayo de 2001). Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud. *Diario Oficial*, CXXXVII(44434), 11. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1906526>

- Decreto 272 (11 de febrero de 1998). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial, CXXXIII*( 43238), 7. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1713008>
- Decreto 2343 (5 de junio de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. *Diario Oficial, CXXXII*( 42949), 17. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1439071>
- Decreto 0114 (15 de enero de 1996). Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. *Diario Oficial, CXXXI*. (42693), 8. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1706540>
- Decreto 1120 (25 de junio de 1996). Por el cual se aprueba el Acuerdo número 006 de 1996, que modifica los Estatutos, adopta la estructura interna del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, y se determinan las funciones de sus dependencias. *Diario Oficial, CXXXII*(42818), 4. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1227690#:~:text=DECRETO%201120%20DE%201996&text=1120%20DE%201996-,por%20el%20cual%20se%20aprueba%20el%20Acuerdo%20n%C3%BAmero%20006%20de,las%20funciones%20de%20sus%20dependencias.>
- Decreto 2904 (31 de diciembre de 1994). Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. *Diario Oficial, CXXX*(41660) 19. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1500345#:~:text=DECRETA%3A,cumplimiento%20de%20su%20funci%C3%B3n%20social.>
- Decreto 0698 (14 de abril de 1993). Por el cual se delega la inspección y vigilancia de la educación superior. *Diario Oficial, CXXVIII*(40829), 7. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1886541>





- Ley 1324 (13 de julio de 2009). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación en Colombia, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. *Diario Oficial*, CXLIV(47409), 11.
- Ley 1188 (25 de abril de 2008). Por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior. Bogotá, Colombia. *Diario Oficial*, CXLIII(46971), 1.
- Ley 1064 (26 de julio de 2006). Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, CXLII (46341), 100. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1673231>
- Ley 749 (19 de julio de 2002). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, CXXXVIII(44872), 6. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6833>
- Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, CXXIX (41214), 1. [http://www.secretariaSENAdo.gov.co/SENAdo/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariaSENAdo.gov.co/SENAdo/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Ley 30 (29 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, Colombia. *Diario Oficial*, CXXVIII(40700), 4. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85860.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-85860.html?_noredirect=1)
- Resolución 2343 (junio de 1996). Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. MEN. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y)



# Adenda I

**Documentos oficiales de  
educación superior suscritos  
durante los años 1991 y 2019**





## Documentos oficiales de educación superior suscritos durante los años 1991 y 2019

Tabla 19. Documento Ley 30 (28 de diciembre 28 de 1992)

Caracterización:	Por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<p>En sus fundamentos, la Ley 30 (1992), entre los artículos 1 y 5, caracteriza a la educación superior como un proceso permanente para el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, cuyo fin es la formación académica o profesional, lo que implica condicionar su acceso mediante el reconocimiento de las capacidades requeridas y las condiciones académicas (art. 1 y art. 5) (Categoría 3).</p> <p>Los aspectos mencionados se sintetizan de la siguiente forma: (1) formación humana y profesional de manera integral y permanente; (2) búsqueda de la libertad personal mediante el conocimiento y el reconocimiento del otro y lo otro; (3) desarrollo de un servicio educativo que reconozca el contexto, que sea autónomo y que busque la calidad, y (4) identificación de la particularidad de las didácticas para la optimización del aprendizaje (p. 1) (Categoría 3).</p> <p>Cuatro aspectos se observan en la constitución de los objetivos para la educación superior en Colombia, estos son: (1) la formación para el cumplimiento de las funciones sociales; (2) el trabajo con calidad administrativa y armónica entre estructuras educativas y formativas; (3) la construcción de conocimiento para la solución de necesidades, y (4) la generación de desarrollo social desde todas las posibilidades (art. 6) (Categoría 3).</p> <p>Se establecerá y reglamentará un Sistema Nacional de Acreditación de la Calidad de la Educación, con el fin de garantizar que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de calidad y desarrollen los fines propios de la educación (art. 74) (Categoría 3).</p> <p>Se hace claridad de la importancia de la universalidad del saber en cada nivel de formación, encaminada a la "verdad" y a la "crítica", mediadas estas por la autonomía para ofertar programas educativos con sustento en estudios de factibilidad y en desarrollos integrales de la gestión de la calidad (art. 29) (Categoría 3).</p>	

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 20. Documento Ley 115 (8 de febrero 8 de 1994)

Caracterización:	Por la cual se expide la Ley General de Educación.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<p>Currículo es un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (art. 76) (Categoría 5).</p> <p>La autonomía institucional está supeditada a las políticas estatales, cada institución debe organizar una planeación general denominada Proyecto Educativo Institucional, su construcción se realiza teniendo en cuenta la participación, la democracia, la pluralidad, como principios constitucionales; el currículo contiene razones conceptuales, contextuales y jurídicas, organización “lógica” de lo que se estudiará y de lo que servirá para el desarrollo formativo del educando, análisis de los momentos lógicos, las formas de asumirlos y las necesidades; para llevarlo a cabo se debe reconocer lo que se entiende por formación integral y por identidad (art. 6, art. 73, par.) (Categoría 5).</p> <p>La palabra criterios dentro de la definición de currículo, permite interpretar que es necesario hacer alusión a las bases que son punto de partida de los temas a abordar, por lo que puede hablar de la fundamentación pedagógica, es decir, la explicación de “toda actividad que tienda a facilitar la acomodación del individuo a su medio” (cap. II) (Categoría 5).</p> <p>Perspectiva ideológica, ya que los preceptos que guían la Ley 115 determinan la concepción misma del currículo, esta denota principios liberales democráticos que son propios de la concepción histórica de Occidente y del proyecto de Nación que la Constitución de la República demandan (cap. II) (Categoría 3).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 21. Documento Plan decenal de educación 1996-2005 (MEN, 1996)

Caracterización:	Documento oficial que se construye con la participación de la población vinculada a los intereses de la educación del país, por mandato del artículo 72, de la Ley General de Educación. Tiene fines indicativos de las políticas públicas y los planes nacionales y territoriales relacionados con sus fines.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<p>Las competencias son vistas como uno de los elementos clave de la formación humana, aunadas a los saberes, las actitudes y las destrezas (Categoría 2).</p> <p>Son vistas como "atributo" que los estudiantes deben tener (Categoría 3).</p> <p>Uno de los asuntos claves del documento es que, como estrategia, se habla de la intervención directa del currículo y la pedagogía, mediante su "desarrollo" e "investigación"; razones estas por las cuales se evidencia que los procesos de "acreditación" y "evaluación" posteriores reflejan una demanda profunda frente a la pertinencia e investigación curricular (Categoría 8).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 22. Documento *Movilización social por la educación superior 1-2 (MEN, 1999)*

Caracterización:	Documento que sintetiza los procesos desarrollados en la Movilización Social por la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) septiembre 1999 y mayo de 2000.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>Como grandes capacidades se enuncian: la necesidad de fortalecer el aprender a aprender, la autonomía, la autoformación, entre otras competencias que más adelante serán ejes de desarrollo de la educación superior (Categoría 2).</p> <p>En las tres comisiones no se observó ningún tema de trabajo que abarcara el desarrollo curricular y/o la formación por competencias o de competencias (Categoría 1).</p> <p>Las competencias son el atributo específico que le corresponde a cada profesional de cada profesión, por lo que la palabra clave para entender el ingreso de las Competencias a la Educación Superior es homologación, transferencia, acreditación y equivalencia (Categoría 1) (Categoría 4).</p> <p>Los temas que abordaron los ciudadanos (como calidad, currículo, naturaleza de la educación, entre otros) fueron claves para los intereses y necesidades propios de Colombia, para el año 1999 (Categoría 1).</p> <p>Las mesas sectoriales como los espacios de participación ciudadana construyeron material para enriquecer las propuestas dadas, por tanto, se habla de currículos flexibles que sean construidos, más no diseñados, por expertos interdisciplinarios que abordaran lo individual, lo social y lo tecnológico dentro del marco de la integralidad y que respetara a su vez la pluralidad cultural (Categoría 1).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 23. Documento Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia (MEN, 2001)

Caracterización:	Documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. 46.ª Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra Suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Bogotá, D.C., Colombia junio de 2001.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>En el documento se denota que la difusión de lineamientos pedagógicos no es consecuente con la difusión de normatividad demandada o, dicho de otra forma, es mayor y más compleja la normatividad frente a sus políticas y lineamientos que los criterios pedagógicos que se delinear como soporte de la gestión de la educación superior en el país (Categoría 2).</p> <p>Es evidente la participación institucional-social en los procesos de construcción de los significados de los lineamientos de la educación superior (Categoría 4).</p> <p>Los procesos de participación van ligados con la política de calidad de la educación superior, que contempla en sus principios el "proceso de reforma educativa" (Categoría 5).</p> <p>Dentro de la política de calidad se legitiman aspectos consecuentes con la contextualización y la holística de la educación en escenarios locales, regionales, nacionales e internacionales (Categoría 3).</p> <p>Es un informe corto para el contexto de la educación superior en el país, pero consecuente con los procesos de apertura internacional y desarrollos de la calidad, cobertura y pertinencia (Categoría 3).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 24. Documento estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado (Díaz et al., 2001).

Caracterización:	Documento base Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado, elaborado por varios autores (Bogotá 2001).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>La calidad de una profesión se reconoce no solo por la articulación y coherencia, sino también por la posibilidad que ofrece a quienes se forman en ella para demostrar las competencias necesarias en la reflexión, acción y búsqueda de soluciones (p. 23) (Categoría 7) (Categoría 8).</p> <p>Las instituciones de educación superior deben comprender que saberes, prácticas y competencias no son los únicos medios de delimitación del campo de una profesión y formación (p. 29) (Categoría 6).</p> <p>La formación de profesionales, centrada en el desarrollo de sus competencias, requiere el incremento de prácticas que permitan fortalecer las diversas capacidades (pp. 47, 49, 56) (Categoría 5).</p> <p>Las competencias tienen relación, en diferentes niveles, con estructuras de saber y con modalidades de saber hacer, esto es, con el "saber qué" y con el "saber cómo" (p. 36) (Categoría 5).</p> <p>La formulación y desarrollo de competencias de los nuevos profesionales debe responder a: la reflexión sistemática y crítica, la interpretación (p. 37) (Categoría 2).</p> <p>La capacidad de someter a juicio los argumentos (p. 37) (Categoría 2).</p> <p>Aprender por sí mismo (p. 38) (Categoría 2).</p> <p>"No se puede pretender una formación centrada en competencias que no afecte la organización y estructura curricular" (p. 38) (Categoría 7).</p> <p>El "estándar" de competencias no es específico en ninguna profesión, ni limita los desarrollos de las potencialidades humanas (pp. 39-43) (Categoría 3).</p> <p>Las competencias son uno de los aspectos del currículo, o posiblemente ¿conforman la totalidad curricular? (p. 57, 62, 63) (Categoría 7).</p> <p>Los límites de una profesión se fundamentan en aspectos organizacionales, institucionales y legales, además de la organización de los currículos de formación profesional (p. 29, 30) (Categoría 3).</p> <p>La composición de la oferta curricular está mediada por el cúmulo de conocimientos legitimados por la técnica y por la ciencia, que se deben transmitir, como información, los ejercicios prácticos que conllevan el actuar, o el para qué de ese currículo, en sociedad (p. 40) (Categoría 3).</p>	

Fuente: *Elaboración propia.*



Tabla 25. Documento Decreto 0808 (25 de abril 25 de 2002)

Caracterización:	Documento por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional. Documento derogado por el Decreto 2566 (2003),
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La idea de crédito académico se comprende como una relación explícita que se hace con competencias, por lo cual queda la inquietud de si existen soluciones metodológicas previas o de referente (art. 5) (Categoría 4).</li> <li>• En el documento no se tiene claro que la concepción competencias requiere de un nivel de flexibilidad (Categoría 4).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26. Documento Ley 749 (19 de julio de 2002)

Caracterización:	Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica y se dictan otras disposiciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primer ciclo "estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual, como aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad" (art. 3) (Categoría 4), (Categoría 9).</li> <li>• El segundo ciclo "ofrecerá una formación básica común, que se fundamente de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país (art. 3), ... es una formación tecnológica... y conducirá al título de Tecnólogo en el área respectiva" (Categoría 4) (Categoría 9).</li> </ul>	





Caracterización:	Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica y se dictan otras disposiciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• “El tercer ciclo complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión... Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos y conducirá al título de profesional en...” (Categoría 4) (Categoría 9).</li><li>• Ciclos propedéuticos. Las instituciones técnicas profesionales mantendrán el nivel técnico en los diferentes programas que ofrezcan para permitirles complementariamente a los estudiantes que concluyan su educación básica secundaria y deseen iniciar, en una carrera técnica, su educación superior; en caso de que estos estudiantes opten en el futuro por el ciclo tecnológico y/o profesional deberán graduarse como bachilleres (art. 6) (Categoría 4) (Categoría 9).</li><li>• Señala que la Ley 749 (2002) y la Ley 30 (1992) establecen que las instituciones de educación superior pueden organizar sus programas de formación de pregrado en ciclos propedéuticos, secuenciales y complementarios, cada uno de los cuales brinda una formación integral correspondiente al respectivo ciclo, y conduce a un título que habilita tanto para el desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida como para continuar en el ciclo siguiente (p. 15) (Categoría 4) (Categoría 9).</li><li>• Contribuye a ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización, nueva o en funcionamiento, con registro calificado del mismo y a la movilidad de estudiantes con el reconocimiento de sus títulos (Categoría 4) (Categoría 9).</li><li>• La implementación de la flexibilidad como elemento que viabiliza la movilidad estudiantil, el paso de estudiantes por distintas instituciones y en prospectiva, la doble o la polititulación, fruto del incremento en el protagonismo de los estudiantes como responsables de sus procesos (Categoría 4) (Categoría 9).</li><li>• Pese a los elementos señalados, concepto y concepciones sobre competencias continúan inmersos en prácticas que integran costumbres, retos e incertidumbres respecto a la formación con calidad y a la calidad de la educación (Categoría 4) (Categoría 7).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 27. Documento Decreto 2566 (10 de septiembre de 2003)

Caracterización:	Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<p>La necesidad de satisfacer los requerimientos de los mercados conduce a la búsqueda de mecanismos para concretar las "competencias" por medio del establecimiento de criterios mínimos (cap. 1, art. 12) (Categoría 7).</p> <p>Los esfuerzos en las búsquedas de calidad a partir del alcance de unas competencias establecidas, convergen en las propuestas de formación técnica, tecnológica o profesional, mientras, de manera simultánea, cada institución asume el reto de trabajar por la calidad desde perspectivas variopintas (art. 1, art. 22, art. 23, art. 41) (Categoría 8).</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 28. Documento Lineamientos para la acreditación de programas (Abad et al., 2003)

Caracterización:	Documento del Sistema Nacional de Acreditación, Consejo Nacional de Acreditación, ISSN 0122-7874. Bogotá, Colombia, agosto de 2003.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias permiten la construcción curricular como elementos adicionales y aislados, requisitos para la calidad, como son: "competencias comunicativas y profesionales" y "competencias cognitivas" (p. 79) (Categoría 9).</li> <li>• Se comprende como la definición escrita de propósitos y perfiles de formación que se han desarrollado a partir de otros documentos y han tenido el filtro del tiempo para su cualificación (Categoría 9).</li> <li>• Se describen en el documento como las características de los procesos académicos, de la integralidad de la calidad y la flexibilidad (p. 46) (Categoría 9).</li> <li>• Permite establecer la "integralidad" como la base de la "alta calidad" en las instituciones de educación superior (p. 12, 21, 28) (Categoría 8).</li> <li>• Debe contener indicadores que abarquen criterios y mecanismos de seguimiento, además de la apreciación de calidad por parte de la comunidad educativa (p. 80) (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 29. Documento Directiva N.º 19 (24 de septiembre de 2004) (MEN, 2004).

Caracterización:	Documento que busca describir la aplicación del artículo 4 del Decreto 2566 (2003) en cuanto a los aspectos curriculares.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>Todo programa de educación superior debe hacer explícitas las competencias que espera que los estudiantes desarrollen en el proceso de formación académica y profesional (Categoría 7).</p> <p>Los aspectos principales que plasma esta directiva ilustran orientaciones para la concreción del discurso sobre competencias al interior de los currículos ofrecidos en los distintos programas de formación, según las características de las instituciones y los requerimientos del medio. Puede decirse que esta propuesta de operacionalización de los currículos vislumbra la intencionalidad de acercarse a concepciones comunes sobre las competencias para la educación superior (Categoría 9).</p> <p>Se da a entender que la clave de la formación en la educación superior es la interrelación entre fundamentación, perfil, competencias, interdisciplinariedad, integralidad, ciencia y tecnología (Categoría 8) (Categoría 4).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 30. Documento Condiciones mínimas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos (Beltrán y Reyes, 2004).

Caracterización:	Contiene la Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de educación superior en Colombia, y la Verificación de condiciones mínimas de calidad de programas académicos.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<p>Relación del enfoque o enfoques metodológicos del campo o campos de conocimiento/prácticas con el perfil, las competencias y los contenidos del programa (p. 19) (Categoría 5) (Categoría 9).</p> <p>Coherencia entre las competencias que se describen y la naturaleza del campo de conocimiento, nivel académico o ciclo propedéutico al cual pertenece el programa (pp. 14 y 20) (Categoría 5) (Categoría 9).</p> <p>Coherencia entre las competencias que se describen, los propósitos de formación del programa y el perfil enunciado (p. 20) (Categoría 5) (Categoría 9).</p> <p>Coherencia entre las competencias que se describen y los campos de ejercicio profesional en los cuales va a actuar o intervenir el futuro egresado (p. 20) (Categoría 7).</p> <p>Contribución de las competencias que se plantean al desarrollo de la formación integral (p. 22) (Categoría 2).</p> <p>Articulación entre contextos seleccionados y desarrollo de las competencias definidas (pp. 14 y 24) (Categoría 7).</p> <p>Estrategias de inducción que permitan asegurar que profesores y estudiantes podrán desarrollar procesos flexibles y autónomos de aprendizaje en el programa (pp. 23-25) (Categoría 2)</p> <p>Coherencia del tiempo asignado al trabajo académico del estudiante con el conjunto de actividades de aprendizaje que se requieren para desarrollar contenidos y competencias (pp. 26) (Categoría 5) (Categoría 9).</p> <p>El documento permite interpretar "sentido, criterios, procedimientos e instrumentos" de las condiciones mínimas de calidad de los programas académicos, por lo que se puede encontrar en él una visión de lo que espera el MEN en torno al eje central de la investigación, la construcción y el desarrollo curricular por competencias para la educación superior en Colombia, objeto de análisis de la presente investigación (pp. 27-32) (Categoría 5) (Categoría 9).</p>	





Caracterización:	Contiene la Guía para la evaluación de condiciones mínimas de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de educación superior en Colombia, y la Verificación de condiciones mínimas de calidad de programas académicos.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
Para el MEN, desde este documento, es de vital importancia trabajar por la “preparación de profesionales competentes” y el desarrollo de “conocimientos idóneos” para la formación de profesionales. Esto quiere decir que la formación en competencias y en conocimientos debe ser el eje de la formación en las IES, lo que lleva a concluir que es el análisis de los contextos posibles de intervención del profesional, así como los desempeños “idóneos”, los aspectos que deben determinar los nuevos currículos. (p. 9) (Categoría 9) (Categoría 8) (Categoría 6). Propone, entonces, trabajos académicos que impliquen la solución de problemáticas concretas del en torno a la contextualización del aprendizaje y para el desarrollo de las competencias (p. 23) (Categoría 2).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31. Documento Decreto 2170 (27 de junio de 2005)

Caracterización:	Por el cual se modifica el artículo 4° del Decreto 2566 (2003).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
Aspectos curriculares. El programa deberá garantizar una formación integral que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo (art. 4) (Categoría 2). Una formación integral que le permita al egresado desempeñarse en diferentes escenarios, de acuerdo con los perfiles de formación y al desarrollo de las competencias y habilidades propias de cada campo y áreas de formación (art. 4) (Categoría 2).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 32. Documento Educación superior. Boletín informativo (MEN, 2005)

Caracterización:	Medio de información tipo periódico, del Ministerio de Educación Nacional (octubre- diciembre de 2005).
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según el MEN las competencias tienen varias funciones (p. 4) (Categoría 7):</li> <li>• Función de las competencias. Es evidente que la educación superior les apuesta a los procesos de enseñanza y aprendizaje “novedosos”, en los que rimen, conjuntamente, la teoría y la práctica (p. 5) (Categoría 3).</li> <li>• Según el MEN, el principio que anima el trabajo por competencias en la educación básica y media, así como su criterio metodológico, no distan mucho del que motiva y encauza el trabajo de revisión emprendido también por el sector de educación superior (p. 4) (Categoría 3).</li> <li>• Se pueden reconocer las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida (p. 4) (Categoría 2).</li> <li>• Se distinguen las competencias laborales, profesionales, científicas (ciencias naturales y sociales), ciudadanas y básicas (comunicativas y matemáticas) (pp. 4, 15 y 20) (Categoría 7).</li> <li>• Existe una estrecha relación entre política de la calidad y educación por competencias (p. 9) (Categoría 8).</li> <li>• Los alcances de la formación por competencias y de la evaluación de las competencias de los estudiantes se pueden visualizar en perspectiva y prospectiva holística, de lo simple a lo complejo, de unas dimensiones a otras, de unos saberes generales a unos específicos y de unos contextos a otros (p. 12) (Categoría 3).</li> <li>• Cada una de las estrategias de la política de la calidad de la educación superior en Colombia connotan a la educación-evaluación por competencias, como el eje dominante de los procesos formativos (pp. 2, 9 y 10) (Categoría 7).</li> <li>• El proceso de certificación de las competencias laborales es un proceso mediante el cual el SENA, o cualquier otro organismo acreditado por la Superintendencia de Industria y Comercio (SIC), expide un certificado que reconoce la competencia demostrada por una persona en una ocupación, independientemente de la forma como la haya adquirido. Se expide con base en los estándares de desempeño y normas de competencia laboral, definidos por las mesas sectoriales (p. 15) (Categoría 5).</li> </ul>	





Caracterización:	Medio de información tipo periódico, del Ministerio de Educación Nacional (octubre- diciembre de 2005).
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• El registro calificado, al igual que la acreditación de calidad, demandan currículos basados en la construcción de competencias, los Ecaes evalúan competencias cognitivas y el Observatorio Laboral registra los desarrollos de la población graduada en los ámbitos de gestión de sus competencias (pp. 11, 13) (Categoría 8).</li><li>• Sugerencia: definición de condiciones de aprendizaje y de desempeño por microcurrículo y por currículo (Categoría 9).</li><li>• La caracterización de las herramientas conceptuales propias del microcurrículo, denominada conocimientos (p. 18) (Categoría 9).</li><li>• Búsqueda de los medios más pertinentes para el desarrollo del currículo y de los microcurrículos (p. 18) (Categoría 9).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 33. Documento Decreto 1001 (3 de abril de 2006)

Caracterización:	Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Los programas de especialización, maestría y doctorado deben propiciar la formación integral en un marco que implique el desarrollo de competencias, para afrontar críticamente la historia y el desarrollo presente de su ciencia y de su saber (art. 2, hoja 1) (Categoría 7).</li><li>• Las especializaciones tienen como propósito la cualificación del ejercicio profesional y el desarrollo de las competencias que posibiliten el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o en áreas afines o complementarias (art. 3, hoja 1) (Categoría 7).</li><li>• En este decreto llama la atención que parte del supuesto de que los estudiantes poseen competencias previas para continuar su formación. Esto se evidencia al afirmar que se busca "fortalecer" o "perfeccionar" las competencias previamente adquiridas, bien sea desde un mínimo, un medio o un máximo conocimiento en el área de posgrado (art. 1, 2 y 6, hojas 1 y 2) (Categoría 7).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 34. Documento *La revolución educativa 2002-2006* (MEN, 2006a)

Caracterización:	Documento elaborado por Ministerio de Educación Nacional, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Informe de Gestión (7 de agosto de 2006).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se señala que el trabajo en la formulación de políticas de calidad continuará construyéndose y redefiniéndose; pero, pensar en la “alta calidad voluntaria” deja incertidumbres con respecto a la pertinencia de los programas existentes: ¿cuál será su funcionabilidad?, ¿cómo garantizar que todo el sistema educativo colombiano logre dicha calidad, dicho avance, sino existe un camino común y de aplicación inmediata y general? Por lo que es difícil pensar en cambios curriculares que tengan como elementos importantes las competencias y la flexibilidad (pp. 4, 6, 7 y 8) (Categoría 8) (Categoría 9).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 35. Documento *Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias* (documento de discusión). Bogotá, 21 de agosto de 2007 (MEN, 2007)

Caracterización:	Por el cual se hace una presentación de la política de promoción y fortalecimiento de la formación por ciclos y por competencias en educación superior.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>El objetivo de este documento es hacer una presentación de la política de promoción y fortalecimiento de la formación por ciclos y por competencias en educación superior (p. 41).</li> <li>Considera que a la educación, además de preocuparle el desarrollo integral de las personas, se le debe reconocer un papel estratégico en relación con las posibilidades de crecimiento de la economía. Se espera que contribuya con la preparación de los trabajadores que deben conocer y dominar el proceso que realizan; que deben actuar con decisión y responsabilidad; que deben depender menos de la supervisión y más de su propia capacidad para ejecutar y corregir; que deben ser más activos y creativos en la producción (p. 4) (Categoría 3).</li> </ul>	





Caracterización:	Por el cual se hace una presentación de la política de promoción y fortalecimiento de la formación por ciclos y por competencias en educación superior.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Encuentra que la estructura de la competencia es variable en sí misma, variación generalmente asociada a un requerimiento del espacio vital en el cual se emplea (p.12) (Categoría 3).</li><li>• Define que el contexto del desarrollo curricular es el mundo de la vida y del trabajo, en el cual el sector productivo tiene especial protagonismo, ya que brinda los insumos para el proceso. Adicionalmente, es fundamental en la validación del proceso formativo (p. 21) (Categoría 3).</li><li>• Define que las condiciones mínimas de calidad son un sistema constante y permanente, por tanto, cada una de las condiciones debe ser interpretada como un elemento del sistema y no como un requisito que se puede calificar y ponderar de forma independiente. El mínimo significa que las condiciones del programa deben estar por encima de lo establecido (p. 29) (Categoría 9).</li><li>• La relación entre oferta de profesionales y mercado laboral es quizá el lado oscuro y dramático de los efectos de esa nueva complejidad en la educación superior: de un lado, una reestructuración radical del perfil de los puestos de trabajo, que se manifiesta en una segmentación entre sectores "modernos" y "tradicionales", entre sectores de "punta" y "atrasados". Con requerimientos técnicos y habilidades diversas y cambiantes, presiona a las universidades para producir técnicos, tecnólogos y profesionales de calidad, flexibles y "polivalentes" (Categoría 3).</li><li>• La enseñanza superior debe tener mayor capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural, y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad (Categoría 3).</li></ul>	

*Fuente: Elaboración propia.*



Tabla 36. Documento Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Pacto social por la educación (MEN, 2006b)

Caracterización:	Documento oficial que se construye con la participación de la población vinculada a los intereses de la educación del país, por mandato del artículo 72 de la Ley General de Educación. Tiene fines indicativos de las políticas públicas y los planes nacionales y territoriales relacionados con sus fines.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias son el eje del presente texto, para denotar el diseño curricular y los elementos que lo componen. De esta forma aparece en una cantidad significativa de apartados del <i>Plan Decenal</i>, lo que permite comprender que, para el año 2006, estas son protagónicas del sistema educativo colombiano (Categoría 1).</li> <li>• Se requieren programas bajo el enfoque de formación por competencias laborales generales y específicas, para la articulación SENA, educación para el trabajo y sector productivo (p. 17) (Categoría 1) (Categoría 4).</li> <li>• Se determina que las competencias son propias de los sistemas avanzados de gestión (p. 18) (Categoría 4).</li> <li>• Cuando se menciona lo curricular, se hace especial énfasis en garantizar, desde ello, el desarrollo de competencias en todas sus formas (pp. 19 y 89) (Categoría 4).</li> <li>• El desarrollo humano es el eje fundamental de los procesos educativos, por tanto, desde las competencias se potencian sus dimensiones (p. 21) (Categoría 2).</li> <li>• Se menciona que un objetivo es el de establecer alianzas internacionales e interinstitucionales que permitan el reconocimiento y la apropiación de pruebas evaluativas en el marco de las competencias (p. 25) (Categoría 5).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 37. Documento Ley 1188 (25 abril de 25 de 2008)

Caracterización:	Por la cual se regula el Registro Calificado de Programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento elaborado por el Congreso de la República.</li> <li>• Se hace necesario, para ofertar un programa académico de educación superior no acreditado en calidad, la obtención de un registro calificado (art. 1).</li> <li>• Para la obtención del registro calificado, el MEN verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad del programa y de la institución (art. 2).</li> <li>• Todas las Instituciones de educación superior, podrán ofrecer programas por ciclos propedéuticos, cumpliendo con los requisitos de calidad de esta ley y ajustando los niveles, modalidades y metodologías educativas (art. 5) (Categoría 9).</li> <li>• La ley abandona el concepto de condiciones mínimas, y plantea el concepto condiciones de calidad, aportando, quizás, que para garantizar una educación con excelencia se deben trabajar o formular programas, pensando siempre en calidad y no en los requisitos mínimos para ello.</li> <li>• Estas condiciones de calidad no hacen notorio el avance que han tenido las instituciones en una formación por competencias (Categoría 1).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 38. Documento Decreto 5012 (28 de diciembre de 2009)

Caracterización:	Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su interés en torno a las competencias se enfoca en el impacto de la primera infancia y la educación básica y media (Categoría 1).</li> <li>• Dentro de la estructura del Ministerio de Educación Nacional se diseña la Subdirección de Fomento de Competencias (art. 5º), que no tiene funciones para la educación superior, pero que refleja el grado de importancia que tienen estas para los otros ámbitos de la educación. Sin embargo, dado que su preocupación es la calidad de la educación y la adquisición de las competencias básicas (art. 15.1), puede implicar esto, de forma indirecta, a la educación superior, en tanto las formas pedagógicas y curriculares que se diseñen y transformen esos niveles educativos, impactarán la educación superior, o por los resultados académicos que se alcancen para la continuidad educativa (Categoría 1).</li> <li>• Es particular que, dentro de las funciones de la Subdirección de Fomento de Competencias (art. 5º), se enuncie el fomento de programas que conduzcan al desarrollo de competencias que mejoren la competitividad del país (art. 14.10); y la promoción de alternativas de formación de competencias laborales generales en los estudiantes de la educación básica y media. Lo anterior refleja la importancia que se le otorga a la educación técnica y aplicada para la continuidad laboral de los estudiantes de educación básica, media académica y media técnica (Categoría 1) (Categoría 4).</li> <li>• La función de desarrollo de "orientaciones conceptuales y operativas que permitan reorientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de conocimiento con sentido que apunte a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales mediante la implementación de los proyectos pedagógicos transversales (art. 16.13)", se hace necesaria para la educación superior, dada la exigencia de pensar y trabajar las competencias, pero no tiene injerencia en esta por la denominada "autonomía universitaria", que la regula la Ley 30 (1992). Lo anterior refleja una dicotomía, que consiste en que se permite la autonomía curricular, que está condicionada y que, a su vez, no se regula responsablemente desde unas orientaciones conceptuales y operativas, sino bajo la figura evaluativa de pares académicos y comisionados de las mesas de Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Conaces), que está constituida por jueces de la calidad de las condiciones presentadas del programa. Se podría decir que la figura de "orientación conceptual y operativa" no existe, pese a un asunto tan polisémico como son las competencias y tan diverso como son los diseños curriculares contemporáneo (Categoría 4).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 39. Documento Decreto N.º 1295 (20 de abril de 2010)

Caracterización:	Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 (2008) y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias se utilizan para delimitar niveles de formación, tipos de ocupación, clases de denominación, campos de conocimientos, entre otros, por ende, condicionan toda la propuesta curricular (art. 5.1 denominación). No podría pensarse en una propuesta educativa formal en educación superior, cuyo constructo no tenga en cuenta las competencias, bien sea como base para su propuesta o como modelo de diseño curricular (Categoría 1) (Categoría 2) (Categoría 4) (Categoría 7) (Categoría 9).</li> <li>• Si la consecuencia de un diseño curricular es el perfil que se arroja de su puesta en escena, y este se solicita correspondiente a las competencias, se concluye que el protagonismo de este tipo de enfoque es altamente relevante y condicionante desde lo normativo (art. 5.3 Contenidos curriculares) (Categoría 7).</li> <li>• Todas las propuestas de educación formal para la educación superior requieren diseñarse por competencias (Categoría 7) (Categoría 9).</li> <li>• Pregrado: "Las competencias de cada nivel deben ser identificadas" con "armonía y coherencia con la denominación, la justificación, el sistema de organización de las actividades académicas, el plan de estudios y los demás elementos que hacen parte de la estructura curricular del programa" (art.15. Características de los programas por ciclos propedéuticos). Competencias para afrontar en forma crítica la historia, el desarrollo presente y la perspectiva futura de su ocupación, disciplina o profesión (art. 21.2).</li> <li>• Programas a distancia y virtuales: diseño de "mediaciones pedagógicas y didácticas" que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo (art. 18. Verificación de condiciones).</li> <li>• Programas de especialización técnica profesional, tecnológica o profesional: buscan el desarrollo de competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral (art. 22. Programas de especialización).</li> <li>• Programas de maestría de profundización: buscan el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares.</li> </ul>	



Caracterización:	Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 (2008) y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de maestría de investigación: procuran el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación.</li> <li>• Programas de doctorado: buscan “desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación”. (art. 25. Programas de doctorado).</li> <li>• Como exigencia genérica se solicita que con los programas se implementen estrategias pedagógicas que apunten al desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma (art. 5.3. Contenidos curriculares), las cuales obedecen a diferentes modelos, entre ellos, el Marco Común Europeo, que es un diseño por competencias (Categoría 7),</li> <li>• Es muy similar al Decreto 2566 de 2003, que fue derogado por el presente decreto.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 40. Documento *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*. (Celis, 2013)

Caracterización:	Documento auspiciado por el MEN y el Convenio Andrés Bello. Perfil de informe y análisis.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se parte de la tesis de que el sector de la educación superior debe evaluar los aprendizajes como una forma de rendir cuentas, en el marco de las competencias y habilidades necesarias para posibilitar el avance de la sociedad. Así mismo, responder a las expectativas del sector productivo que demanda competencias, que define como no solo profesionales, para dar respuesta de forma adecuada a los retos existentes y emergentes (p. 10) (Categoría 1)</li> </ul>	





Caracterización:	Documento auspiciado por el MEN y el Convenio Andrés Bello. Perfil de informe y análisis.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Una tendencia relevante es acentuar la labor de las IES con relación a su trabajo con los estudiantes, como es el denominado Sistema Institucional de Aprendizaje, que se relaciona con las competencias propias del área del desempeño profesional. Se perfila que “en la óptica de una organización que aprende, el proceso de aprendizaje de los estudiantes es uno de los rasgos más relevantes a la hora de perfilar una IES” (p. 17) (Categoría 6) (Categoría 7).</li><li>• Teniendo en cuenta lo anterior, se señala que los resultados, los marcos de referencia, los criterios de evaluación de las pruebas Saber 11 y Saber Pro son una de las formas de enriquecer el sistema de evaluación de las IES, en consonancia con la capacidad que estas deben tener para comprender los retos de los contextos y saber diseñar las estrategias en materia de las competencias que desarrollarán los estudiantes (p. 24) (Categoría 7).</li><li>• Se hace hincapié en tres tipos de competencias: las disciplinares y profesionales; las genéricas profesionales, y las de responsabilidad individual y social. Se integra la necesidad de formar no solo al profesional, sino también al papel político del ciudadano (p. 24) (Categoría 9).</li><li>• Requerimiento para las IES: crear y fortalecer un sistema institucional que evalúe las áreas de desempeño relacionadas con las competencias, como un todo, desde todas sus dimensiones (p. 25) (Categoría 7).</li><li>• El papel del sistema de aseguramiento de la calidad es el de velar por el aprendizaje de los estudiantes, por ello, adicional a los “indicadores de insumo y de resultados”, se debe tener en cuenta la integralidad del estudiante (p. 29) (Categoría 3).</li><li>• Se espera que los pares académicos que evalúan a las IES den fe pública de dichos “sistemas institucionales de evaluación... que sean rigurosos, sistemáticos y robustos”, útiles como ejemplo a otras IES (p. 29) (Categoría 7) (Categoría 9).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 41. Documento *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado* (CNA, 2013)

Caracterización:	Documento de alta relevancia para la gestión y desarrollo de los programas de educación superior, dada la obligatoriedad de la ejecución y presentación de dos autoevaluaciones del mismo durante cada vigencia del registro calificado (siete años).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se apuesta por las competencias, como uno de los elementos curriculares clave de la educación superior, al señalar la necesaria renovación continua de estas, así como de las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades requeridas en el mundo del trabajo. Dejando claro que esto debe darse desde procesos permanentes de "investigación, profundización, actualización y perfeccionamiento" (p. 6) (Categoría 4).</li> <li>• Se relacionan los "procesos formativos flexibles e interdisciplinarios" con los créditos académicos y el desarrollo de las competencias (p. 9 y 30) (Categoría 5).</li> <li>• Condiciona la alta calidad de un programa de educación superior, porque este permite potenciar al estudiante al máximo sus competencias, por tanto, estas son una consecuencia del éxito del proceso (p. 21) (Categoría 6).</li> <li>• Requiere que los tiempos de los profesores estén centrados en el desarrollo de las competencias de los estudiantes (p. 25). (Categoría 2).</li> <li>• El currículo tiene como eje el desarrollo de las competencias de los estudiantes, tanto generales como específicas, así como de los valores, las actitudes, las aptitudes, los conocimientos, los métodos, las capacidades y las habilidades, todos ellos elementos de la "integralidad del currículo" (Característica 16), enfocado lo anterior en torno a la formación integral, en coherencia con la institución y el tipo de programa. Por ende, determina que deben existir criterios y mecanismos para poder evaluar y realizar seguimiento del desarrollo de las competencias (p. 29) (Categoría 2).</li> <li>• Se solicita a su vez identificar del perfil profesional y ocupacional de "los distintos tipos de competencias", así como el reconocimiento de las estrategias que propendan por el desarrollo de ellas (p. 30) (Categoría 5).</li> <li>• Es determinante, al establecer que debe existir correspondencia de los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados, así como los contenidos, y los trabajos realizados, con las competencias que se requieren desarrollar con el estudiante (p. 32 y 34) (Categoría 6).</li> </ul>	





Caracterización:	Documento de alta relevancia para la gestión y desarrollo de los programas de educación superior, dada la obligatoriedad de la ejecución y presentación de dos autoevaluaciones del mismo durante cada vigencia del registro calificado (siete años).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Considera que el sistema de evaluación de estudiantes debe permitir la identificación y desarrollo de las competencias, sistema que puede ser evaluador por los estudiantes mismos y reevaluado por la institución a la luz de los múltiples resultados del proceso (p. 33 y 34) (Categoría 6).</li><li>• Es uno de los únicos documentos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior que define y apuesta por las competencias como “una estructura compleja” que se construye, desarrolla y evoluciona de forma permanente (p. 50), asunto este que es de alta relevancia, dado el rol que cumple el presente documento para la gestión de los programas de las IES en su desarrollo (Categoría 7) (Categoría 2).</li><li>• Confirma, como lo determina el decreto de condiciones de calidad, que las competencias son la base para la denominación, la justificación, las actividades académicas, el plan de estudios, entre otros elementos, propios del currículo (p. 51) (Categoría 5).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 42.. Documento Lineamientos para la acreditación institucional (CNA, 2014)

Caracterización:	Documento presentado a la comunidad académica por parte del CNA, el cual se constituye en la base para los procesos de autoevaluación institucional que conduzcan a las acreditaciones de alta calidad institucional, así como a las renovaciones.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Al tratarse de un documento que busca la acreditación de la alta calidad de las IES, no hace hincapié en las competencias como eje de la evaluación (Categoría 8).</li><li>• Se menciona que los pares académicos tienen las competencias, el reconocimiento académico y la experiencia para realizar el proceso de evaluación encomendado (p. 21) (Categoría 9).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 43. Documento Decreto 2450 (17 de diciembre de 2015)

Caracterización:	Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 (2015) Único Reglamentario del Sector Educación.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al igual que en el Decreto 1295 (2010), condicionante del diseño de los programas de educación superior, en este se hace hincapié en las competencias, las cuales se deben “indicar” en la estructuración de la propuesta (art. 2.2), en los contenidos curriculares y en todos los elementos que se desprenden de estos (Categoría 5) (Categoría 7).</li> <li>• Se evidencia en lo escrito que las competencias son un elemento complementario para el currículo, dado que se enuncia que, aparte de estas deberán tenerse en cuenta también actitudes, conocimientos, capacidades, y habilidades generales y específicas. Lo anterior alude a la concepción de competencias y de diseño curricular, dado que hay modelos que evidencian que las competencias son el eje en el que giran todos los anteriores. De esta forma, en una competencia se encuentran conocimientos, habilidades y actitudes. El anterior enunciado es muy reiterativo en los documentos oficiales de la educación superior, denotando falta de claridad conceptual y metodológica sobre el tema (Categoría 5) (Categoría 7).</li> <li>• En este decreto se avanza aún más en la determinación de que los programas de licenciatura en las IES se deberá pensar y proponer un modelo de “formación en competencias”, asunto no declarado de forma explícita en ninguno de los documentos anteriormente descritos. ¿Es esta exigencia una violación de la autonomía universitaria para el diseño de la formación en sus programas?, ¿en qué consiste la exigencia del MEN de una “formación en competencias? (Categoría 7).</li> <li>• No se hallan motivos excepcionales que obliguen a delimitar este decreto para las licenciaturas en Colombia, dado que las exigencias son una especie de complemento al Decreto 1295 (2010), que se podría aplicar, casi en su totalidad, a otros programas de educación superior. A su vez, el determinar la necesidad de un decreto específico para un área del conocimiento, por una coyuntura político administrativa, trae consigo la consecuencia vivida en los años subsiguientes del Decreto 2566 (2003), que decantó un variopinto número de decretos por áreas y programas de educación superior, lo cual se desencadenó en el rediseño del sistema.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 44. Documento Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz (CESU, 2015)

Caracterización:	Autor: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma la importancia del Sistema de Evaluación de la Educación Superior del Icfes que provee información a los estudiantes y a las IES sobre el inicio del proceso educativo y su finalización, mediado por competencias (p. 44). Se precisa que la evaluación de las competencias entre los años 2011 y 2013 no es el esperado en un 72 % de la población que se presenta (p. 70), asunto que destaca la relación entre enseñanza-aprendizaje-evaluación (Categoría 7).</li> <li>• Frente al tema de educación inclusiva: acceso, permanencia y graduación, plantea, entre sus principales problemas nodales, que no son frecuentes las evaluaciones que permitan identificar las deficiencias cognoscitivas y de competencias de los estudiantes, para diseñar programas de nivelación (p. 96) (Categoría 6).</li> <li>• En regionalización se presentan varios problemas nodales, entre los cuales, uno de ellos, es sí existen entidades educativas que no evalúan las competencias, ni reconocen los créditos para la transferencia del estudiante (p. 106 y 109). Por ello se propone la "... constitución de un sistema de equivalencias entre los créditos académicos y competencias" de las IES (p. 137) (Categoría 9).</li> <li>• Se hace hincapié en la articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, mediada por competencias laborales, certificables (p. 107). Como propuesta se plantea el desarrollo de "un espacio nacional común de concertación", que permita una especie de empalme nacional entre los diferentes tipos de educación mencionados, en el que las competencias tendrían un protagonismo de concertación y estandarización de lo que debe enseñarse, en lo básico, lo socioemocional y lo laboral (p. 137) (Categoría 8).</li> <li>• Dice que hay "carencia en el país de una conceptualización sobre el alcance y los objetivos de la educación terciaria, las competencias de las diferentes categorizaciones (técnico laboral, técnico profesional, tecnológico)" (p. 110) (Categoría 7) (Categoría 9).</li> </ul>	



Caracterización:	Autor: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se presenta un notable distanciamiento entre la académica, la empresa y el Estado, que se denota en la ausencia de estudios “concertados, actualizados y confiables” sobre el mercado laboral, lo que repercute en la evaluación de las competencias y la identificación de áreas de desempeño (p. 111) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• Frente a la estructura y gobernanza del sistema, considera un acierto la evaluación de las competencias y la consolidación, durante más de una década, del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad (p. 118) (Categoría 6).</li> <li>• Uno de los retos que se plantea es que las IES reconozcan las competencias adquiridas por el estudiante anteriormente, reconociendo así el Marco Nacional de Cualificaciones (p. 132) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• Dispone que los docentes de educación superior desarrollen competencias pedagógicas y didácticas (p. 132) (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 45. Documento Manual de capacitación de pares (CNA, 2016)

Caracterización:	Documento que se desprende de los lineamientos de acreditación de programas (2013) e institucional (2014), y tiene un carácter informativo.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo - pedagógico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se hace hincapié, de forma reiterada, en las “competencias profesionales, disciplinares y humanas” que deberían tener (y desarrollar) los pares académicos que realizan evaluación de la alta calidad en las IES del país (p. 4-5) (Categoría 7) (Categoría 9).</li> <li>• Se menciona la necesidad de confirmar el uso, tratamiento y estrategias para trabajar con y para las evaluaciones del Estado, tanto las de Saber 11 para ingreso a las IES, como las de Saber Pro para el egreso, como mecanismos para evidenciar el desarrollo de las competencias (p. 6), lectura que debe propiciar una visión de conjunto de los estudiantes, los programas y las instituciones (Categoría 9).</li> <li>• Se asocian las competencias con las habilidades, y a estas con una “dimensión universal” del proceso, que da cuenta adicional de conocimientos, metodologías propias para el desempeño en el campo disciplinar, profesional, ocupacional o de oficio (p. 17) (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 46. Documento Guía para la elaboración del documento maestro de registro calificado (MEN, 2016)

Caracterización:	Documento informativo y pedagógico para la comunidad de pares académicos del país encargados de revisar las condiciones de calidad de los programas académicos.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El documento se constituye en una guía que permite la explicación detallada del Decreto 1295 (2010) o 1075 (2015), sección 5.</li> <li>• Para resaltar, se constituye en una guía para los pares académicos que el MEN envía a las IES del país, y para las instituciones que se enfocan en su gestión de diseño y renovación de los documentos maestros de registro calificado. Es una guía similar a la que se presentó a la comunidad académica para la comprensión del Decreto 2566 (2003) con los cambios para el diseño curricular (pocos) que se determinan para el trámite (Categoría 9).</li> <li>• Las competencias hacen su presencia como soporte de la denominación del programa, haciéndose hincapié en que para los programas técnicos y tecnológicos, su denominación deberá permitir inferir las competencias propias del nivel (p. 6) (Categoría 7).</li> <li>• En los contenidos curriculares se determina que se deben describir las competencias como uno de los elementos adicionales del currículo, adicional a las actividades, la inter y transdisciplinariedad, la flexibilidad, transversalidad, contenidos, procesos formativos y pedagógicos (p. 9), así como metodologías, medios educativos, evaluación y bibliografía (p. 10) (Categoría 5) (Categoría 7).</li> <li>• Se solicita expresamente que las IES puedan explicar "cómo la estructuración y secuenciación del plan de estudios guía el desarrollo de las competencias en el estudiante" (Categoría 5) (Categoría 7).</li> <li>• Se espera que los profesores de los programas tengan las competencias para la docencia específica en el programa (p. 13) (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 47. Documento Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad (MEN, 2017)

Caracterización:	Documento normativo que lidera el MEN en su diseño, con la participación de diversos actores y entidades del país.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias en relación con las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “En general, los anteriores documentos (<i>Plan Decenal Educación 1996-2005</i> y <i>Plan decenal de educación 2006-2016</i>) convergen en plantear los siguientes elementos fundamentales para impulsar el sector educativo en los próximos años: ... trabajo en la formación de competencias ciudadanas, en el desarrollo humano y en personas responsables con la sociedad y con el medio ambiente, que contribuyan a las transformaciones que requiere el país” (p. 25) (Categoría 9).</li> <li>• En el Plan decenal de educación 2006-2016 se proyectan desafíos y lineamientos estratégicos y específicos, entre los que las competencias cumplen un rol específico y permiten consolidar su presencia en cada uno de los planes decenales formulados para la educación del país. Para el caso del primer desafío estratégico: regular y precisar el alcance del derecho a la educación, se determina desde su lineamiento estratégico la creación de un sistema integral de formación y cualificación docente, que le facilite potenciar las competencias en sus estudiantes (p. 38) (Categoría 8) (Categoría 9).</li> <li>• En el tercer desafío estratégico: el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles, en sus lineamientos estratégicos específicos, se plantea la necesidad de “fomentar un currículo integral que desarrolle las competencias para la vida, la convivencia, la inclusión, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz”, así como el fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas (Categoría 5).</li> <li>• Para el cuarto desafío: la construcción de una política pública para la formación de educadores, se asumen las competencias, desde sus lineamientos estratégicos, como las capacidades que deben ser desarrolladas por parte del educador, no solo para su desempeño funcional, sino también como ser humano, puesto que se mencionan el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, adicionales a las pedagógicas (pp. 43-45) (Categoría 7).</li> </ul>	





Caracterización:	Documento normativo que lidera el MEN en su diseño, con la participación de diversos actores y entidades del país.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias en relación con las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• En el quinto desafío estratégico: Impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento, desde los lineamientos estratégicos específicos, se plantea el requerimiento de promover el desarrollo de competencias del siglo XXI (convivencia, creatividad e innovación, pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación y manejo de información, colaboración, competencias ciudadanas y profesionales, capacidades de liderazgo y, entre otras) (p. 49) y fomentar las competencias comunicativas, así como potenciar las competencias para aplicar el conocimiento en los diferentes entornos (p. 49-51) (Categoría 7).</li><li>• En el sexto desafío estratégico: impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida, se reitera como en el quinto desafío para el fomento de las competencias siglo XXI (p. 51), así como el desarrollo de competencias comunicativas (p. 52) (Categoría 7).</li><li>• En el séptimo desafío estratégico: construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género, desde sus lineamientos específicos, se reitera la formación permanente de las competencias ciudadanas desde diversas estrategias (p. 54) (Categoría 7).</li><li>• En el octavo desafío estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación, desde sus lineamientos específicos, se plantea la necesidad de modelos pedagógicos flexibles para el desarrollo de todo tipo de competencias, entre ellas, las ciudadanas y aquellas que son para la vida. Caso aparte es el requerimiento de formación de docentes en contextos rurales, denominadas competencias de alto nivel (p. 58) (Categoría 7).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 48. Documento Decreto 1330 (de 2019)

Caracterización:	Por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7, del Título 3 de la Parte 5, del Libro 2 del Decreto 1075 (2015). Documento que oficializa la normativa para la obtención y renovación del registro calificado de los programas de educación superior en el país.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Este es el primer decreto de la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, sobre las condiciones de calidad de los programas, que no reitera, de forma exhaustiva, en la presencia de las competencias como elemento protagónico dentro de la estructura curricular. Se acentúa únicamente en dos ocasiones: en los aspectos curriculares (art. 2.5.3.2.3.2.4), cuando se hace mención de los ciclos propedéuticos y las competencias que se asocian a cada nivel de formación, y en los programas de maestría (art. 2.5.3.2.6.4), en los que se manifiesta que el proceso formativo debe evidenciar las competencias científicas (Categoría 4).</li> <li>• El diseño curricular sigue siendo similar a los anteriores decretos en cuanto a condiciones de calidad, con algunas excepciones, como la solicitud de crear y fortalecer los vínculos con diversos actores del sector externo y el hincapié en los resultados de aprendizaje, como mecanismo que, se infiere, se relaciona con las competencias del perfil profesional. Sin embargo, cuando se habla de perfil de egreso, se refiere a las habilidades en los perfiles de egreso (por competencias profesionales), en armonía con las habilidades para el contexto, no a las competencias en sí mismas como concepto (Categoría 5) (Categoría 7) (Categoría 9).</li> <li>• En la justificación del programa se solicita dar cuenta de las necesidades de la región y del país, más no se solicita la identificación de competencias de forma explícita (Categoría 7) (Categoría 9).</li> <li>• El decreto es más concreto en las solicitudes de las condiciones de calidad e, incluso, se convierte en un documento similar a sus antecesores: el Decreto 1295 (2010) y el Decreto 2566 (2003), en lo relacionado con la justificación del programa y su diseño curricular. Incluso, termina siendo mucho menos analítico, pedagógico y descriptivo que el Decreto 1280 (2018), documento que técnicamente derogó, y se le construyó un instrumento de avanzada de la educación superior como fuera los referentes de calidad: una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (MEN, 2018) (Categoría 9).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.









# Adenda II

**Documentos académicos o informativos que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior**



## Documentos académicos o informativos que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior

Tabla 49. Documento reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe, entre los años 1998 y 2003 (Unesco, 2003)

Caracterización:	Elaborado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se resalta que hay reflexiones como que las competencias hacen parte de la construcción curricular, ubicada en la tercera etapa de desarrollo de la educación superior en Colombia. En esta etapa se ubica el origen de la Política de la Calidad de la Educación Superior (Categoría 8).</li><li>• Las competencias, como concepto educativo, debe ser sometido a un análisis a profundidad de instituciones, gremios, empresas y restante población civil en la <i>Mobilización social por la educación superior</i>, para determinar su legitimidad social (Categoría 4).</li><li>• Igualmente, este concepto está comprendido en el marco de un proceso de modernización curricular de la educación superior en Colombia (Categoría 7).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 50. Documento la formación académica y la práctica pedagógica (Díaz, 1998)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación por competencias es el vínculo clarificador de las “formas legítimas de conducta, carácter y maneras” de los contextos de intervención (Categoría 7).</li> <li>• Las competencias hacen referencia a la identificación de aspectos cruciales que se legitiman en determinados contextos. (Categoría 7)</li> <li>• Se hace una definición de currículo, en la que se denota el cuerpo de conocimientos o, como tradicionalmente se denomina, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos (Categoría 9).</li> <li>• La selección son los límites externos e internos en el currículo. Los primeros hacen referencia a la oposición entre conocimiento válido y no válido, y los segundos permiten establecer dos clases de currículo: agregado e integrado (Categoría 9).</li> <li>• En el currículo agregado subyace una teoría pedagógica y en el currículo integrado una teoría pedagógica autorregulativa. Para lograr un cambio en los currículos, estas transformaciones deben estar ligadas a la revolución del conocimiento. Fortalecer la flexibilidad como criterio básico dentro del currículo y denotar que las exigencias del contexto la demandan. Currículo es una respuesta directa de la época, que ha demostrado ser cambiante y productiva, a la vez, de una identificación metódica y profunda de las disciplinas.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 51. Documento disciplinas (Hernández y López, 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), en el marco del proyecto Estándares Mínimos de Calidad, del Ministerio de Educación Nacional (MEN).
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de competencias y sus concepciones continúa inmerso en prácticas que integran costumbres, retos e incertidumbres respecto a la formación con calidad y a la calidad de la educación (pp. 175-184) (Categoría 8).</li> <li>• Las competencias a desarrollar deben estar asociadas a la comunicación, a la flexibilidad en la aplicación de los conocimientos y en la capacidad de transferir ciertas teorías y métodos de un campo a otro (p. 17) (Categoría 2).</li> <li>• Las competencias son indispensables para una buena formación científica y no solo para la educación superior en las disciplinas (p. 43) (Categoría 3). Se puede hallar una organización articulada al interés de la formación por competencias para lo disciplinar, por cuanto se encuentran descritas las competencias que, a juicio de los autores, deben ser centrales en el proceso de construcción curricular (pp. 108, 124, 138, 167 y 183) (Categoría 9).</li> <li>• Se propende por una formación integral, ya que se habla de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales (pp. 155 y 182) (Categoría 2).</li> <li>• Referente al currículo, se ubica como de vital importancia la investigación para "el proceso de desarrollo de las competencias" (pp. 168-171) (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 52. Documento el bienestar universitario. una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna (González et al., 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias deben tener un tinte general y menos específico, competencias generales aplicables a procesos, tales como: actitudes de comportamiento social, aptitud para el trabajo en equipo, capacidad de liderazgo, de iniciativa, de adaptación, de asumir riesgos (Categoría 3).</li> <li>• Para una formación integral, deben aparecer formuladas las competencias que se relacionen con el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y productividad de la expresión oral y escrita, etc. (Categoría 3).</li> <li>• La concepción competencias es abarcadora, ofreciéndose así múltiples connotaciones, como actitudes, aptitudes, capacidades y desarrollo (Categoría 3) (Categoría 2).</li> <li>• La formación de competencias generales es imposible en un contexto pedagógico con perfiles ocupacionales tan limitantes, lo que hace al egresado altamente vulnerable (Categoría 2).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 53. Documento: cuatro opciones de política sobre educación técnica y tecnológica (Gómez, 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y la Subdirección de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior, en el marco del proyecto Estándares Mínimos de Calidad.
Clasificación:	Documento académico
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación se debe precisar bajo la definición y normalización de las competencias básicas mínimas requeridas en el primer ciclo, de tal forma que se permita la equivalencia académica (Categoría 7).</li> <li>• El ideal educativo es el "aprendizaje autónomo y permanente", camino viable para ello es el "desarrollo de las capacidades intelectuales" o "capacidades de análisis simbólico" (Categoría 2).</li> <li>• La educación en competencias generales y específicas debe remplazarse por el desarrollo de la capacidad de análisis simbólico como eje nuclear de los saberes (Categoría 2).</li> <li>• La formación por ciclos implica un currículo flexible y abierto, orientado a los desarrollos científicos y tecnológicos, y las demandas del entorno (Categoría 9).</li> <li>• Se quiere un currículo que basado en la investigación permanente, que sea flexible al cambio desde la "maduración" de sus actores-gestores (Categoría 9).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 54. Documento elementos de política para la educación superior colombiana (Asmar et al., 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La “noción de competencias” se encuentra “explícita en la fundamentación teórica de los Estándares Mínimos de Calidad” y esto ha permitido una “alternativa para que el desarrollo intelectual y práctico de los profesionales articule los diferentes saberes y prácticas (Categoría 1).</li> <li>• Los estándares de calidad para los programas de formación, asumen la necesidad de desarrollar en los futuros profesionales un conjunto de competencias necesarias (Categoría 1).</li> <li>• La reflexión sobre las competencias establece un vínculo esencial con el lenguaje, ya que, en este sentido, se destacan las acciones de interpretar, argumentar y proponer como modos fundamentales de participación y construcción de lo social (Categoría 3).</li> <li>• Se entiende por competencias el “saber hacer en contexto, es decir, como el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto disciplinar y que cumplen con las exigencias del mismo” (Categoría 7).</li> <li>• La “reconceptualización y transformación” de las profesiones implica la (de) (re) construcción curricular bajo el enfoque de las competencias; la organización académica por proyectos, que demanden “competencias socioafectivas” (Categoría 9).</li> <li>• Se puede comprender que la educación por competencias más que una moda coyuntural es un “pacto” por el cambio estructural (Categoría 7).</li> <li>• Las competencias tienen una directa relación con programas académicos, investigación, docentes, estudiantes y gestión, en últimas, con el universo de la educación superior (Categoría 7).</li> <li>• Los estándares se entendieron como una herramienta intelectual fundamental para replantear los currículos, redefinir la instrucción que se imparte y pensar el desarrollo de la competencia de los profesionales (Categoría 5).</li> <li>• Se propone analizar cómo está la enseñanza y el ejercicio de cada profesión, revisar currículos a nivel nacional e internacional, e identificar estándares para la evaluación (Categoría 7).</li> </ul>	





Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Estándar” se puede identificar como organización administrativa, y currículo como la observación de la realidad profesional-disciplinar medida desde el análisis del contexto (Categoría 7).</li> <li>• Todo lo anterior conduce a comprender que la educación por competencias más que una moda coyuntural es un “pacto” por el cambio estructural. El cuestionamiento que queda, consiste en que se acude a justificar la calidad de la educación superior como un “concepto pluridimensional”, cuyo eje es la pertinencia, por lo que, para ella, se toman en cuenta los desempeños idóneos y, por ende, las competencias, ¿será que la concepción competencias deja de ser un concepto, —“unidad” mínima del currículo— y se convierte en uno transversal y “pluridimensional” para la educación superior? Por lo que, entonces, competencias tendría directa relación con programas académicos, investigación, docentes, estudiantes, gestión, infraestructura, equipamiento, administración, personal, economía, finanzas, servicios y participación, en últimas, con el universo de la educación superior; el documento lo sugiere, pero no explicita del todo su interrelación.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 55. Documento factores asociados a la calidad de la docencia universitaria (Flórez et al., 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Las competencias pueden considerarse también como el resultado pragmático de la enseñanza que subordina la educación superior a las necesidades del sistema social vigente” (Categoría 2).</li> <li>• “Las competencias profesionales varían según las demandas del mercado mundial, y aseguran su pertinencia en la medida en que se puedan vender competitivamente” (Categoría 2).</li> <li>• “Las competencias profesionales tendrán mayor demanda en el mercado en la medida en que sean útiles y eficaces en el mejoramiento del sistema” (Categoría 2).</li> <li>• La calidad de un programa académico universitario no se evalúa tanto por sus resultados medibles empíricamente, como por su aporte a la formación cultural, ética y científica de sus participantes, y por el desarrollo de las competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas (Categoría 3).</li> <li>• Las competencias profesionales deben ser “útiles y eficaces en el mejoramiento del sistema” (Categoría 3).</li> <li>• Las competencias dentro de la formación profesional universitaria se encuentran ligadas a la calidad que se refleja en las transformaciones de la sociedad (Categoría 8).</li> <li>• Se observa que los currículos son rígidos, inflexibles y cerrados (Categoría 9).</li> <li>• Se destaca un modelo orientado hacia el centro y el eje del modelo que es la docencia, cuyo enriquecimiento dependerá de la direccionalidad de pertinencia social y académica trazadas por los docentes que diseñan el currículo (Categoría 3).</li> <li>• Una organización orientada académicamente propicia el empoderamiento intelectual de sus profesores en cada campo disciplinar donde puedan señalar currículos y perfiles profesionales (Categoría 3).</li> <li>• La renovación educativa no solo está planteada para el cambio en los currículos, modelos pedagógicos, etc., también genera cambios en el cuerpo docente, que debe modernizar sus métodos (Categoría 3).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 56. Documento flexibilidad y educación superior en Colombia (Díaz, 2002)

Caracterización:	Documento elaborado con el apoyo del Instituto para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior (Icfes)
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para atender a una distribución flexible de los contenidos de formación es necesario tener en cuenta una redefinición de los grados de especialidad y del grado de competencias esperadas, lo que puede conducir a una formación por ciclos (p. 86) (Categoría 9).</li> <li>• Los ciclos permitirían ofrecer a los estudiantes programas cortos, pero articulados que permitan desarrollar un grado de competencias que los habilitarán para el grado siguiente (p. 86) (Categoría 9).</li> <li>• La flexibilidad presupone trascender la actividad de clase magistral y orientarse hacia formas de interacción más dinámicas para restablecer, desarrollar y articular competencias socioafectivas (p. 126) (Categoría 9).</li> <li>• La flexibilidad no es exclusivamente para el currículo, también se debe presentar en la organización académica, la pedagogía y la administración (p. 48, 63 y 96) (Categoría 9).</li> <li>• No se puede desconocer que la flexibilidad ha implicado procesos de cambio, sin embargo, la gran mayoría aún continúa con la formación profesionalizante con currículos rígidos, cátedras magistrales y contenidos enciclopédicos (p. 122).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 57. Documento competencias laborales, base para mejorar la empleabilidad de las personas (Corpoeducación, 2003)

Caracterización:	Elaborado por Corpoeducación, en el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006. Documento de apoyo, destinado principalmente a los equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación.
Clasificación:	Documento académico.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las competencias se definen como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una persona se desenvuelva adecuadamente en sociedad, lo cual mantiene relación con las competencias laborales (p. 6) (Categoría 2) (Categoría 7).</li> <li>• Las competencias laborales generales se aplican en cualquier ambiente donde existe una organización productiva (p. 8) (Categoría 2) (Categoría 7).</li> <li>• Se definen desde “conocimientos apropiados”, “habilidades y destrezas”, “condiciones del individuo”, “disposiciones para actuar” (p. 3 y 14) (Categoría 2) (Categoría 7).</li> <li>• Se comprenden como un atributo a desarrollar de forma integral y a desenvolverse, desde esa integralidad, en diferentes ámbitos de la vida (p. 4) (Categoría 3).</li> <li>• Por otra parte, se menciona la efectiva posibilidad para el desarrollo de la calidad de los procesos educativos, ya que el papel regulador de las normas ISO contiene básicamente los preceptos de la educación por competencias (p. 14). (Categoría 8).</li> <li>• Entiende la calidad como regulación administrativa del currículo, regida por la identificación del sujeto con las respectivas unidades de competencia (p. 13) (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 58. Documento formación por ciclos en la educación superior (Díaz et al., 2003)

Caracterización:	Auspiciado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el Ministerio de Educación Nacional.
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>Establece que la formación por ciclos “trabajada en niveles/tipos de competencias debe dar como resultado que el egresado ejerza y use socialmente su profesión, ocupación u oficio y pueda acceder a otros niveles de educación de manera flexible y optativa y ser capaz de capacitarse y reconvertirse de acuerdo a las demandas-contexto ocupacional” (p. 21, 126) (Categoría 3).</p> <p>Enuncia que la modalidad de ciclos (<i>Declaración de Bologna</i>) “se ha expandido debido al surgimiento de demandas por nuevas competencias, obligando a la creación de nuevos programas e instituciones de educación no formal o continuada que trascienden la educación centrada en disciplinas, grados y certificaciones” (p. 23) (Categoría 3).</p> <p>Plantea que la formación por ciclos propedéuticos se “debe comenzar a partir de la formación básica, lo que implica una sólida formación en competencias científicas, humanísticas, comunicativas y metodológicas” (pp. 34, 59, 117 y 118) (Categoría 3).</p> <p>Señala que el SENA no es una institución educativa, sino una institución de formación profesional extraescolar, por la tanto, es un despropósito otorgarle un papel protagónico en la “certificación de competencias laborales” en el nivel superior. “No es posible reducir las competencias formadas en el nivel superior a aquellas propias de oficios de baja calificación, como los que certifica el SENA” (p. 118) (Categoría 7).</p> <p>Recomienda reflexionar sobre “la formación por ciclos para que trascienda la formación de largo plazo y genere oportunidades de certificación corta de las competencias requeridas para competir en el mercado de trabajo” (p. 147) (Categoría 6).</p> <p>Se identifica el ascenso de los ciclos como una expresión de procesos académicos y a las competencias como un proceso ascendente, dentro de estos, de lo simple a lo complejo y de lo humano a lo técnico (p. 138) (Categoría 5) (Categoría 7).</p> <p>Se ratifica que el interés de la educación superior debe ser la “orientación hacia comprensiones generales globales” y la “fundamentación teórica, metodológica e integral” y no la reducción exclusiva a competencias laborales (p. 135 y 151) (Categoría 3).</p>	



Caracterización:	Auspiciado por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el Ministerio de Educación Nacional.
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>Considera que la formación por ciclos, en tanto estrategia de educación continua y permanente, implica, a su vez, una concepción abierta y flexible del currículo, en la cual "... los contenidos de los planes de estudio no son rígidos ni estáticos, su organización se define de acuerdo con los movimientos que imponen los desarrollos científicos y tecnológicos y está alerta a las demandas del entorno donde va a operar el conocimiento" Amaya, G. (p. 111) (Categoría 9)</p> <p>¿Qué clase de currículo se piensa pertinente para la educación superior desde los autores? Un currículo que sea consecuente de lo mínimo a lo máximo, que tenga como unidad de medida el crédito, que por el hecho de abordar módulos iniciales no instrumentalice sus enseñanzas, que contenga ciclos cortos ascendentes de forma lógica, que tenga mecanismos y criterios que aseguran su calidad y que sea flexible, para posibilitar transferencias horizontales y verticales, homologaciones y convenios entre instituciones y programas educativos (p. 13) (Categoría 9).</p>	

*Fuente: Elaboración propia.*



Tabla 59. Documento evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia (OCDE, 2012)

Caracterización:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de los directores ejecutivos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre las evaluaciones que realiza la OCDE a la educación superior se encuentran las competencias como eje de análisis, inicialmente al considerar que Colombia está en posición de convertirse en líder mundial por la medición que hace de los aprendizajes mediante la prueba estandarizada de competencias que realiza a los estudiantes al entrar y salir del sistema, y adiciona que el uso de dichos resultados permite mejorar la calidad de la educación superior (p. 17) (Categoría 6) (Categoría 7).</li> <li>• El documento manifiesta que el MEN presenta, entre sus políticas, objetivos específicos donde las competencias son el eje de desarrollo, entre ellos, el incremento de programas Técnicos y Tecnológicos (TyT) "con enfoque de competencias", el fortalecimiento de docentes en competencias pedagógicas y el desarrollo mejorado de las competencias genéricas y específicas en la educación superior, en todos sus niveles (p. 54, 55) (Categoría 6) (Categoría 7).</li> <li>• Entre los desafíos planteados por la OCDE se encuentra el mejoramiento del vínculo entre empleadores e IES para "el desarrollo del currículo y las competencias" (p. 59). Así mismo, atender la demanda y el nivel de "conocimientos y competencias de nivel superior" (p. 67, 68) (Categoría 6) (Categoría 7).</li> <li>• Una conclusión del equipo evaluador frente a la visión del sistema educativo señala que las competencias y los conocimientos están presentes en los países con economías avanzadas, como un criterio de acceso básico para los ciudadanos (p. 73) (Categoría 6) (Categoría 7).</li> <li>• Un asunto de investigación y seguimiento es la relación que se establece entre el progreso de las competencias técnicas y la dificultad para diferenciarse en los niveles de formación, técnico y tecnológico. Asunto que, según del equipo evaluador, dificulta el acceso a los diversos niveles, haciendo énfasis en el análisis de los ciclos propedéuticos como estrategia de gestión. Esto deja clara la estrecha relación entre ciclo propedéutico y competencias (p. 76) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> </ul>	





Caracterización:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de los directores ejecutivos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Banco Mundial).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Lo anterior concluye en recomendar la revisión de las jerarquías entre títulos y cualificaciones, por lo que se propone fortalecer el “sistema nacional de certificación de competencias del mercado laboral”, y la creación de pasajes de acceso en al sistema (p. 75) (Categoría 7) (Categoría 8) (Categoría 4).</li><li>• Se recomienda, de forma explícita, establecer programas que estudien y desarrollen las competencias demandadas para la educación superior (p. 157) (Categoría 8).</li><li>• Se describe que Colombia trabaja en el proyecto AHELO de la OCDE, que se centra en el estudio y desarrollo de las competencias, por lo que se infiere que los aprendizajes del mismo deberán ponerse al servicio del desarrollo del sistema de educación superior colombiano (p. 170 y 171) (Categoría 8).</li><li>• Se sugiere que los docentes colaboren en el mejoramiento de sus habilidades para el relacionamiento de competencias con las necesidades de las empresas, asunto reflejado en los planes de estudio y los currículos en general (p. 187 y 190) (Categoría 7).</li><li>• Se hace mención de un estudio del Banco Mundial del 2009, en el que se plantea que existe una estrecha relación entre favorecimiento de los sectores socioeconómicos y el desarrollo de competencias adecuadas y relevantes (p. 198) (Categoría 7).</li><li>• Se menciona que un requerimiento internacional es la convalidación de títulos y competencias, por lo que se hace necesaria su continua cualificación y estandarización mundial (p. 228) (Categoría 7).</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 60. Documento educación en Colombia. Aspectos destacados (OCDE, 2016)

Caracterización:	Boletín informativo publicitario de la OCDE, tipo resumen.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La OCDE explica que las evaluaciones que realiza permiten un asesoramiento a los gobiernos para el desarrollo de políticas que mejoren las competencias de los miembros de la sociedad, para que estas sean usadas de manera eficaz para el crecimiento incluyente. A su vez, para identificar y entender las reformas exitosas, que permitan diseñar, adoptar e implementar otras reformas en la educación y las competencias (Categoría 4) (Categoría 8).</li> <li>• Se menciona el informe <i>Revisiones de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia</i>, en el que la educación y las competencias son el eje central que guía a su vez “cinco principios inherentes”: mejora de los resultados de aprendizaje, equidad en las oportunidades educativas, capacidad para hallar y utilizar evidencia fundamento de las políticas, financiación de las mismas, y participación colectiva en su creación (Categoría 7).</li> <li>• Se hace uso de estadísticas internacionales en las que los resultados de la evaluación de las competencias básicas de los estudiantes colombianos en las pruebas PISA son deficitarios (70 % de los estudiantes carecen de competencias básicas de lectura y matemáticas) (Categoría 7).</li> <li>• Se describe la educación media como momento clave en la formación del estudiante, momento que prepara para trabajar o para seguir formándose (Categoría 7).</li> <li>• Se menciona la “certificación de las competencias adquiridas” como reto a implementar en la educación terciaria (Categoría 7).</li> <li>• Recomendación: fortalecer el enfoque de competencias básicas para ofrecer la oportunidad de profundización académica o profesional (Categoría 7).</li> <li>• Recomendación: fortalecer la capacidad de vinculación entre escuelas, educación terciaria y empresas, con el propósito de facilitar la transición y promover las competencias para el empleo y el desarrollo (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 61. Documento referentes de calidad: una propuesta para la evolución del sistema de aseguramiento de la calidad (MEN, 2018)

Caracterización:	Documento elaborado por el Viceministerio de Educación Superior (marzo de 2018).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento académico sobre los procesos y requerimientos para la obtención del registro calificado y la acreditación de alta calidad de los programas de educación superior del país. Su resultado puede comprenderse como fallido, dada la derogación del decreto que le da su sustento (Decreto 1280, 2018), y la imposibilidad de ser asumido por parte de las IES. Sin embargo, se tendrá en cuenta, de forma breve, para denotar los imaginarios sobre el tema existentes en el MEN, en el último periodo de tiempo del Gobierno del presidente Juan Manuel Santos Calderón (2014-2018).</li> <li>Lo primero a destacar de la propuesta es que, en su momento, sería una renovación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, primero, por realizar la actualización de los criterios del Decreto 1295 (2010) o 1075 (2015, parte 5, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), y de los lineamientos de acreditación, tanto del programa, como institucional en uno solo; segundo, dicho ejercicio se hacía metodológicamente en rúbricas (cuadrículas) comparativas que denotaban progresividad en el mejoramiento, dividido en escalas de valoración y relacionando las posibles evidencias; tercero, estaba enfocado en la cualificación de los procesos, en especial, en el de evaluación del aprendizaje por parte de los estudiantes; y cuarto, las competencias son nombradas en repetidas ocasiones como un objeto vinculante del mejoramiento de los procesos, adquiriendo así protagonismo en la evaluación de los procesos académico- administrativos de las IES del país.</li> <li>Considera que las competencias son un eje de las "matrices de valoración", que con otros elementos "sustantivos" de los procesos, programas o instituciones, que son "metas, objetivos... desarrollos, prácticas y productos", dan cuenta de los niveles de desarrollo de un programa y de una institución. Así mismo, es un "criterio ideal de calidad" (p. 22) (Categoría 6) (Categoría 7).</li> </ul>	



Caracterización:	Documento elaborado por el Viceministerio de Educación Superior (marzo de 2018).
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las rúbricas que hay en este documento, las competencias sustentan el perfil de egreso (p. 29) de los estudiantes; se relacionan con la evaluación de los aprendizajes, con los planes de mejoramiento y el “desarrollo progresivo” del mismo (p. 30): con la evidencia para el inicio, el desarrollo y la evaluación de las prácticas profesionales (p. 31); el soporte para la presentación de las pruebas estandarizadas en razonamiento o de pensamiento creativo (p. 33); la forma de evidenciar el “saber hacer” con idoneidad (pp. 27 y 34); la forma de nombrar el relacionamiento con otros contextos interculturales y el manejo de la segunda lengua (pp. 28, 39 y 42); el referente para el diseño del plan de estudios (pp. 35 y 46); el soporte del “sistema de evaluación institucional” que contiene adicionalmente “los momentos, las estrategias, las herramientas y los indicadores” (p. 41); para el soporte de las calidades del estudiante investigador a formar (p. 58); y como forma de evidenciar las características del docente que se requiere para el proceso educativo (pp. 27 y 28) (ver rúbricas del documento) (Categoría 7).</li> <li>• El concepto competencias interculturales en el documento fue tomado del <i>Center for Internationalization and Global Engagement</i> (CIGE del ACE) o Consejo Americano de la Educación. Sin embargo, no define el concepto competencias de forma independiente en el glosario, quizás partiendo de la idea de que al ser un término utilizado de forma cotidiana tiene un mismo significado, acepción aceptada y entendida por la comunidad académica en general (Categoría 4).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 62. Documento Estudios económicos de la OCDE. Colombia. (OCDE, 2019)

Caracterización:	Análisis presentado por la OCDE que presenta una relación sobre la economía y el desarrollo de la educación superior.
Clasificación:	Documento Oficial de la OCDE - Informativo.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La OCDE reitera el rol protagónico que deben tener las competencias para direccionar el sistema educativo colombiano (Categoría 7).</li> <li>• La OCDE tiene una estrategia de empleo que identifica cuatro elementos, entre ellos “el fomento del desarrollo de competencias” (p. 146), por lo que propone prevenir los empleos informales y de baja calidad mejorando el nivel y la adecuación de las competencias, lo que permitiría el progreso en el mercado laboral y el acceso al empleo (inclusividad) (p. 169 y 170) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• Evitar la desconexión entre necesidades del mercado laboral y la oferta educativa, mediante una adecuación de las competencias (p. 173) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• Promueve que la acreditación evalúe que las instituciones hagan una debida revisión de los resultados de los titulados en el mercado laboral (p. 174) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• En todo el documento se reitera el desarrollo de “competencias adecuadas”, mediante la información, la utilización eficaz de dicha información, el debido impacto en las políticas de la educación, así como en la formación, el fomento de ejercicios de evaluación que permitan anticipar el resultado final, para evitar, finalmente, que la demanda y la oferta sigan estando desalineadas (p. 180) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• Sugiere realizar un ejercicio en el país que permita evaluar y anticipar las competencias a nivel nacional, que se encuentre mejor integrado, que oriente las políticas públicas de educación, las de empleo, y las de migración (p. 181) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• La OCDE reitera el trabajo en la promoción y el desarrollo de competencias, mediante la reducción de la fragmentación y la mejora de la gobernanza de la educación, por lo que sugiere un único marco de regulación nacional, la implementación del marco nacional de cualificaciones, el desarrollo de un sistema obligatorio de acreditación, el desarrollo de “programas de aprendizaje en el trabajo” y el fomento en la “creación de organizaciones en grupo” para pymes (p. 182) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 63. Documento Colombia hacia una sociedad del conocimiento. (Misión Internacional de Sabios 2019)

Caracterización:	
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Misión Internacional de Sabios (2019), en su primer documento público, dirigido a la sociedad colombiana, plantea que la transformación de la sociedad colombiana se podrá lograr si el sistema educativo se reinventa, permitiendo que se puedan lograr las cambiantes exigencias y la realización de las personas. El sistema no debe centrarse solo en el logro de competencias ligadas a demandas profesionales (p. 46), pues se hace necesario una comunicación efectiva en una segunda lengua, las habilidades socioemocionales, las "competencias ciudadanas", la memoria histórica (p. 50), las "competencias pertinentes" para la vida (p. 54), las "competencias esenciales" para el desarrollo de las personas y del país, las "competencias científicas" (p. 198) y las "competencias básicas" (p. 284) (Categoría 7) (Categoría 8).</li> <li>• No se encuentra una postura que haga hincapié en un análisis conceptual o diferenciado de las competencias, o que contradiga la visión conjunta o los imaginarios de los colectivos académicos sobre la necesidad de desarrollar competencias en la educación superior (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.







# Adenda III

**Documentos del sector de la educación profesional, técnica, o para el trabajo, que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior**





## Documentos del sector de la educación profesional, técnica, o para el trabajo, que han determinado el desarrollo del concepto competencias para el diseño curricular en la educación superior

Tabla 64. Documento R195. Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos (Cinterfort, 2004)

Caracterización:	Temas, enfoques y actores de la formación profesional. Montevideo: Cinterfor (2004).
Clasificación:	Documento académico.
<b>Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.</b>	
<p>Plantea los objetivos, ámbitos de aplicación y definiciones en cuanto al desarrollo de los recursos humanos, educación, formación y aprendizaje. Entre ellos define términos de aprendizaje permanente, competencias, cualificaciones y empleabilidad (p. 2 y 3) (Categoría 3). Recomienda promover la identificación de tendencias en cuanto al desarrollo de competencias (p. 6 y 10) (Categoría 7). A partir de este documento se observa la línea de construcción que ha tenido el país en torno a la educación por competencias (p. 4) (Categoría 1). Posibilitar el "reconocimiento" y la "transferibilidad" de las "aptitudes profesionales", "las competencias" y las "cualificaciones" (p. 8) (Categoría 5).</p>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 65. Documento Decreto 1120 (1996)

Caracterización:	Por medio del cual se aprueba el Acuerdo N.º 006 de 1996, por medio del cual se determinan las funciones de las dependencias del SENA.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
Las competencias y los niveles de desempeño deben ser objeto de diseño y tratamiento educativo; deben ser tratadas mediante metodologías de análisis que permitan la certificación laboral (art. 17, art. 19) (Categoría 5).	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 66. Documento Articular la oferta educativa pública y privada, técnica, tecnológica y profesional (CONPES 2945, 1997).

Caracterización:	Elaborado por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) del Departamento Nacional de Planeación, en el año 1997.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
Las competencias elevan el nivel de calificación de la fuerza laboral del país mediante el Sistema de Formación Profesional, liderado por el SENA (p. 6) (Categoría 4).	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 67. Documento Manual de diseño curricular para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral (SENA, 2002)

Caracterización:	Elaborado por la Dirección de Formación Profesional, Grupo de Investigación y Desarrollo Técnico Pedagógico del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente se debe definir en el proceso el “equipo de diseño curricular”, el cual debe estar conformado por instructores que tengan competencias técnico-tecnológicas, pedagógicas y actitudinales (p. 38 y 39) (Categoría 9).</li> <li>• Se busca enseñar, aprender y evaluar desde las funciones desagregadas de cada sector ocupacional. La función de penúltimo y último nivel de un mapa funcional es la que se constituye como base para las normas de competencias (p. 82 y 84) (Categoría 9).</li> <li>• Para el diseño del currículo deben interpretarse referentes institucionales y productivos (p. 22 y 66) (Categoría 9).</li> <li>• Constantemente se observa una invitación al trabajo en equipo y a la revisión técnica y metodológica del módulo o del currículo, como también, a la observación de la norma de competencia como eje <i>sine qua non</i> (pp. 40 y 42) (Categoría 9).</li> <li>• La flexibilidad no ha sido un concepto permanente en los manuales del SENA, como sí está presente siempre en el currículo de la educación superior (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 68. Documento: Decreto 249 (2004).

Caracterización:	Por el cual se modifica la estructura del SENA y se reorganizan las funciones de sus dependencias.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos y conceptos principales (Categoría 9) (Categoría 8).</li> <li>• Diseños curriculares, sistemas de evaluación y certificación del desempeño laboral de los trabajadores, metodologías y planes de normalización y certificación de las competencias laborales y formación para el trabajo, mesas sectoriales, centros de formación profesional integral, integración tripartita, auditorías de calidad (art. 10).</li> <li>• La actualización y ajuste permanente de los diseños curriculares de los programas de formación bajo el enfoque de competencias laborales (art. 11) (Categoría 9).</li> <li>• La articulación de las competencias básicas y de política institucional con las transversales, específicas y de emprendimiento de los programas de formación profesional integral (art. 11) (Categoría 9).</li> <li>• Reglamentar los procesos de normalización, evaluación y certificación de competencias laborales o certificación del desempeño (art. 3) (Categoría 9).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 69. Documento Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia (CONPES 81 Social, 2004)

Caracterización:	Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirma que el esquema de formación que se ha venido desarrollando ha “contribuido en parte a la separación del mundo laboral y el de formación, propiciando un perfil de trabajadores que no siempre cuenta con las competencias más apropiadas para insertarse exitosamente en el mercado laboral y que se requiere de nuevas y múltiples competencias en los trabajadores que les permitan resolver situaciones concretas de trabajo; llevar a cabo procesos de innovación y emprendimiento e incluso generar o gestionar su propio empleo” (p. 3) (Categoría 3).</li> <li>• Enuncia: “Normalización de competencias, Formación para la adquisición y el desarrollo de competencias laborales y Certificación de competencias”; formación para la adquisición y el desarrollo de competencias laborales, se plantea que “es una respuesta al desafío del aprendizaje permanente, que engloba todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones” (p. 7) (Categoría 3).</li> <li>• Sintetiza que “el SNFT es un instrumento que permitirá al país avanzar en el desarrollo de la agenda interna para enfrentar los procesos de integración (p. 8) (Categoría 3).</li> <li>• Plantea los elementos que consolidan la propuesta “pertinencia de la oferta, descentralización institucional, incremento de la calidad, desarrollo de competencias de empleabilidad y emprendimiento, transparencia en la acreditación, reconocimiento y certificación de las competencias, proceso de articulación, la transferencia de estrategias, metodologías, aprendizajes, mejores prácticas, fortalecimiento de una comunidad de conocimiento, regulación-pertinencia-coherencia, la adopción del modelo de gestión del recurso humano y de la formación para el trabajo a partir de las competencias laborales” (p. 1, 8 y 9). (Categoría 3).</li> <li>• Pertinencia, normalización: “encargado de identificar necesidades de capacitación de su recurso humano para establecer las normas de competencia laboral, el diseño curricular y para la certificación de las competencias laborales” (p. 10) (Categoría 7).</li> </ul>	



Caracterización:	Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia.
------------------	--

Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
----------------	--------------------------------

**Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.**

- Certificación de competencias laborales: “encargado del reconocimiento de la competencia de los trabajadores para el desempeño laboral a partir de las normas de competencia laboral, independientemente de dónde y cómo se haya adquirido” (p. 10) (Categoría 7).
- Ejes de desarrollo de las competencias como elemento dinamizador del SNFT: normalización, formación, desarrollo y certificación (p. 6) (Categoría 5).
- La determinación de acreditar instituciones y currículos bajo el criterio de calidad (p. 1, 8, 10 y 14) (Categoría 8)
- Preguntas de investigación:
  - ¿Por qué razón se le otorga al SENA el rol de guiar los procesos de delimitación y descripción curricular por competencias y los lineamientos de política del SNFT, si se sabe sobre la naturaleza compleja y disímil de lo curricular en la educación superior?
  - ¿Cómo se justifica la afirmación “formación de la Educación Superior que sea para el trabajo”?
  - ¿Existen programas de educación superior que no formen para el trabajo?
  - ¿Se está haciendo referencia a la normatividad del año 2007 sobre “educación para el trabajo” Decreto 2888?
  - ¿Se está haciendo referencia a los programas de formación técnico-profesional y tecnológico?
  - Si los programas técnicos de “educación para el trabajo” (Decreto 2888, 2007) son los que se están mencionando, ¿qué diferencia epistémica y pragmática tienen estos con los programas técnicos profesionales (Ley 749, 2002)?
  - Si se están mencionando los programas técnico-profesional y tecnológico como de formación para el trabajo, ¿qué diferencia tienen estos con el programa de pregrado?, ¿acaso este último no forma también para el trabajo?
  - ¿Por qué razón el CONPES 2945 (1997) menciona que el SENA será el organismo “regulador” de la educación por competencias en el país, incluyendo explícitamente a toda la educación superior, pero en el CONPES 81 Social (2004) se menciona que “siempre y cuando desarrollen programas de formación para el trabajo y/o de formación continua”?, ¿Qué pasó entre 1997 y 2004 para que las IES no quedaran supeditadas a este mandato regulatorio?, ¿algo al respecto tuvo que ver la “autonomía universitaria” Ley 30 (1992)?

*Fuente:* Elaboración propia.



Tabla 70. Documento: escenarios del SENA para el diálogo social sobre la formación profesional (Patiño G. C.A.; Orjuela C.; Roca C., 2005).

Caracterización:	Elaborado como insumo para el diálogo social en la formación profesional en Colombia. Montevideo: Cinterfor, en el año 2005. Documento de impacto teórico, metodológico e ideológico en las tendencias de cambio de la política de la calidad de la educación superior en el país.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menciona que la creación del SNFT se fundamentó en el análisis del nuevo entorno internacional del trabajo y en el diagnóstico de las falencias de la oferta de educación técnica y de formación profesional (p. 89) (Categoría 8).</li> <li>• Aclara los componentes del SNFT (labores) (p. 95) (Categoría 8).</li> <li>• Normalización de competencias laborales: opera a partir de dos instancias: organismo normalizado-aprobación de normas de competencia laboral (SENA) y la formulación de políticas de desarrollo de los recursos humanos y de formación (empleabilidad) (Mesas sectoriales. Decreto 249 (1994) (p. 97) (Categoría 9).</li> <li>• Evaluación y certificación de competencias laborales (p. 97) (Categoría 9).</li> <li>• Formación con base en competencias laborales: Redes de entidades de formación para el trabajo articularán las entidades de formación para el trabajo, lo conforman: IES, siempre y cuando desarrollen programas de formación para el trabajo y/o formación continua, la coordinación se encuentra a cargo de la dirección SNFT (p. 102) (Categoría 9).</li> <li>• Las competencias son entendidas como capacidades para conocer e intervenir, desde los conceptos, los procesos, los grupos sociales y la autoafirmación frente al trabajo (pp. 89 y 94) (Categoría 9).</li> <li>• Los dos organismos que conforman el SENA descritos (CND y CNFP) actúan de forma preponderante en los lineamientos de la "educación profesional" en el país, ya que su papel, el primero, es aprobar normas de formación, evaluación y certificación de competencias, reglamentar el SNFT, la acreditación y la pertinencia; el segundo, lo desarrolla al definir y dirigir la formación profesional integral y analizar el enfoque, la oferta y el diseño curricular (p. 114 y 115) (Categoría 9).</li> <li>• Preguntas de investigación:</li> </ul>	



Caracterización:	Elaborado como insumo para el diálogo social en la formación profesional en Colombia. Montevideo: Cinterfor, en el año 2005. Documento de impacto teórico, metodológico e ideológico en las tendencias de cambio de la política de la calidad de la educación superior en el país.
Clasificación:	Documento Oficial - Informativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aunque se entiende que la regulación de la educación profesional en el país —concepto acuñado en los documentos del SENA— es exclusiva para los programas que hacen parte del SNFT (entre ellos los de formación para el trabajo), ¿en qué medida se ven comprometidos por su naturaleza y lógica propedéutica los programas de ciclo técnico-profesional y tecnológico?, ¿cuáles son las diferencias y similitudes que permiten o inhiben un acercamiento entre programas de ciclo técnico-Profesional y tecnológico con el SNFT?</li> </ul>	

*Fuente:* Elaboración propia.





Tabla 71. Documento Decreto 2020 (2006)

Caracterización:	Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación para el trabajo se define como el proceso educativo 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 permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva (art. 1) (Categoría 7).</li> <li>• En el planteamiento de condiciones mínimas de calidad se identifica un nivel de mayor concreción sobre las directrices que dejan ver la precisión de procedimientos, por medio de los cuales la vinculación de las competencias en los propósitos de calidad educativa sea, por lo menos, expresa. Es así que la exposición de políticas de calidad, acordes con las tendencias de los mercados nacional e internacional, presenta, en prospectiva, el sello de calidad, fundamentado en este calificativo para las personas y, desde luego, en las condiciones mínimas reunidas por parte de las instituciones. Una vez más se reafirma que "son las personas quienes constituyen las empresas" (cap. 3) (Categoría 8).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 72. Documento Decreto 2888 (2007)

Caracterización:	Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El presente decreto tiene por objeto reglamentar la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano... y establecer los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas... (art. 1).</li> <li>• Las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano no podrán ofrecer y desarrollar directamente o a través de convenios programas organizados en ciclos propedéuticos o del nivel técnico profesional, tecnológico o profesional (art. 11, par. 2).</li> <li>• Los programas de formación laboral y los de formación académica ofrecidos por las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que cumplan con lo establecido en el artículo 7° de la Ley 1064 (2006), podrán ser reconocidos por las instituciones de educación superior como parte de la formación por ciclos propedéuticos (art. 22).</li> <li>• Con este decreto se normaliza la creación y organizaciones de un sector de la educación, las instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, de igual forma se establecen unos requisitos a cumplir por estas instituciones para la formulación, desarrollo y aplicación de sus programas de estudio.</li> <li>• Los programas a desarrollar por parte de estas instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, deben responder a una formación en específico, formación que se encuentra relacionada con las requisiciones de personal en el sector productivo.</li> <li>• Al responder a las necesidades del sector productivo, la formación que estas instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano brindan, se debe basar en la adquisición de competencias específicas por parte del estudiante, y dichas competencias deben estar referidas a las áreas que se encuentran establecidas en Clasificación Nacional de Ocupaciones.</li> </ul>	



Caracterización:	Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano.
Clasificación:	Documento Oficial - Normativo.
Análisis de sus tendencias con relación a las categorías de investigación.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dentro de los requisitos a cumplir por parte de estas instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, se encuentra el de los planes de estudio, en los cuales deben estar plenamente señaladas las competencias que los estudiantes van a adquirir y que tendrán la posibilidad de demostrar al finalizar su formación en el programa. El decreto aclara que para la formulación de estas competencias las instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, deben tener como referente las normas técnicas de competencias laborales, definidas en las mesas sectoriales que lidera el SENA con participación de representantes del sector productivo.</li> <li>• Se habla de la articulación entre la educación media y la educación que brindan estas instituciones de formación para el trabajo y el desarrollo humano, como un camino que pueden tomar los estudiantes para su inserción a la vida laboral.</li> <li>• Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades... la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas. (Art. 3). (Categoría 7)</li> <li>• Los programas de formación laboral tienen por objeto preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar competencias laborales específicas (art. 11) (Categoría 7).</li> <li>• Certificado de Técnico Laboral por Competencias (art. 12) (Categoría 7).</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.



Impreso por:  
Divegraficas S.A.S.  
Cra. 53 # 54-30 Medellín, Antioquia  
Tel: 322 50 96





*El texto Uso del concepto competencias para el diseño curricular de la educación superior en Colombia. Análisis de documentos oficiales suscritos desde la Constitución de 1991 hasta el año 2019, es fruto de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Medellín (Col) por un equipo de docentes de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia.*

*El estudio, realizado con el ánimo de contribuir a las transformaciones de la educación superior, enfatiza aspectos legislativos, pedagógicos y administrativos que ilustran a las comunidades universitarias, al Estado y a aquellas personas interesadas en el concepto competencias, para la construcción y el desarrollo de currículos, a la luz de los cuestionamientos derivados entre el deber ser y las realidades educativas de cada institución.*