

La competencias en la educación superior: categorías analíticas que transitan entre contextos discursivos

Jorge F. Agudelo Gómez¹

Resumen

El artículo es un avance parcial de una investigación mayor, en la que se reflexiona sobre la competencia como categoría académica, formulada e incentivada desde el escenario internacional y, consecuentemente, incorporada por las discursivas oficiales de la educación superior en Colombia. El abordaje no pretende afirmar o rebatir el contexto social o político en el que se inserta la herramienta analítica, por el contrario, busca problematizar los elementos propios de la misma y su proyección como indicador del trabajo académico con miras a la universalización de la educación en el país.

Abstract

The article is a fragment of an extended research, in which the author disserts about the competence as an academical tool, formulated and promoted from the international scene and embraced by the official discourses in Colombian higher education. It dissertation does not pretend to confirm or deny the social or political context in which the analytical instrument is embedded, in the other hand, it points to discuss about the topics related to it and it`s promotion as an educational tool in the universalization of the educational processes in the country.

Palabras clave

Competencia, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

Keywords

Competence, higher education, teaching, learning.

La reflexión sobre las competencias en la educación superior, su inserción en el terreno de las discursivas, los puntos de encuentro, diferencias e implicaciones son fenómenos contemporáneos y, por consiguiente, asuntos de estudio para el esbozo del escenario académico. Dichos abordajes

¹ Historiador con maestría en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia.

transitan entre los lineamientos normativos de los entes de gobierno, las propuestas teóricas de los peritos, los ejercicios reflexivos de los investigadores y las discusiones entre los actores de la academia, lo que compone el objeto de la presente publicación como trabajo colegiado de abordaje de los temas y problemas de la educación superior en la contemporaneidad. Reflexionar sobre la *competencia* como categoría nodular del trabajo académico pasa por trazar las aristas del terreno discursivo, por lo cual antes de elaborar cualquier esbozo político, social o teórico sobre la educación, el presente escrito busca retomar algunos ejes normativos generales, avalados y pertinentes para el estudio del fenómeno, tanto en el espectro internacional como en el nacional. Las siguientes páginas discurren sobre la formulación de la categoría y su traducción del escenario internacional al nacional, por tanto, se cuestiona sobre algunos contenidos genéricos del término y su puesta en escena en un ámbito netamente discursivo. Por tal motivo, el abordaje parte del sondeo sobre los contenidos del Proyecto DeSeCo-Definición y Selección de las Competencias Clave, elaborado por la OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; el abordaje del Proyecto Tuning América Latina, elaborado por representantes internacionales del campo educativo y publicado por la Universidad de Deusto y; en última instancia, retoma algunos documentos elaborados por el MEN - Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

La competencia y el proyecto DeSeCo

Las competencias son etiquetas descriptivas usadas para valorar las habilidades individuales de los estudiantes y, consecuentemente, de los egresados que se insertan en el ambiente laboral, se incentivan desde la educación básica escolar y se promueven durante todo el proceso de formación. Dichas habilidades se ponen en práctica en circunstancias donde los conocimientos personales y las destrezas sociales se deben traducir en actividades concretas para dar respuesta a problemas de la cotidianidad, según la OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Dicha organización internacional propugna por el mejoramiento de las condiciones sociales de los países, lo que se encuentra enunciado en la propuesta de *competencia* del proyecto DeSeCo, según lo cual, la OCDE busca orientar las políticas de los países, a través de

métodos de diseño y exposición de informes acordes a la *necesidad de los gobiernos* (OCDE, s.n.: 2).

Desde 1997 OCDE ha incentivado la implementación de pruebas internacionales para estudiantes de la educación media escolar, las PISA, con las que busca *monitorear* el desempeño académico al final de proceso formativo y las *destrezas* necesarias para la *participación* social de los bachilleres (2). Dicho ejercicio de valoración del *desempeño* estudiantil es un interesante fenómeno de estudio, tanto en su proposición internacional como en su manifestación al interior de los países, dado que señala la propensión a estandarizar los procesos formativos. La expansión y normalización de dichas habilidades se encuentra en la formulación de la *competencia* como gran etiqueta que caracteriza el deber ser y hacer de los estudiantes, descrita como “la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas” (2).

La competencia intenta dar cuenta de los aprendizajes y procesos formativos de los estudiantes de todo un país, consecuentemente, trazar planes de mejoramiento al contexto evaluado. La universalización de la heteroevaluación en el espectro internacional y sus repercusiones en lo nacional que, por cierto, es otro tipo de universalización al interior de los países, conlleva la estandarización de los procesos formativos y evaluativos de las poblaciones sin importar sus diferencias, sus múltiples capacidades, arraigos y tradiciones. Inminentemente el ejercicio discursivo conlleva unas articulaciones entre lo nominal, los referentes institucionales y el mundo de las cosas en la cotidianidad. Ello se trasluce en el marco normativo de los países y la incorporación a través de políticas educativas de Estado, lo cual se encuentra enunciado de forma general por DeSeCo en la regularidad que permite el *monitoreo* del *progreso* para *alcanzar* los *objetivos clave* del ejercicio formativo al interior de los países (2).

La propuesta de evaluación PISA abarca tres áreas de los conocimientos curriculares que impactan la vida de todo estudiante, la lectura, las matemáticas y la resolución de problemas, las cuales concentran un pequeño muestreo de las habilidades necesarias en la vida social.

Para validar la incorporación de las competencias como objeto de formación y eje comprensivo de las sociedades, DeSeCo elabora una narrativa sobre la globalización y la modernidad,

caracterizadas por la diversidad y la interconexión imperantes, ello se ejemplifica en los dispositivos con conexión a red, la saturación de información de libre acceso, el crecimiento económico, la sostenibilidad medioambiental, la prosperidad y la equidad. Por lo que se plantea la competencia como herramienta para hacer frente a los problemas sociales, las necesidades vitales y como vehículo de aprehensión del conocimiento (3). Esta narración abre cuestiones para cualquier lector, como por ejemplo, ¿la estandarización de la educación, la heteroevaluación y las categorías usadas en los procesos de formación no coadyuvan a anular la susodicha diversidad? Lo que se traduce en que la competencia, como herramienta de conocimiento y descriptor de procesos, tiende a invisibilizar cuando no a borrar las diferencias entre los actores sociales.

De otro lado, la *interconexión* alrededor del mundo está dada por los dispositivos web y las redes comunitarias, al igual que las *enormes cantidades de información* de libre acceso, pero ello no plantea un problema, tan sólo señala la liberación de la información antes inscrita en nichos sociales y ubicaciones geográficas, lo que se traduce en el amarre o liberación de los vínculos y objetos de información con respecto a su materialidad. La interconexión puede ser abordada como un problema o como una solución, ello depende del lugar desde el que se interpreta. La red compone un problema cuando la extensión de los vínculos físicos, emotivos y personales se desplazan a lo digital perdiendo los lazos humanos que tradicionalmente dan cuerpo y proyectan la vitalidad de las sociedades, atenuados por otros vínculos emotivos y sociales en el escenario digital. Por el contrario, la interconexión puede ser una solución para entramar esfuerzos productivos, el establecimiento de lazos para la cooperación en la formulación del conocimiento y el tejido de redes de apoyo entre comunidades establecidas únicamente desde la red. En consecuencia, la saturación de la información y la interconexión no dejan de ser dos recursos discursivos que no señalan retos reales para los habitantes del globo. Los adelantos tecnológicos han agilizado los procesos de interconexión y liberación de la información, sin embargo la interconexión es un proceso histórico de larga duración propio de la época moderna y sus relaciones políticas y, por consiguiente, históricamente unido al ejercicio de dominación de unas sociedades sobre otras como efecto de la expansión político económica del sistema mundo (Fornet, 2009: 11-23).

El proyecto DeSeCo plantea tres ramas de competencias a incentivar: a) Usar herramientas de manera interactiva (ej. lenguaje, tecnología), b) Interactuar en grupos heterogéneos y c) Actuar de forma autónoma; las cuales no recaen explícitamente sobre las preocupaciones globalmente compartidas y señaladas como compromiso político de la OCDE. De otro lado, el texto hace énfasis en la reflexión como factor de las competencias, las cuales no se restringen a las habilidades para la resolución de problemas en la cotidianidad, también acarrear la adaptación de dichas herramientas a nuevas situaciones, lo que implica aprender de las experiencias y reelaborar los pensamientos y actos con una *actitud crítica* (4).

Para DeSeCo la competencia es un *factor* relevante en la transformación del mundo, dado que se vincula con las *características y demandas* en la contemporaneidad, está sujeta a la *naturaleza* de los fines personales y comunales, la suma de las *competencias individuales* interviene en la realización de las metas comunes (5). Los desafíos personales y mundiales se transforman rápidamente como consecuencia del acelerado avance de la tecnología, por lo que *aprender a trabajar* conlleva la capacidad de adaptación. Las sociedades se encuentran signadas por la diferencia y la atomización, lo que recae en el fomento de la tolerancia para la convivencia pacífica en la diferencia. Igualmente, las relaciones globales fomentan la interdependencia, lo que impone un panorama compartido de causas y consecuencias en el mundo productivo y sus impactos sobre el escenario natural (6). Por ello, DeSeCo propone la gestación de valores comunes a objetivos compartidos, para lo que sirven las *competencias clave*, herramientas que manifiestan dichos valores comunales; las competencias tienen que gestarse bajo los horizontes democráticos y el desarrollo sostenible, lo que inminentemente recae en que las personas alcancen sus metas sin trasgredir a sus semejantes y la producción de *sociedades equitativas* (6).

La postura de DeSeCo es una evocación a las teorías clásicas del contractualismo, que propugnan por una asamblea de iguales, con las mismas potestades, signados por los mismos deberes y derechos, para los que el valor de lo común es más importante que las particularidades y el respeto de lo privado pasa por el respeto del bien común. De allí se desprende que el respeto es connatural a las sociedades modernas, a través de lo cual se hermanan esfuerzos en la construcción del vínculo social y el andamiaje de los Estados (Rousseau, 1999: 14-22). Esta actualización de los contenidos fundacionales del mundo moderno en la prosa DeSeCo es

comprensible en un escenario que busca el consenso y la multilateralidad propias de la globalización. Dicha actualización discursiva de los valores modernos no es un acto de enunciación descabellado, por el contrario, recupera las promesas irresolutas o diluidas en el trasegar histórico. Sin embargo, no deja de ser interesante la forma en que se incorpora la competencia como una unidad categórica que construye al ciudadano moderno, pareciese que DeSeCo propone la competencia como la unidad mínima para la construcción-reconstitución, transformación-reordenamiento y solidificación-digresión de los cuerpos sociales de una nueva-vieja modernidad. Ello no deja de tener un cierto encanto a la luz de las transformaciones históricas de la modernidad y la inserción de la *diferencia* como categoría de análisis de las sociedades esparcidas en el globo, de donde se desprende la tolerancia y el respeto como nuevos-viejos vínculos humanos para la convivencia ciudadana y la superación de los problemas en un mundo híper modernizado.

Para seleccionar las competencias clave, DeSeCo propone unas condiciones de medición de la pertinencia y priorización, en primer lugar, las competencias deben apuntar a unos *beneficios medibles* en lo económico y lo social (OCDE, 1999: 6); en segundo término, deben ser aplicables a *múltiples áreas de la vida*, entre las que sobresalen el mercado laboral y las relaciones privadas (6-7); en tercer punto, deben sobrepasar la especificidad de uso a un aspecto vital, dado el soporte y fundamento que ofrecen las destrezas transversales (7). Las tres condiciones versan en primera instancia sobre lo económico y luego lo social. Es remarcable que los criterios para medir la pertinencia de las competencias clave parten de los beneficios medibles en el terreno de lo económico, se prima el valor del mercado laboral y se acentúa la capacidad abarcadora para soportar otras habilidades. Aunque la prosa política pueda ser amplia y bellamente adornada, es indiscutible que la OCDE propone una estandarización de habilidades que reviertan en la formación de trabajadores, hombres y mujeres competentes en lo económico y, consecuentemente, en el mercado laboral.

Pese a lo anterior, se exalta la *flexibilidad*, el *espíritu emprendedor* y la *responsabilidad personal*; por lo que apunta a personas *automotivadas*, *autodirigidas*, *innovadoras*, *creativas* y *adaptables*. Estos valores OCDE son incorporados desde las sugerencias de *académicos* y *expertos*, quienes señalan la necesidad de sobrepasar la réplica de conocimientos para responder

a los desafíos contemporáneos. Por ello, las competencias clave tienen una repercusión en destrezas prácticas, creativas y recursos psicosociales, a ello se adhiere la incentivación para *pensar por sí mismo*, culmen del proceso formativo y su correlato ético intelectual (7).

Como matriz para incentivar los valores OCDE se plantea la reflexión, que se ha esbozado como capacidad de autoevaluación y adaptación a nuevos entornos problemáticos, ello conlleva un ejercicio autónomo de metacognición, la promoción de la creatividad y la autocrítica. Lo que revierte en los procesos de introspección entre lo pensado, lo sentido y los vínculos sociales; para lo que se plantea la *madurez* como capacidad de adaptación a circunstancias de presión social, la independencia y la responsabilidad personal (8).

El documento DeSeCo propone tres grupos de competencias clave, el primer gran apartado ubica el uso de herramientas interactivas, acordes a las formas en que las personas descubren el mundo, lo que implica el uso de herramientas socioculturales de conocimiento, lenguaje e información, incluyendo dispositivos físicos como las computadoras (9). De este gran postulado se desprende la primera competencia clave, la habilidad en el uso del lenguaje, los símbolos y el texto de manera interactiva, lo que conlleva el uso adecuado de la palabra hablada y escrita, la computación y las matemáticas, con miras a insertarse en el terreno laboral y participar de espacios de sociabilidad (10). La segunda competencia clave refiere al uso de conocimientos e información, que revierte en el dominio de la interactividad para obtener datos, documentos y saberes con fines comprensivos, la toma de opiniones, decidir y actuar de manera informada y responsable (10). En tercer término, la capacidad de usar la tecnología de manera interactiva, el uso de los dispositivos tecnológicos para suplir necesidades en el espacio laboral y de forma extendida en la cotidianidad (11).

El segundo segmento de competencias señala la interacción con grupos heterogéneos, lo que está relacionado con el cultivo del capital social y el desarrollo de buenas relaciones en el trabajo cooperativo y los vínculos interpersonales (11). Esta categoría incentiva la capacidad de *aprender, trabajar y vivir* con otros (12), en consecuencia, la primera competencia clave reside en la habilidad para relacionarse bien con otros, lo cual es pertinente para la cohesión social y el éxito económico, en un entorno variable que prima la *inteligencia emocional*; ello se traduce en

el respeto y aprecio por distintas creencias, culturas, historias y valores, inherentes a la inclusión y convivencia cívica (12). La segunda competencia clave reside en las habilidades de cooperación, lo que señala la relación entre trabajo en equipo y búsquedas individuales, consecuentemente, se espera que cada persona pueda articularse con proactividad y sinergia en espacios de construcción grupal sin abandonar las metas propias (12-13). La tercera habilidad reside en la destreza al manejar y resolver conflictos, lo que conlleva la resiliencia frente al surgimiento de tensiones. En este punto OCDE da por sentado que el conflicto es connatural a las sociedades y se presenta en diferentes niveles e intensidades, dependiendo de los intereses, urgencias, metas y valores propios de grupos enfrentados (13).

El tercer y último gran segmento versa sobre la capacidad para actuar de forma autónoma, ello no se traduce en autarquía sino la comprensión de los entornos sociales, las dinámicas en diálogo y los roles puestos en juego, ello conlleva asumirse a sí mismo de manera *autónoma, responsable y significativa* en los diferentes aspectos de la vida en sociedad (14). La primera competencia clave versa sobre *actuar dentro del gran esquema*, lo que no es otra cosa que entender y considerar los amplios contextos de acción y decisión personal. Por lo cual, se necesita comprender patrones sociales, entender el sistema circundante, tanto en las estructuras como en los aspectos culturales, poder identificar las consecuencias directas e indirectas de los actos propios y escoger decisiones con respecto a horizontes normativos, metas individuales y grupales (14). En segundo término se encuentra la habilidad para formar y dirigir planes vitales y proyectos personales, lo que implica comprender las narrativas propias, poder organizarlas y dirigir las en los marcos cambiantes que impone la contemporaneidad, ello acarrea un alto grado de optimismo con respecto a la transformación y arraigo de las tradiciones (14-15). En tercer y último término, se encuentra la habilidad para afirmar derechos, intereses, límites y necesidades, esta competencia es mucho más específica porque revierte en la capacidad para encarnar y dar vida a los presupuestos legales que amparan y proyectan los derechos y reivindicaciones comunitarias, por lo que se hace indispensable la capacidad para comprender y actuar en pro del respeto y dignidad de la persona (15).

Proyecto Tuning América Latina

Desde otra orilla de la reflexión, el proyecto Tuning para América Latina compone un insumo de primera importancia que traza el panorama general de la educación superior en el subcontinente y la forma en que se adapta a los nuevos escenarios. Tuning surge en Europa, como parte importante del proceso de integración regional que se da a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se le da el nombre por el contenido de la palabra en habla inglesa: el vocablo señala la sintonía de un aparato electrónico para recibir las señales de los mass media o, de otro lado, la práctica de afinar, templar o acordar una orquesta (Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007: 11). Tuning América Latina no señala una receta o formulación prediseñada, recoge del caso europeo los insumos más importantes para dar paso a discusiones, consensos y disensos, enunciaciones y ejercicios valorativos, con el fin de construir un espacio común entre las instituciones de formación superior y los ministerios de educación (12).

El establecimiento de vínculos entre los actores naturales de la educación superior de América Latina tiene la finalidad de hermanar esfuerzos, con miras al reconocimiento internacional de programas, de prácticas formativas, de estudiantes y egresados. El reconocimiento es una directriz fundamental para coadyuvar en el tránsito de profesionales en la región y, posiblemente con Europa, ello posibilita la incorporación de los profesionales a mercados laborales más allá de las fronteras nacionales. Al esbozar un escenario conjunto desde lo profesional y lo formativo no se intenta estandarizar procesos, dado que la región es un escenario variopinto en el que priman las diferencias, los rasgos propios de los procesos formativos y las particularidades inherentes al trasegar temporal de las academias. Por ello, Tuning-América Latina se plantea como un espacio de reflexión permanente para los 19 países vinculados, en continua construcción y *permeable* a la entrada de nuevos países. Un ejercicio de semejante envergadura procura impactar de forma contundente los sistemas de reconocimiento académico, por lo que propone una ardua tarea reflexiva que busca consensos y contribuye a desarrollar titulaciones *comprensibles* y *comparables* de forma *articulada* en la región (13).

El debate planteado busca *identificar e intercambiar información* para el mejoramiento de los procesos de las instituciones de educación superior, en aras de la *calidad, eficacia y*

transparencia, a lo que se adhiere las improntas de protección a la diversidad y la *autonomía universitaria*, propias de la educación superior en la región. Ello recae en la formación de titulaciones y perfiles profesionales comparables que den paso a las homologaciones y al tránsito de egresados para continuar sus procesos formativos y la inserción en nuevos espacios profesionales, por lo cual, es indispensable trazar puntos de referencia que fundamenten la equiparidad donde las *competencias* juegan un importante rol de articulación (15). Tuning busca trascender los meros contrastes entre contenidos de cátedra y definiciones de clase, plantea unos ciertos tópicos de formación, avalados desde las áreas y disciplinas, como puntos de referencia entre los que sobresalen las competencias disciplinares y genéricas; los enfoques de enseñanza, aprendizaje y la evaluación por competencias; los sistemas de ponderación del trabajo académico a través de créditos académicos y la calidad de los programas (15).

Las sociedades en continua transformación obligan al desarrollo de habilidades concernientes a la adaptación, la formación constante y los procesos de metacognición, indispensables en los escenarios laborales. Por lo cual, las competencias genéricas concernientes a aprender, actualizarse permanentemente, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis son herramientas comunes en los procesos de formación y constitutivas de las titulaciones (15). Ello no implica dejar de lado las habilidades propias de cada profesión porque la equiparidad de destrezas debe sustentarse en las competencias en *áreas temáticas* propias de la formación disciplinar (15-16). La estipulación de puntos en común y la equiparidad de habilidades presuponen la formulación de la categoría *competencia*, la cual no puede ser impuesta desde un escenario exógeno, el informe reconoce que dicha tarea recae en los académicos y grupos interesados en el tema (16).

En un segundo renglón, se plantea la preparación de materiales que promuevan metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación adecuadas a la formación por competencias; la variación conlleva el viraje de procesos de formación tradicionales para lograr la inclusión de destrezas y valores (16). Como tercer apartado, se abre un ejercicio reflexivo sobre las consecuencias que el sistema académico estipula tanto en el proceso de formación como en los vínculos que se desprenden del sistema de valoración por créditos. El proyecto Tuning plantea que se elabore una *clara definición* de los conceptos asociados con los objetivos y resultados de formación, las metas y la forma en que se materializan en el sistema de créditos. Ello se traduce en el papel de

las unidades valorativas, la asignación de las mismas a los cursos, el diseño de los planes de estudio, los cálculos de los créditos con respecto al desempeño de los educandos, el papel del trabajo académico en los métodos de enseñanza y los resultados formativos (16). Un cuarto apartado plantea el asunto de la *calidad* en la educación, parte integral del diseño curricular y base para la confianza entre las instituciones educativas que reconocen la equiparidad de titulaciones, en base a las metodologías y la evaluación de la calidad. El clima de confianza entre instituciones, la transparencia y la equiparidad dan paso al reconocimiento, lo que precisa la incorporación de indicadores. El desarrollo de los cuatro apartados descritos redundante en la transparencia de las titulaciones, los programas de estudio y el mejoramiento de los resultados; ello conlleva el establecimiento de objetivos dinámicos, ajustados a las necesidades sociales y los terrenos laborales. La transformación de la educación superior pasa por centrar las prácticas formativas en los estudiantes, quienes toman el papel protagónico de sus propios procesos y capacidades cognitivas, lo que acarrea un mayor compromiso del educando para desarrollar las habilidades propuestas. Este cambio requiere la reformulación de los materiales de enseñanza, ello favorece a estudiantes, profesores y da solidez a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (16-17).

Como punto de partida, Tuning América Latina elabora una semblanza de la universidad como centro de articulación de la formación en la educación superior: es el centro del pensamiento, el debate, la cultura y la innovación, esto último se traduce en el diálogo con las nuevas realidades que circundantes. Por ello, las universidades en el subcontinente se ven abocadas a ubicarse frente a los retos contemporáneos, cifrados por el conocimiento y manejo adecuado de la información en el desarrollo económico y social; las aceleradas transformaciones del mercado laboral y la rapidez con que se suscita la obsolescencia de ciertos conocimientos; la incorporación de las TIC's en los diferentes espacios de la producción social, lo que recae en la inclusión de nuevas estrategias y herramientas de formación, el cambio en las prácticas pedagógicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje, con el fin de acelerar y mejorar los procesos de aprehensión del conocimiento y metodologías (23-24). Consecuentemente, es necesaria la reformulación de los perfiles profesionales, con relación a la incorporación de los nuevos saberes y las herramientas al servicio de la contemporaneidad, el uso de *soportes conceptuales* más

complejos e innovadores, lo que desemboca en la aparición de programas, la desaparición de otros y la reformulación de los perfiles profesionales. Ello revierte en la reconstitución de los vínculos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, entre las que emerge el aprendizaje como centro de los procesos y el protagonismo del estudiante en la gestación de sus apropiaciones, diálogos y actividades formativas, en ellas el docente se ubica como acompañante de los procesos. En última instancia, se encuentra la transformación de la universidad para que los centros educativos compartan programas, currículos y elaboren dobles titulaciones. Ello desemboca en la movilidad de profesores y estudiantes; la elaboración de proyectos de investigación mancomunados; compartir programas de investigación, parámetros de evaluación y acreditación, a través de lo que se formula la internacionalización de la educación superior (23-24).

El viraje de las prácticas y reconstitución de elementos que posibilitan los saberes plantea el entrecomillado del aprendizaje basado en contenidos teóricos de áreas particulares, para dar cabida a la formación profesional a partir de *metas* en el *qué* conocer y dar mayor *libertad* al *cómo* conocer. A raíz de ello se redimensionan las *competencias* como *combinación* de *atributos* del conocimiento y la comprensión, a través de unos saberes en el terreno de un campo académico, el *saber actuar* asociado a la aplicación práctica y operativa de los conocimientos y, en último término pero no menos importante, el *saber cómo ser*, relativo a valores frente al otro y la vida en contexto (23-24).

Para sustentar los cambios en la educación superior, se elabora una narración bastante sugestiva sobre la globalización, los retos que surgen y la posición del subcontinente en dicho escenario, el cual es muy cercano al elaborado por OCDE en DeSeCo, que fija los matices y particularidades del proceso bajo dos líneas discursivas: una relativa a la extensión del sistema mundo y el entrecruzamiento con otredades en un mismo lugar y, en segundo renglón, la incorporación de nuevos sistemas informáticos, las tecnologías de comunicación, las nuevas formas de producción, lo social, lo político y lo cultural. Tuning vislumbra dos matices útiles a la educación superior, a saber, encontrar referentes para el mejoramiento de los entornos formativos, la apertura de espacios de retroalimentación y el diálogo de experiencias exitosas entre profesores y

estudiantes; en segundo término, proyecta la igualdad de los estudiantes en el acceso a la educación, quienes pueden matricularse y cursar programas de forma remota (28).

El informe entra en materia al proponer las competencias genéricas propias de la actividad vocacional, misional y operativa de la educación superior, lo que implica la contribución al *desarrollo cultural, social y económico de las sociedades* (34-35). Por ello vuelve sobre la formulación de la *competencia*, difícilmente asible dadas las particularidades del modo de producir y transmitir los conocimientos; el vínculo entre educación y sociedad; la enunciación de la misión y valores del sistema educativo; las prácticas de enseñanza y de evaluación docente y; las actividades y desempeños propios de los estudiantes. A raíz de ello, Tuning plantea dos nociones de *competencia*, habilidades inherentes al hombre, imprescindibles para *resolver* con autonomía y eficacia asuntos propios del trasegar vital, cimentadas en el *saber profundo*, el *saber ser persona* frente a la complejidad y competitividad y; en segundo término, como capacidades incorporadas en distintos grados, fomentadas desde las prácticas formativas para alimentar la responsabilidad en lo social y personal, lo que revierte en un *saber ver, hacer, actuar y disfrutar adecuadamente* al sopesar y elegir estrategias para hacerse cargo de las decisiones propias (35).

Tuning continúa con el señalamiento de las repercusiones de la educación por competencias, lo que se traduce en sobrepasar las barreras entre las experiencias formativas, la vida familiar, el mundo del trabajo y la experiencia comunitaria. Por ello, se propone un hilo conductor que articule distintos aspectos de la experiencia vital, vinculado a procesos cognitivos, las habilidades personales en entornos comunitarios, procesos de afinación sensorio-motriz, la incentivación de valores y actitudes propias de la vinculación al otro (35-36). Ello recae en las tres formulaciones OCDE, las competencias requieren un saber, saber hacer y saber ser (37). Dadas estas tres directrices, Tuning se hace eco de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la cual proyecta las diferencias entre las habilidades personales (36), señala que las competencias no hacen parte de condiciones innatas, por el contrario, se insertan y desarrollan en el recorrido vital, los intereses y las motivaciones (36-37)

El documento menciona las taras y dificultades que afronta la transformación de la educación superior, para hacerles frente es necesario comprender que la comparabilidad de los programas y

actividades formativas no implica la homogenización de los procesos, por el contrario, la diferencia es un vector del ejercicio de implementación y desarrollo de la formación por competencias (42-43); sin embargo, la prevención a la homogeneidad recae en la reticencia al cambio.

El texto cierra el apartado relativo a las competencias genéricas, retoma las diferencias entre el proyecto en Europa y América Latina, que incluyen tres nuevas habilidades a incentivar: la responsabilidad social y compromiso ciudadano, el compromiso de preservación medioambiental y con entornos socioculturales propios. Al tiempo que éstas se incorporan, se prescinde de competencias importantes en el caso europeo como el conocimiento de culturas y costumbres de otros países; la iniciativa y el espíritu emprendedor y; la motivación de logro (45). El documento continúa con las metodologías, aplicaciones y hallazgos del primer recibo de información con miras a concretar las transformaciones, lo que se aborda según cada país.

Cabe anotar que el proyecto europeo plantea unas habilidades suprimidas en el caso latinoamericano, lo que se traduce en la lectura reflexiva y reformulación de discursos a partir de las condiciones propias de un lugar de enunciación. Sin embargo, para Tuning Europa el *espíritu emprendedor* y las *motivaciones por logros* son componentes trasversales al proceso de formación, desechadas para el entorno latinoamericano, de donde surge la cuestión del por qué. Si algunas dificultades contemporáneas residen en lo económico, es consecuente incentivar nuevas formas productivas y motivar la autogestión económica. Las habilidades propuestas en el caso europeo no sólo son loables sino consecuentes, cabe preguntarle al proyecto latinoamericano por qué no se hace eco de ello. Evitar la promoción de dichas habilidades tácitamente restringe el camino para los emprendedores, inhibe las iniciativas de formación en autogestión y recae en la formación de trabajadores internacionalmente capaces de desempeñarse en cualquier entorno laboral, sin embargo, pocos innovadores para gestar sus propios proyectos productivos. De otro lado, no incorporar las competencias del espíritu emprendedor puede traducirse como la directriz para restringir el emprendimiento a personas formadas para ello desde sus entornos familiares, lo que menoscaba estas habilidades a la gran masa poblacional.

En segundo término, Tuning América Latina señala la igualdad y apertura para la formación de todos los estudiantes y su inserción en espacios académicos en distintas instituciones, lo cual implica que se pueden matricular y formar vía web desde sus lugares de origen. Ello compone una mayor apertura para el aprendizaje a un amplio número de estudiantes que se encuentran en condiciones de difícil movilidad y señala la emergencia de los sistemas de educación autónoma, la telemática. Lo que en primera instancia es una propuesta loable para extender la educación superior a las capas poblacionales marginadas de este derecho. Según Tuning, la transformación de la educación revierte en un mayor protagonismo del estudiante y, en menor medida, el ejercicio de acompañamiento en manos del docente. Sin embargo, cierta cantidad de aprendizajes no se han logrado traducir del sistema presencial al sistema virtual, dado que el sistema virtual propone contenidos y materiales de formación acordes a las virtudes y limitaciones propias de los medios de comunicación. Entre estos recursos se encuentran textos, imágenes, videos, audios, multimedia, chats, foros virtuales, AVA y OVA, etc., lo que se traduce en contenidos con medios variados. Existen recursos de formación del sistema presencial que aún no tienen equiparidad a lo virtual, entre los que se cuentan los diálogos cara a cara, las correcciones e interlocuciones fuera del espacio del aula, las escrituras personales leídas y contrastadas entre pares, los seminarios alemanes, los debates no medidos sino mediados por la academia, las elaboraciones de imágenes en grupos y otros formatos de aprehensión de saberes. Estas colaboraciones y vínculos dados al interior de las instituciones de educación no encuentran una equidistancia con los espacios de formación virtual, en otras palabras, ciertos valores de la vida académica de los programas presenciales no se han traducido aún a los entornos virtuales. Las traducciones entre los entornos de aprendizaje presencial y virtual se restringen a las prácticas de aula, lo permitido por las herramientas interactivas, aproximadas y limitadas.

La extensión de la telemática no sólo acarrea el paso limitado entre entornos de aprendizaje y el menoscabo de la riqueza propia de la formación presencial, también alberga el peligro de la mercantilización de la educación. Una asignatura necesita de unos materiales de formación elaborados por los gestores virtuales, estos se insertan en Ambientes Virtuales de Aprendizaje y pueden ser usados por pequeñas o elevadas cantidades de estudiantes, el material no varía, la diferencia radica en la masa poblacional que usa los recursos. La cantidad de usuarios revierte en

la incorporación de más o menos tutores virtuales, quienes sólo deben apoyar el proceso. La mayor cantidad de estudiantes en telemática reditúa en mayores ingresos para los centros educativos y un número variable de tutores que acompañan los procesos. El material de formación se puede actualizar pero no varía en su contenido, lo que varía es la aprehensión personal de los materiales, lo que se traduce en el protagonismo del estudiante que construye sus propias habilidades. Como consecuencia, el proceso de formación se reduce a un ejercicio de diseño, producción y comercialización de programas de educación superior, un acompañamiento limitado de los estudiantes y la magnificación de los montos devengados por las instituciones educativas, el crecimiento de las riquezas por vía de las matrículas y, si se suma la limitada traducción entre la formación presencial y la virtual, se obtiene el menoscabo parcial de los procesos de formación profesional y la magnificación de los recursos en juego. Aunque este subrayado al texto compone únicamente un ejercicio de lectura personal entre líneas y no compromete los postulados del proyecto.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y algunos abordajes de las competencias

Las competencias en educación superior es un asunto reciente en la reflexión nacional, alrededor del cual giran discusiones, proyectos de aplicación y algunas normativas, lo que inminentemente da paso a consensos y disensos propios del escenario educativo. Las propuestas y directrices del Ministerio de Educación Nacional-MEN se vislumbran como enunciados reguladores, cuando no como ejes normativos, y sirven de marco general para censar el fenómeno y los asuntos tratados. *Las competencias en la educación superior* es un primer documento a tener en cuenta, compone una exposición sobre la necesidad de implementar la categoría analítica a la transformación educativa, por lo que parte de un ejercicio narrativo sobre el sistema mundo, algo muy similar a lo propuesto por DeSeCo y Tuning América Latina.

Según el texto, las orientaciones del MEN se erigen a partir la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) y la Ley de Educación Superior de 1992 (Ley 30), en las que se reglamenta y promueve la *calidad* de la educación. La noción de calidad revierte en la formulación de planes de estudio ajustados a los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desarrollo productivo y social de los egresados; se promueve el acceso universal de los estudiantes a estos

aprendizajes; se busca mantener la unidad nacional pese al proceso de descentralización, lo que revierte en la sincronía de prácticas formativas en el país; se incentiva el ajuste de los procesos académicos con respecto a los aprendizajes de otros países y; se facilita el intercambio entre escuelas, regiones y países (MEN, 2009: 1).

Para el MEN, el desarrollo vital de los profesionales se encuentra sujeto al entrecruzamiento de aspectos políticos, sociales, económicos y culturales, articulados desde los entornos familiares hasta los espacios de trabajo, en ellos se ponen en juego conocimientos, principios, valores y creencias (1-2). Por ello, los profesionales se reconocen acompañados en su travesía laboral, académica y social, ello se traduce en la seguridad de estar inmerso en una red de relaciones e intercambios; dado este panorama, el escenario local no es más que el terreno próximo para el ejercicio vital que se proyecta sobre el escenario productivo del mundo, caracterizado por las integraciones regionales, protagonizado por la imagen de la Unión Europea-UE (2).

El documento parte de una narración sobre la globalización y sus manifestaciones en la contemporaneidad, la cual no dista mucho de las formuladas por OCDE y Tuning América Latina, pero si éstos señalan la dialéctica propia entre lo global y lo local, el MEN se queda en el relato de contenidos provenientes del globo que se incorporan en los países. A partir de lo ello, se señalan tres retos para el desempeño profesional: el egresado debe estar en capacidad de entender la realidad que le rodea; debe poseer elementos para construir criterios de *juicio* y *análisis* para moverse en su contexto y; en último término, debe estar en capacidad de actuar de forma autónoma y responsable con respecto a los distintos nichos de sociabilidad que le circundan, el local, nacional y global (4). El MEN señala las particularidades propias del lenguaje en la educación, propio y nunca improvisado, en el que se insertan términos de otros nichos sociales, por ejemplo las categorías propias del mundo laboral y comercial (5).

En este marco aparece la *competencia* como categoría analítica, surgida del ambiente laboral en la década de los cuarenta, ha ganado terreno en la educación, se promueve desde el escenario internacional y sus programas de cooperación política (5). Para el MEN es claro que la competencia no compone ningún problema en sí, las taras surgen del escaso conocimiento sobre su naturaleza, alcances y limitaciones, lo que acarrea posiciones extremas. La tensión en torno a

la *competencia* crece en la medida que se convierte en centro sobre el que gravitan los análisis y deja de lado otros *objetivos y propósitos de formación*, o cuando se *asume* de manera reducida y cerrada, desde lo operativo, como ordenador de tareas propias del mundo laboral (6).

El señalamiento del MEN a las oposiciones no deja de ser preocupante, las críticas son parte del diálogo propio de las construcciones modernas, nunca acabadas y en proceso continuo de ajuste, en entornos democráticos y de participación activa de los ciudadanos, la crítica es una práctica de saludable edificación, forma parte de la construcción de la aldea global. Las oposiciones esbozadas señalan elementos válidos para la reflexión, lo que es propio de la academia, entre ellas se encuentra el balance sobre los principios generadores, metodologías, procesos de incorporación, alcances y limitaciones de los cambios. Ello toma mayor relevancia al contrastar el apartado nominal entre MEN, DeSeCo y Tuning América Latina, dado que los textos de OCDE y Deusto señalan la necesidad de apropiación del fenómeno en manos de los actores propios de la educación al interior de los países.

De vuelta al texto, el conocimiento asociado a las competencias es relativo a hechos e ideas apropiados mediante el *estudio*, la *investigación*, la *observación* o la *experiencia sensible-cluster*. Una tarea es relativa a una *habilidad* o *destreza* para la aplicación del conocimiento, usada con facilidad en la *ejecución* o repetición de una *acción* o en un *desempeño sencillo en un único contexto* (6).. El enunciado apunta las operaciones para la aprehensión del conocimiento y da por sentado que devienen de hechos o ideas, sin embargo, señala que se dan en el uso o repetición de *actos sencillos en un único contexto*. Ello compone una apropiación particular del MEN a los procesos cognitivos, dado que al volver sobre DeSeCo y Tuning América Latina, se plantea la variación de contextos y, como consecuencia de las nuevas circunstancias, el aprendiz debe estar en capacidad de adaptarse para dar soluciones a problemas en circunstancias complejas, no *desempeños sencillos*, lo que se encuentra en las habilidades de metacognición.

El texto cierra con un parafraseo de DeSeCo y Tuning América Latina, que esboza el cambio de la educación tradicional, cifrada en contenidos y áreas de conocimiento herméticas, lo que deviene en unos únicos ejercicios laborales. El nuevo sistema procura la formación para *toda la*

vida, lo que permite un amplio panorama profesional, a partir de comprender, apropiarse y usar habilidades y destrezas en diferentes entornos (6).

Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior es una nueva propuesta del MEN para la transformación de la educación superior, la *apuesta* reside en incorporar las categorías de forma transversal a los niveles, programas y énfasis educativos, como respuesta a las necesidades sociales. El *aprendizaje para toda la vida* conlleva la comprensión de *situaciones y contextos* para la toma de decisiones *argumentadas*, el *análisis* y la *postura crítica* frente a distintos *enunciados*, respecto a los cambios de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para los estudiantes y profesionales. La incentivación de las competencias genéricas recae en la formación de habilidades específicas, lo cual no las reemplaza, por el contrario, complementa dichos saberes profesionales. Las competencias genéricas se aglutinan en cuatro grupos, las relativas a la *comunicación en lengua materna y el idioma internacional*; *pensamiento matemático*; *ciudadanía y ciencia, tecnología y manejo de la información* (1).

Esta propuesta estipula que la *competencia* es un *saber hacer* en el que se vinculan *pensamientos, conocimientos y habilidades*, sin embargo, permanece la dificultad de categorización de estas destrezas en el informe. El MEN reconoce que la exposición detallada de cada una hace parte de discusiones y consensos en el terreno lingüístico y filosófico, por lo que es necesario discriminar los contenidos abstractos y las manifestaciones concretas que encierra cada etiqueta (2).

El trabajo en equipo compone un renglón importante en la formación profesional, lo que revierte en la incentivación de las competencias comunicativas, el trato interpersonal y las habilidades creativas, aunque son parte de otros grupos de competencias propias de la formación académica y laboral (2-3). El MEN reconoce que su propuesta recae sobre la formulación de habilidades prácticas, no el trazado de postulados epistemológicos, teorías sobre la cognición o herramientas de metacognición. El texto plantea tres grupos de competencias genéricas propicias para el país, discriminadas como a) *competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas*; b) *conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las*

competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y TICs y; c) Dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas: Saber aprender y Recontextualizar (3).

Las *competencias abstractas* se ubican en el pensamiento de orden superior, posibles a partir de la separación de los objetos y las situaciones materia del conocimiento; ello conlleva tomar distancia, elaborar análisis y crítica, trazar exámenes desde distintas miradas y solucionar problemas que cobijan cierta similitud; lo que posibilita la innovación y el crecimiento en las actividades productivas, académicas, igualmente, fundamenta el ejercicio de la ciudadanía y la democracia (4).

En este grupo se ubica la *competencia en pensamiento crítico*, formulado como la capacidad para indagar de forma crítica y reflexiva los problemas propios de los vínculos sociales, culturales y físicos, desde distintos puntos de vista. Lo cual se expresa en desempeños sobre dos ejes, a saber, la comprensión racional de argumentos para tomar posición frente a los fenómenos de estudio y la producción de argumentos racionales y convincentes, en los que prevalece la racionalidad del encadenamiento entre premisas y conclusiones (4-5). En un segundo renglón se encuentra la *competencia de entendimiento interpersonal*, la cual versa sobre el reconocimiento del entorno circundante, el establecimiento de relaciones pertinentes y las posibilidades de inserción en el entorno, ello inevitablemente revierte en lo cognitivo, lo comportamental y lo afectivo (5-6); esta competencia se desprende de los postulados de Tuning América Latina. En un tercera medida está la *competencia de pensamiento creativo* que promueve la creatividad generadora de ideas en situaciones novedosas, la percepción de diversas circunstancias para aplicar el conocimiento y dar *soluciones innovadoras* propicias a las *transformaciones*, nuevas *estrategias* y *aplicaciones* (7). En cuarto lugar se encuentran las *competencias de razonamiento analítico y sintético*, que abarcan las acciones realizadas sistemáticamente para *comprender una situación compleja* y ordenarla en partes más sencillas sus componentes, dados por el encadenamiento secuencial tanto en el entramado como en la exposición, lo que se traduce en la articulación consciente de la información y procesos en la resolución de problemas planteados; tanto las competencias

creativas como las de razonamiento analítico y sintético están hermanadas (7). Por último dentro de las habilidades abstractas se encuentran las *competencias en solución de problemas* que versan sobre las habilidades para resolver problemas de forma intencional, propias de situaciones donde problemas y soluciones no son manifiestas, lo que requiere del pensamiento crítico y creativo (8).

En el segundo grupo de habilidades transversales propuestas se encuentran los *conocimientos y competencias prácticas* que circundan las acciones prácticas y concretas, situadas en condiciones particulares que movilizan *conocimientos y lenguajes* propios. Éstas procuran el desenvolvimiento en entornos en permanente *expansión, competitivos y cambiantes*, a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a la luz de los retos propuestos por la globalización (9).

En un primer término se encuentran la *competencias de cultura ciudadana y entendimiento del entorno* que promueven el reconocimiento y valoración del contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos, así como la comprensión de los problemas contemporáneos en sus manifestaciones locales, nacionales e internacionales. Por ello es importante tener en cuenta las características históricas, culturales y económicas de las comunidades y, en cuanto al contexto internacional, se deben tener en cuenta las condicionales religiosas, políticas, tecnológicas, manejo de idiomas, reconocimiento y valoración de la diferencia (9-10). En un segundo lugar se encuentra la competencia relativa a la *alfabetización cuantitativa*, entendida como el dominio sobre los lenguajes y métodos propios de las matemáticas para la resolución de problemas y discusiones en la cotidianidad; lo que no obliga un conocimiento disciplinar de las matemáticas, tan sólo el uso de herramientas cuantitativas para dar solución a problemas de la vida cotidiana (11). En tercer lugar se encuentran las *competencias comunicativas*, en las que se ponderan los desempeños propios de los vasos comunicantes entre las personas en el ámbito académico y fuera del mismo, en las que se privilegia el uso de la palabra hablada y escrita, establecidas por distintas tipologías textuales; la escritura es relevante para la inserción en distintos nichos de sociabilidad porque cobija el monitoreo intencional de la comprensión, la organización y emisión de ideas e información a través de textos. Las competencias comunicativas albergan las pericias en otras grafías y medios no verbales, a su vez, cobijan las

formas de diálogo en la red, lo cual da paso a los hipertextos, los transmedia y otros sistemas de codificación propios de las nuevas tecnologías (12-13). Como nuevo renglón de los conocimientos y competencias prácticas se encuentra la *comunicación en inglés*, de necesaria incentivación en el pregrado, versa sobre la comunicación verbal y escrita en espacios cotidianos (14-15). En un quinto apartado se encuentran las competencias sobre el *manejo de la información* con las que se determina la cantidad y naturaleza de datos a tratar en un caso particular, localizar, evaluar la pertinencia de la misma y sus fuentes, hacer uso de ella con fines determinados y tener en cuenta las condiciones sociales que rodean el uso de la información (15-16), consecuente, estas competencias hacen hincapié en la utilización del computador y la red como herramientas propias de la búsqueda y tratamiento de datos (16). En último lugar se encuentra el *trabajo en equipo*, indispensable en el terreno laboral, lo que conlleva la participación en grupos, basado en relaciones respetuosas, el fomento de la resolución conjunta e interdisciplinaria de problemas y asunción de la responsabilidad por los actos propios; estas habilidades conjugan otras competencias como el entendimiento interpersonal, el razonamiento crítico, el pensamiento creativo, la comunicación y el manejo de información (17).

Como último segmento de las competencias genéricas se plantean los *dinamizadores para el desarrollo de competencias abstractas*, constituido por las habilidades metacognitivas, las cuales dan sustento a la tarea de seguir conociendo de forma autónoma, la transferencia del saber adquirido en diferentes contextos (18). Toma relevancia el *aprender a aprender* relativo a la capacidad para usar herramientas metacognitivas en los procesos de aprendizaje, con la finalidad de sistematizarlo y monitorearlo. Esta competencia se puede dividir entre el saber declarativo, formulado como el *saber qué*, y el saber procedimental, estipulado como el *saber cómo se hace* (18-19). Este grupo de competencias revierte en la capacidad para continuar con procesos cognitivos después de culminar los estudios profesionales, lo que conlleva la estructuración de dos habilidades fundamentales, el ejercicio reflexivo de la metacognición y el monitoreo de los mismos procesos (19). Como segundo apartado de las competencias para la dinamización del conocimiento se encuentra *recontextualizar de lo aprendido*, lo cual es una condición del mundo laboral, refiere a la realización de la transferencia de conocimientos y habilidades de una situación a otra (20).

A manera de conclusión se puede afirmar que las competencias son categorías analíticas provenientes del mundo laboral, han cobrado trascendencia en el terreno de lo educativo y promueven unas ciertas habilidades universales para medir el desempeño de los estudiantes y egresados en sus procesos de formación. Dichas categorías analíticas son formuladas por organismos y comités a nivel internacional y desde allí se irrigan a los escenarios nacionales, lo que implica la extensión de un universo educativo común, medido por las destrezas ajustadas al cambiante y complejo escenario. Tanto para OCDE como para Deusto, las competencias en educación superior son de dos tipos, unas disciplinares y otras genéricas, sin embargo los contenidos propios de cada tipo y subtipo de categoría debe ser estipulado en el terreno nacional, por lo cual, estas unidades descriptivas del trabajo académico son etiquetas más o menos equiparables y contienen unos mínimos comunes, pero no son unidades cerradas, pueden variar. Acorde a lo anterior, el Ministerio plantea su apropiación siguiendo los parámetros internacionales y promueve las competencias como unidades de valor académico y para ello estipula unos mínimos para las competencias genéricas, las cuales versan sobre habilidades comunicativas y de convivencia, otras relativas al uso de las tecnologías y lenguajes y, en última instancia, unas destrezas metacognitivas que ayudan a la valoración personal de los aprendizajes. Las competencias son categorías que dan cuenta de procesos académicos y por tanto son movibles en la medida que las condiciones y necesidades de la educación varía, por lo cual, la discusión sobre estas unidades analíticas hasta ahora toma forma.

Fuentes bibliográficas

- Fonet, R. (2009) *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Recuperado el 11 de abril de 2014, desde:
http://casadelcorregidor.pe/download/Fonet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. (s.n.) *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE. Resumen ejecutivo*. Recuperado el 2 de agosto de 2017, desde:

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (2009) a *Las competencias en la educación superior*. Recuperado el 2 de agosto de 2017, desde: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN. (s.n.) *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado el 2 de agosto de 2017, desde: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf.
- Rousseau, J. *El contrato social*. Recuperado el 23 de enero de 2017, desde: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20El%20Contrato%20Social.pdf>
- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Recuperado el 5 de septiembre de 2017, desde: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf