



RECIBIDO EL 9 DE JULIO DE 2021 - ACEPTADO EL 6 DE OCTUBRE DE 2021

El currículo por competencias en la educación superior. una mirada desde los programas de formación de maestros

The curricula by competency in higher education. a view from teacher's training programs

O currículo por competências na educação superior. um olhar dos programas de treinamento de professores

· 1 5 4 ·

Elvira Patrícia Flórez Nisperuza

Luis Alfredo Martínez Díaz

Alina María Hoyos Merlano

Universidad de Córdoba

RESUMEN

El presente artículo es producto de la investigación documental realizada en torno a los conceptos y enfoques en el desarrollo curricular por competencias en la educación superior, concretamente en los proyectos curriculares de formación de maestros. En este sentido, se destaca la formación por competencias desde un enfoque socioformativo como alternativa a

las necesidades de formación en los programas de licenciaturas y que responde a la dinámica actual de desarrollo del conocimiento y competencias para la sociedad contemporánea. Los resultados permiten determinar al enfoque socioformativo como el enfoque prevalente ante las problemáticas sociales en la educación del siglo XXI con implicaciones locales, nacionales e internacionales y que desde sus premisas teóricas y metodológicas garantiza el despliegue de elementos fundamentales para el desarrollo curricular, las evidencias de aprendizaje y

la definición de un currículo centrado en el estudiante en la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Educación Superior; Competencias; Enfoque Socioformativo; Formación de Maestros.

ABSTRACT

This article is the result of the documentary research carried out on the concepts and approaches in the curricular development by competencies in higher education, specifically in the curricular projects of teacher training. In this sense, competency training from a socio-formative approach stands out as an alternative to the training needs in undergraduate programs and which responds to the current dynamics of knowledge and skills development for contemporary society. The results allow determining the socio-formative approach as the prevalent approach to address social problems in education in the XXI century with local, national and international implications and that from its theoretical and methodological premises guarantees the deployment of fundamental elements for curriculum development, the evidence of learning and defining a student-centered curriculum in higher education.

KEYWORDS: Higher Education; Competency; Social-Formative Approach; Teacher's Training.

RESUMO

Este artigo é o produto da pesquisa documental realizada sobre os conceitos e abordagens no desenvolvimento de currículos por competências na educação superior, especificamente nos projetos curriculares de formação de professores. Nesse sentido, a formação de competências a partir de uma abordagem socioformativa se destaca como uma alternativa às necessidades formativas nos cursos de graduação e que responde à dinâmica atual de desenvolvimento de

conhecimentos e habilidades para a sociedade contemporânea. Os resultados permitem determinar a abordagem socioformativa como a abordagem prevalente aos problemas sociais da educação no século XXI com implicações locais, nacionais e internacionais e que a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos garante o desdobramento de elementos fundamentais para o desenvolvimento curricular, as evidências de aprendizagem e definição de um currículo centrado no aluno na educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Competências; Abordagem Socioformativa; Treinamento de professor.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo de la educación superior es el resultado de la dinámica de desarrollo social, económico, político, tecnológico, científico y cultural del entorno circundante y mundial. La sociedad del siglo XXI; emergente, acelerada, globalizada, científica, pluralista, tecnológica y de desarrollo constante, requiere de la formación de ciudadanos y profesionales capaces de responder a esta dinámica desde el contexto inmediato y hacia el contexto global; se necesita desarrollar un pensamiento "glocal"¹(University of Oxford, n.d).

La universidad de hoy, como la principal referente en la educación superior, necesita tener capacidades de gestión que le permita la búsqueda de soluciones a los complejos problemas existentes, dar respuestas pertinentes a las demandas de una sociedad en transformación, desarrollar en la comunidad universitaria el sentido de responsabilidad y pertenencia para asumir una posición crítica frente a la realidad de la sociedad, ocuparse del mejoramiento de la calidad de vida de la

¹ "Acrónimo bien formado a partir de global y local, que hace referencia a factores tanto globales como locales o reúne características de ambas realidades". Traducido del Diccionario de Oxford (University of Oxford, n.d.).



población, y repensar críticamente sus funciones sustantivas, convirtiéndose en una institución dinámica, eficiente y accesible a los sectores sociales (Hernández Arteaga et al., 2015).

Las universidades cada vez más están llamadas a asumir el reto y la responsabilidad social de formar profesionales capaces de comprender su entorno y proponer iniciativas sostenibles que ayuden a mejorarlo en pro de una transformación positiva desde lo local hacia lo global. Los programas de formación de maestros en este sentido, cobran aún más relevancia para lograr esta meta, por cuanto ellos tendrán una incidencia directa en la formación de todos los ciudadanos. Hoy necesitamos de maestros que jalonen procesos al interior de las aulas, que propendan por la formación de habilidades y destrezas que les permitan a los estudiantes participar y desenvolverse activamente en la sociedad actual; una sociedad dinámica, creciente, interconectada, global, en la que se presentan grandes retos de desigualdad social y problemas con la conservación de nuestro entorno. El currículo por competencias desde un enfoque social se convierte entonces en una respuesta para garantizar la formación de maestros, con las herramientas necesarias para impactar positivamente sus estudiantes, y éstos a su vez el contexto en el que se desenvuelven.

La realidad educativa de América Latina muestra que, en términos generales, los estudiantes terminan los ciclos escolares con deficiencias en el desarrollo de sus competencias básicas (Lorente Rodríguez, 2019). Así mismo, los exámenes internacionales muestran resultados bajos en relación con países de otros continentes (Oppenheimer, 2021). Además, históricamente ha existido un atraso en el desarrollo social y económico que se ha agudizado aún más como consecuencia de los efectos de la pandemia Covid-19, que afecta aún más la calidad educativa (CEPAL, 2021). En consonancia de lo anterior, uno de

los elementos claves identificados para impulsar el desarrollo social son los sistemas educativos (Naciones Unidas, 2019; UNESCO, 2020); en consecuencia, los programas de formación de maestros se convierten en un punto clave a la hora de catapultar la formación de ciudadanos capaces de desarrollar sus capacidades y aportar al mejoramiento de las condiciones sociales de su entorno.

Durante la última década en América Latina se ha evidenciado un esfuerzo en la política educativa en torno al desarrollo de competencias integrales en los programas de formación de maestros. A través del Proyecto Tuning América Latina (Bravo Salinas, 2007; Tuning America Latina, n.d.), hoy punto angular en la definición de competencias de todos los profesionales y referente para la construcción curricular, se ratifica la importancia del desarrollo de competencias profesionales en los maestros, y se abre una visión socioformativa definida a través de las competencias transversales y genéricas de los en los perfiles de estos profesionales de la educación. En consecuencia, abordar esta visión de educación por competencias requiere de un enfoque por competencias que este acorde con el propósito de formación y la función de los maestros como agentes mediadores y generadores de cambio, para la transformación de la educación en América Latina.

Colombia no es ajena ni se aleja de la crisis educativa y social que se presenta en América Latina. Hoy más que nunca el país atraviesa por estallidos sociales y tiene grandes retos en materia educativa para superar el rezago en el que se encuentra a nivel mundial, y que se ha hecho más evidente en tiempos de pandemia, donde las brechas de acceso a la educación se hicieron más notorias. Lo anterior supone de manera urgente asumir desde la responsabilidad que le atañe a la educación en su función social, el ayudar a construir un país más justo y equitativo socialmente a la vez que se impulsa

su desarrollo. Esto, requiere entonces de maestros capaces de comprender esta realidad y enfrentarla no solo desde lo académico, sino desde lo social. Por esta razón, los programas de formación de maestros en las universidades se convierten en una oportunidad para formar una nueva generación de profesionales de la educación, capaces de contribuir a través de su labor con el mejoramiento de la calidad educativa en general y con el desarrollo del país.

En Colombia, la discusión educativa actual se basa en la idea de que la calidad de la educación depende de manera directa con la calidad de la formación de los maestros; entre mayor y mejor sea dicha formación, mejor será la calidad de la educación (Bolívar Osorio, 2019). De ahí la necesidad de constantemente reflexionar sobre los enfoques a utilizar en la formación de maestros, de manera que la práctica educativa para su profesionalización sea coherente con las competencias propias de su ejercicio, pero también con el sentido y carácter social que implica educar. En este orden de ideas, si bien enseñar bajo el enfoque por competencias es ampliamente reconocido por las universidades en los programas de formación de maestros, diversos estudios apuntan a la necesidad de continuar reflexionando en torno a su aplicación (Bolívar Osorio, 2019; Echeverri Álvarez, 2018; León Palencia, 2020), tomando en consideración las particulares necesidades, problemas académicos y sociales que se deben atender en los estudiantes de Colombia y América Latina. Lo anterior, implica entonces la inclusión no solo del componente académico en el desarrollo de competencias, sino el social para dar paso a la investigación como manera de fortalecer lo socioformativo en los futuros maestros y así coadyuvar al desarrollo del pensamiento humanístico y crítico en los estudiantes, contribuyendo al desarrollo y la construcción social del país.

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA, SU INFLUENCIA EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Y SUS AVATARES.

El propósito de orientar un currículo por competencias en la Educación Superior y en el contexto de la Edad Contemporánea, recae en la necesidad de la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia, Tobón, S. (2006, p.2) desde las funciones que direccionan la vida universitaria: la docencia, investigación y extensión. De ahí que la Educación Superior se haya visto en estos últimos años bajo la intención y acción de ajustar sus mesocurrículos y microcurrículos en el marco de políticas internacionales para de este modo responder a las exigencias de un mundo globalizante, movido por el capitalismo, el neoliberalismo, la apertura de los mercados al libre comercio, entre otros aspectos, que han conllevado a las universidades a ser mucho más estrictas con relación a la formación de los licenciados y profesionales no licenciados; porque para ocupar un lugar en la sociedad del conocimiento, la contextualización de las carreras universitarias a nivel local y global es de suma importancia para la formación del recurso humano (Esquetini et al., 2007).

El mundo va cambiando y la educación Superior debe responder a esos cambios de forma justa, coherente y con calidad, en la medida en que se le ofrezca y se le exija a los licenciados y profesionales no licenciados, lo que realmente necesitan para actuar de forma productiva, coherente y lógica en la sociedad y estos logren responder de forma contundente a los desafíos del mercado actual. En esa línea se puede decir entonces, que, la Educación Superior se ha visto en la obligación de transitar de un currículo, en donde el desarrollo de los contenidos era el objetivo principal; y en donde según Ruíz Barría (2009), el concepto de formación profesional se proyectó desde una perspectiva epistemológica informacionista, instructivista o cognitivista,

asumida históricamente y de un modo natural e inconsciente por quienes participaban de los procesos formativos y finalmente por las sociedades occidentales, a un currículo por competencias.

Siendo consecuentes con lo anteriormente expresado, surge en Europa durante el 2001 y luego en América Latina a finales del año 2004 una iniciativa para abordar las competencias en el contexto de la educación superior en estos dos continentes, a través del Proyecto Tuning, bajo una metodología para la comprensión del currículo (Bravo Salinas, 2007). Esta propuesta se mueve por el desarrollo de competencias; entendidas estas como “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades, y habilidades” (González & Wagenaar, 2006), y desde donde se despliegan dos categorías de competencias genéricas y específicas. Las primeras relacionadas con las áreas temáticas y las segundas difieren de disciplina a disciplina (Esquetini et al., 2007, p.12). En ese sentido se han definido 27 competencias genéricas las cuales trastocan al individuo de manera individual e integral, para una proyección colectiva a nivel local, regional, nacional e internacional, y las específicas que direccionan a cada disciplina. En concordancia con lo anterior, Carreras & Perrenoud (2008, p.40) precisan que plantearse las formaciones universitarias desde el ángulo de las competencias no puede hacer nada más que contribuir a renovar el currículum y el proceso de formación.

No obstante, en medio de ese tránsito del paso de un currículo desde una perspectiva epistemológica informacionista, instructivista o cognitivista a uno desde un enfoque por competencias, se puede decir que existen vacíos en su praxis por diferentes razones. Entre las más relevantes están las planteadas por Tobón (2005, p.15), Rodríguez (2007), Díaz Barriga (2006) y Ruíz Barría (2009). Para

Tobón (2005) el enfoque de competencias se ha vinculado al contexto de la educación superior como una tendencia que carece de un pensamiento crítico y está desligado del contexto, sin reconocer aspectos importantes de carácter socioeconómico que han influenciado en su génesis y han tributado al concepto (p.15). Y es precisamente estos desconocimientos los que hacen que se subestimen las competencias y no se desarrollen de forma estricta en la Educación Superior, como lo corrobora Rodríguez (2007) cuando expresa que este enfoque ha experimentado un mayor desarrollo en la formación técnica, contrastada con la escasa penetración en el campo de la formación superior. Díaz Barriga (2006) por su parte indica que, al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación, que realmente lograr una acción real, consistente y a mediano plazo en el sistema, con relación a la praxis real de las competencias en el contexto de la educación superior. Por último, Ruíz Barría (2009) asevera que el nuevo paradigma no ha sido comprendido y analizado de un modo tal que genere la transformación o ampliación epistemológica, siendo errado asumir la transformación epistemológica como un mero cambio metodológico. Así mismo, es necesario evitar la generación y el uso de artefactos en el lenguaje que sólo aportan a la confusión dentro del paradigma.

Estas acciones contrarias al desarrollo de un currículo por competencias permiten buscar nuevas miradas y rutas para que desde diferentes esfuerzos individuales y colectivos las competencias logren incorporarse de forma sólida, en la medida en que exista dominio sobre ellas, desde la fuente epistemológico, axiológico y praxiológico, pero sobre todo desde la acción de ser consciente de su génesis, importancia, bondades e implicancias en los programas de formación de maestros en su impacto en la sociedad.

Áreas de formación más relevantes en la educación superior desde un currículo por competencias

El proyecto Tuning definió a partir de los consensos de las voces de graduados, académicos, estudiantes y empleadores las competencias específicas de doce (12) carreras: Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Química, Administración de Empresas, Arquitectura, y Derecho; de tal modo que desde las distintas experiencias y necesidades reconocidas en cada carrera se logrará responder a las exigencias del mundo actual; por cuanto como afirma Bravo Salinas (2007), estas competencias representan lo esperado de un egresado en el nivel de grado y solo se hacen visibles y significativas cuando éstas se aplican en la realidad para la resolución de problemas del contexto, empleando diferentes recursos y conocimientos (Cano, 2005, p.25).

En este artículo, la atención está centrada en la “educación” y en las veintisiete (27) competencias (Tuning América Latina, n.d.) que se lograron privilegiar en el proyecto Tuning para la formación de los docentes, las cuales suscitan una invitación a fortalecer el currículo universitario desde el desarrollo de las habilidades cognitivas, cognoscitivas y pragmáticas con relación a un dominio profundo en las áreas de las didácticas generales y específicas, la evaluación, el currículo, las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje, la historia de la educación de su país y Latinoamérica, el conocimiento sobre las teorías de otras ciencias que fundamentan la educación como la lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia, el dominio en la teoría y praxis de la investigación así como la experticia y la pericia para el diseño, gestión, implementación y evaluación de programas y proyectos educativos. En ese sentido la Universidad debe realizar sus

ajustes al currículo para atender a los nuevos requerimientos que a su vez impactarán en los ciudadanos que se forman en los niveles de educación escolar a través del licenciado que se egresa de la educación superior. No obstante, el sistema educativo no puede formar específicamente para las necesidades laborales ni siquiera en un futuro inmediato, (...) lo que debe hacer es ayudar a los futuros profesionales a ser competentes para actuar en los contextos que los esperan (Monereo & Pozo, 2007).

Por otro lado, la Educación Superior no puede perder de vista que el docente universitario también debe poseer una serie de competencias para poder cumplir con la misión de ofrecer una educación de calidad y lograr desarrollar en los licenciados en formación las competencias que exige el Proyecto Tuning; en esa medida Zabalza (2005), define diez competencias que deben poseer los docentes universitarios para poder formar a los futuros profesionales que lideran los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación en cualquier escenario educativo. Es así como Zabalza (2005) sostiene que todo educador universitario debe planear el proceso de enseñanza-aprendizaje, elegir y organizar los contenidos específicos de la carrera, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, estar alfabetizado las tecnológica y el manejo didáctico de las TIC, gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, relacionarse constructivamente con los estudiantes, tutorizar y acompañamiento a los estudiantes, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse institucionalmente. Así mismo se le podría añadir una más: conocer desde la episteme, praxis y axiología o valor, las competencias genéricas y específicas que plantea el Proyecto Tuning porque no se puede dar de lo que no se tiene, en ese sentido los primeros llamados a una profesionalización desde las competencias son los docentes universitarios, esa podría ser una clave, para que el currículo por competencia,



tome fuerza en el contexto de la educación superior.

ENFOQUES PARA EL ABORDAJE DE UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN SU RELACIÓN CON LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Han pasado 24 años desde la publicación Delors, (1997) en la cual se conocieron por primera vez las cuatro competencias básicas, planteadas en el informe para la UNESCO, bajo el nombre de pilares (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser) para la educación para el siglo XXI, 20 años (2001-2021) de haberse iniciado el trabajo por competencias en la educación superior en Europa y 17 años (2004-2021) de entregarse a América Latina las orientaciones sobre las competencias Tuning en el contexto de la educación superior, periodo amplio para una reestructuración curricular en alineación con las políticas internacionales, pero no obstante, la realidad es otra. Las universidades han pretendido echar vino nuevo (las políticas por competencias) en odres viejos (currículos desalineados para un trabajo por competencias) y esa simbiosis jamás funcionará. Es hora de reaccionar, es hora de reestructurar y afinar un currículo por competencias para un desarrollo de competencias.

En atención a la reflexión anterior se realizó una pesquisa sobre los posibles enfoques que podrían considerarse para asumir los ajustes curriculares en el contexto de la educación superior, dejando claro desde Tobón (2005) que, el enfoque por competencias tiene cabida desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

El ejercicio de análisis sobre los enfoques para el desarrollo de las competencias, permitirá a

su vez determinar desde una postura crítica y argumentativa, poder deliberar cuál de ellos es el enfoque que se mejor se ajusta para ser aplicado en las instituciones de la educación superior y más precisamente en las carreras encargadas de la formación de maestros. En esa línea producto de la revisión documental alrededor de los enfoques para el abordaje de un currículo por competencias en la educación superior, se presentan cinco enfoques: funcionalista, conductual, socio constructivista, complejo y socioformativo.

El enfoque funcionalista se enmarca en una fundamentación epistemológica funcionalista, la cual según Urbizagastegui (1992) analiza las estructuras socioculturales con relación a sus efectos en las necesidades del sistema social en su máximo rango. Por su parte, el enfoque funcionalista asume las competencias como el conjunto de condiciones que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales profesionales, enmarcados en funciones definidas, para responder a las necesidades de la sociedad y de la vida diaria. Según Tobón (2008) y Díaz-Barriga (2011) indican que el enfoque funcionalista o sistémico está encaminado a que todo lo que se aprende, tiene que tener una utilidad inmediata en la vida, siendo este un enfoque de practicidad contextual; vale la pena resaltar que en este enfoque el interés está centrado en el docente, sobresaliendo el resultado independientemente del proceso para alcanzar los objetivos de formación (Lombana, et al., 2014).

El enfoque conductual, está estructurado bajo una fuente epistemológica empírico-analítica y Neopositivista (Tobón, 2008). Este enfoque según Díaz Barriga (2011), se encuentra estrechamente ligado a la perspectiva laboral. Así mismo Lombana, et al. (2014) precisa que tiene como meta desarrollar una serie de conductas bajo pautas estandarizadas y asignadas en los planes y programas de estudio como objetivos

y/o competencias orientadas a los resultados de aprendizaje desde todo un proceso.

El enfoque socio constructivista sienta sus bases en el constructivismo (Tobón, 2008). En este sentido, en el enfoque socio constructivista la realidad aparece como una construcción humana que informa acerca de las relaciones entre los individuos y el contexto; el individuo se concibe como un producto social determinado por los bases del conocimiento que forman la huella de su persona, ambiente y experiencia (Serrano González, et al., 2011).

El enfoque Complejo se fundamenta en el paradigma de la complejidad, que parece primero “desafiar nuestro conocimiento y producir una regresión, de cierto modo; así como permitirle comprender lo humano a la vez en asociación y en oposición con la naturaleza” (Morín, 2004, p.12). Las competencias desde el enfoque complejo según Tobón (2008) se encuentran en el marco de la formación integral, reconociendo ésta como el desarrollo de los cuatro pilares de la educación planteados por Delors, et al. (1997) y se definen como procesos complejos de desempeño ante problemas, desde seis aspectos cruciales: “los procesos, la misma complejidad, el desempeño, la idoneidad, la metacognición y la ética” (Tobón, 2008.p,5). En este enfoque el diseño curricular consiste propiciar desde la participación y el liderazgo la construcción de un proyecto institucional con la visión de formar seres humanos integrales con un claro proyecto de vida ético y espíritu emprendedor global (Tobón, 2007); enfatizando en aspectos como la rigurosidad con que se afronta el contexto, la planeación de la formación por secuencias de aprendizaje y las competencias como el elemento clave para organizar los perfiles y mallas curriculares (Tobón, 2007).

El enfoque Socioformativo de acuerdo con Martínez, et al. (2019), es comprendido como el conjunto de prácticas que se realizan con

los estudiantes bajo un trabajo colaborativo en donde se le tributa a la resolución de los problemas acorde con los retos que exige la sociedad del conocimiento. Según los mismos autores, se destaca por apostarle a la formación integral, vincular a diferentes actores, ser dinámico al propender por la mejora continua, tomar como estrategia el trabajo colaborativo y poner su atención en la solución de problemas del contexto.

Teniendo en cuenta los enfoques presentados anteriormente, en este artículo se discute la pertinencia y relevancia del enfoque socioformativo como alternativa para el desarrollo curricular y la formación por competencias para los programas de formación de maestros. En el enfoque socioformativo, la formación se entiende como la integración de las dinámicas sociales y de contexto que influyen en el individuo, y que estas a su vez están sujetas con el componente personal. Diferente de otros enfoques, en el socioformativo las competencias se convierten en un accionar del individuo en un contexto, con base en las necesidades e intereses personales, las requeridas por el contexto, el hacerle frente a los problemas y la asunción creativa y emprendedora de nuevos retos (Tobón, 2013).

El currículo por competencias desde un enfoque socioformativo se presenta como una herramienta clave para afrontar los grandes retos y responsabilidades a los sistemas educativos en el siglo XXI (Naciones Unidas, 2019), entre los cuales, debe resolver las brechas enormes de desigualdad social y la destrucción acelerada de nuestro planeta (Bonaf, 2009). Además, le supone formar ciudadanos que sean conscientes de su rol en el cambio necesario para adaptarse y mejorar su calidad de vida. Todo lo anterior implica entonces repensar las competencias a desarrollar en los profesionales, para que no sólo respondan a la dinámica de producción y desarrollo económico de una región o país, sino para formar individuos más



sensibles y conscientes de las necesidades sociales colectivas urgentes que se deben resolver en nuestro planeta (Hernández Arteaga et al., 2015; Vallaeys, 2008).

Hernández Arteaga et al. (2015) afirman que “hoy la universidad, como formadora del talento humano, tiene un compromiso social, ligado al deber de crear e innovar conocimiento, agregando valor tanto a los procesos como a los servicios, en un esfuerzo articulado con el sector productivo” (p.4). La globalización exige un profesional con competencias de investigador, con capacidad de liderazgo en materia de creación, promoción e innovación de conocimiento, de frente a la búsqueda de soluciones a problemas de la sociedad, y comprometidos con el logro del bienestar del hombre en su contexto inmediato e internacional (Hernández Arteaga, 2009).

El concepto de competencia como pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio, se define como “el desarrollo de las habilidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos” (Oficina Internacional de Educación UNESCO, n.d.). En este sentido, consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo. En este orden de ideas, la competencia puede emplearse como principio organizador del currículo. En un currículo orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar, sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión. La elección de la competencia como principio organizador

del currículo es una forma de trasladar la vida real al aula. (Oficina Internacional de Educación UNESCO, n.d.)

El currículo por competencias desde un enfoque socioformativo en la educación superior da cuenta de la responsabilidad social que tienen las instituciones que forman en estos niveles. Es importante reconocer que la educación como sistema organizado tiene una función social y un compromiso con el desarrollo del ser humano (Hernández, et al., 2015). En este sentido la educación es el motor de transformación (Martínez Díaz, 2020), para edificar un ser humano competente y adaptable a los cambios que se van dando, más justo, comprometido con el bienestar de sus semejantes y que vele por la conservación de su medio.

Es importante resaltar que el enfoque competencias (Maldonado García, 2010) integrado a lo socioformativo (Tobón, 2013), tiene un carácter integrador y transversal; desde cada área del conocimiento, se debe contribuir a lograr la visión de formación de individuos capaces de enfrentar la sociedad contextual y la sociedad globalizada. En este sentido, responder a la visión de educación que se plantea en este documento, tomado grandes referentes de formación las habilidades y competencias necesarias a desarrollar, para el éxito académico y productivo del ser humano y por otra parte el sentido de la ética y la moral. En esta última visión o campo de acción de formación implica el reconocimiento de individuo como ser social que tiene derechos y responsabilidades con los demás miembros de su comunidad y con su entorno local y mundial; la formación en competencias entonces puede Coadyuvar a la consecución de estas grandes metas de formación, ya que aporta a la comprensión de una visión “glocal” del mundo.

El enfoque socioformativo además procura la formación desde lo humanístico y lo integral,



lo que permite reconocer y aplicar los ejes esenciales en la formación de maestros definidos para estos programas, a partir de las competencias específicas el área de educación planteadas en el proyecto Tuning para Latinoamérica. En esta línea, se destacan:

- Dominio curricular
- Saber pedagógico
- Saber específico propio de cada área
- Dominio de la didáctica (enseñanza, aprendizaje y evaluación)
- Formación en educación inclusiva
- Gestión y administración educativa
- Habilidades del siglo XXI (manejo de segundas lenguas, tics, emprendimiento, trabajo en equipo, globalización y sostenibilidad)
- Investigación e innovación educativa
- Proyección y responsabilidad social
- Interculturalidad (etnoeducación).

El proceso de formación de maestros atendiendo a los ejes planteados anteriormente deben desarrollarse desde los dominios de las competencias del saber-saber, saber hacer, saber ser y saber aprender (Delors et al., 1997; MEN, 2016), los cuales, además, orientan su organización y dinámica, permitiendo estructurar los resultados de aprendizaje y así garantizar el desarrollo de las competencias esperadas (Beneitone et al., 2007; Delors et al., 1997; Tobón, 2013).

METODOLOGÍA

El presente artículo se construyó siguiendo un paradigma cualitativo y una metodología de Investigación Documental enfocada en un constructo epistemológico y reflexivo sobre

las competencias en la Educación Superior, desde los programas de formación de maestros. En este caso se hace empleo del paradigma cualitativo, porque de acuerdo con Gómez (2010) este, busca comprender e interpretar la realidad, más que analizarla y explicarla, siendo entonces el paradigma cualitativo, el que mejor respalda la investigación documental, dado a que la revisión documental según el mismo autor se reviste de un rasgo distintivo, la interpretación de los documentos que se obtienen producto de una pesquisa exhaustiva y metódica, por lo tanto según Morales (2003) en la investigación documental se reconstruye de forma diferente y original la información que es producto de muchos otros, pero desde las necesidades y los planteamientos de nuevos autores, dándole una perspectiva y trasfondo diferente para responder a un nuevo asunto de interés; porque la “investigación documental como procedimiento científico, tiene como fin alcanzar un conocimiento crítico sobre un fenómeno” Bernal y otros (2015, p.16).

En el diseño de la Investigación Documental se siguió el siguiente protocolo o itinerario: (1) Delimitación del tema a investigar que surge a partir de la reflexión del quehacer pedagógico en atención a las realidades, responsabilidad y encargo social que tiene la universidad frente a la formación de maestros, en respuesta a las necesidades educativas de las nuevas generaciones para la transformación social; tal como se registra en la instrucción del artículo. (2) Designación de los descriptores de búsqueda; en este caso se emplearon tres descriptores clave que se logran entretrejer dentro del artículo después de la introducción; “competencias en la Educación Superior, enfoques de desarrollo curricular y la formación de maestros. (3) Revisión de la información que se relaciona con los descriptores de búsqueda en la cual se hace la presentación de la conceptualización de las competencias en la educación superior, los diferentes enfoques de desarrollo curricular

y la importancia de la formación de maestros.

(4) Selección y análisis crítico del enfoque socioformativo para el desarrollo curricular y de competencias en aras de promover el fortalecimiento de la formación de maestros.

(5) Resultados relevantes producto de la investigación documental.

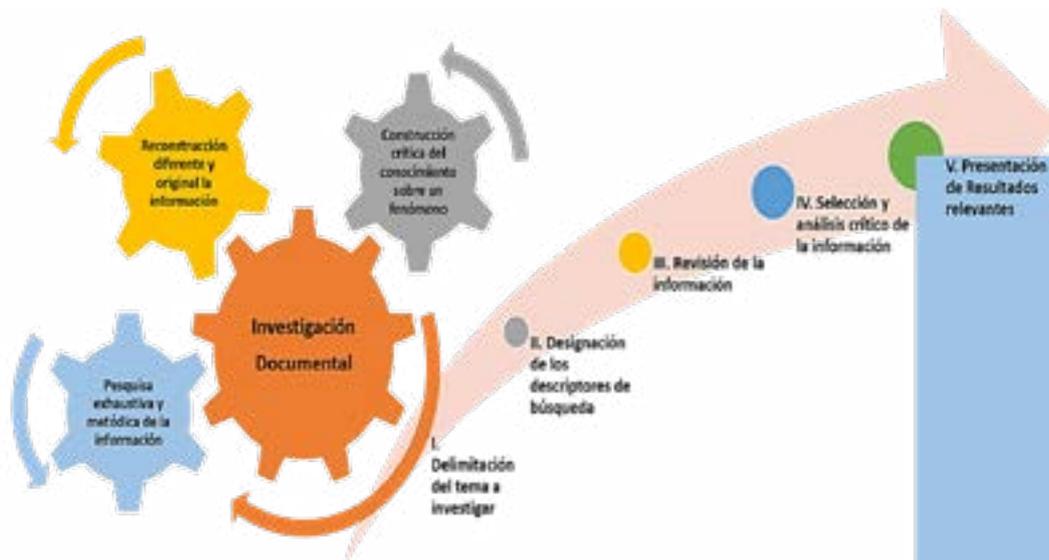


Ilustración 1 Fases de la investigación documental (autoría propia)

RESULTADOS

Producto de la investigación documental permeada por el análisis y la reflexión sobre los programas de formación de maestros, individuos que a su vez tendrán la responsabilidad de continuar formado a las futuras generaciones, para que estas sean capaces de transformar positivamente su entorno a nivel local y global; lo que representa para la educación superior el reto de estructurar maestros bajo el dominio de las competencias establecidas en el marco del proyecto Tuning para América Latina y la legislación de cada país en materia educativa, desde el marco de las competencias.

Es por ello que se resalta el currículo por competencias desde lo socioformativo como pieza clave para conseguir tales propósitos, por cuanto este enfoque desde una perspectiva social enfatiza en la comprensión del entorno

desde una visión crítica y global. En este sentido, el concepto de competencia adquiere un trasfondo desde tres dimensiones; la del saber, saber hacer y saber ser, implicando acciones representadas en resultados evidentes en la resolución de problemas. Se destaca entonces, el rol social que cumplen las instituciones de educación superior para hacerle frente a la dinámica de formación necesaria en la construcción de una sociedad más sostenible, humana, y equitativa.

La formación de maestros ha pasado por muchos momentos a través de la historia debido a su tránsito por los diferentes enfoques curriculares el paradigmático, tradicional, tecnológico o positivista, práctico o naturalista y el crítico o reconstruccionista, (Álvarez y Gago 2011) motivados por las exigencias sociales, económicas y políticas, no obstante la contemporaneidad ha sido uno de los

periodos históricos más exigentes con relación al tipo de maestro que la universidad debe formar, para que luego este logre formar a las nuevas generaciones y así mantener una dinámica planetaria de formación integral y de calidad. Tanto ha sido el nivel de importancia de la formación de maestros en el siglo XXI, que estudios de investigación develan la preocupación alrededor de este tema, así como el interés de responder al art 6 de la Ley 30, a las competencias que plantea el Proyecto Tuning América Latina y a un marco curricular que coadyuve a estructurar a un licenciado sólido en las competencias que le competen; la formación docente debe contribuir a la preparación de profesionales para desarrollar el encargo social de la educación(Figueroa Millán, 2000). De ahí la importancia de presentar al enfoque socio formativo como un aliado que impulsa el desarrollo de las competencias que se esperan formen de manera integral a cada maestro que egrese de la universidad. Un maestro que sea capaz de reflexionar sobre su práctica y volver sobre ella para refinar su praxis pedagógica.

En Colombia, la educación por competencias en la formación de maestros responde a la dinámica global internacional direccionada por iniciativas como el proyecto Tuning y la agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular en número 4 que apunta a una educación de calidad, dándole así un carácter social a este proceso. Lo anterior, implica que se aborde desde enfoques como el socioformativo que dada su naturaleza y razón de ser responde a las necesidades educativas y sociales planteadas. Así mismo, se ha dado lugar a investigaciones que buscan como desarrollar este tipo de competencias y que resaltan las bondades del enfoque socioformativo para lograr las metas de transformación educativa y social (Tobón, 2013).

Por consiguiente, en Colombia hay toda una política educativa a través del Ministerio de Educación Nacional que direcciona y acompaña el desarrollo de competencias profesionales integrales en la formación de maestros. Se destaca que la visión de educación de calidad es aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz”. Así mismo, “una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país”. Finalmente, “una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2015).

En la formación de maestros, el currículo planteado por competencias desde el enfoque socioformativo se direcciona al desarrollo de la innovación, la investigación y la adquisición de habilidades, que le garanticen a los maestros en formación empoderarse de las tecnologías de la información y la comunicación, como uno de los ejes centrales para lograr un educación articulada y visible en el contexto global. Así mismo es importante resaltar que las prácticas para la formación docente deben estar mediadas por espacios de interacción que abran rutas hacia la reflexión, evaluación, el análisis crítico y la transformación del ejercicio docente, desde un enfoque hermenéutico que permita la comprensión del acto de enseñar para mejora continua del quehacer pedagógico (Ávila Ardila, 2020; Tejada Pérez, 2021). En este sentido, el docente formador de formadores tiene el reto de transformar su práctica educativa a fin de no quedar rezagado en el tiempo y o rezagar a sus estudiantes en el mundo globalizado. Así mismo, se exige un docente universitario investigador con capacidad de liderazgo en materia de creación, promoción e innovación de conocimiento, para formar profesionales de frente a la búsqueda de soluciones a problemas de la sociedad, y comprometidos con el logro del



bienestar del hombre en su contexto inmediato e internacional.

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL ENFOQUE SOCIOFORMATIVO

La construcción curricular por competencias en primera instancia exige una transformación hacia las necesidades regionales y del mundo. En este sentido, se hace necesario un currículo flexible que permita la comprensión y adaptación de los programas al contexto tanto local como global (Juárez del Canto, 2011). Así mismo, se debe concebir al estudiante como el centro del proceso para que se pueda evidenciar las competencias que desarrolla, a través de los resultados de aprendizaje (Ferreira & Lima, 2013), y de esta forma poder hacer seguimiento y mejoramiento continuo de los procesos de formación (Carrillo Mendoza, 2015). Otro elemento crucial que se debe repensar es la integración de las áreas del conocimiento y las tecnologías de la información, de manera que los profesionales adquieran dichas competencias de manera transdisciplinar, y les permita estar interconectados con el contexto global siendo partícipe de él. La formación superior debe propender por currículos contextualizados a las necesidades productivas, económicas y sociales del entorno inmediato, pero que a la vez le permita a los universitarios y profesionales ser competitivos a nivel internacional (Carrillo Mendoza, 2015; Ferreira & Lima, 2013).

Una de las reflexiones más importantes para la educación por competencias tiene que ver con la visión de currículo a adoptar; pasar de un modelo enfocado en la enseñanza a otro en el aprendizaje (Beneitone et al., 2007). Lo anterior exige una transformación de las prácticas docentes en función de los resultados del aprendizaje como conocimiento, comprensión y habilidades para la acción y para la existencia (Vélez Bedoya et

al., 2018). Así mismo, se distingue un modelo por competencias y resultados de aprendizaje que acerca el conocimiento a la realidad del estudiante y procura el desarrollo de habilidades para desenvolverse en entornos globalizados a la vez que aporta al desarrollo de éste (Vélez Bedoya et al., 2018).

En el ámbito para la formación de profesionales de la educación también es importante tener en cuenta que el contexto de hoy es globalizado y por ende los programas de formación deben responder y estar alineados a esta realidad. En este sentido, el primer paso para para la implementación de un currículo por competencias en esta área de formación consiste en identificar y delimitar cuales son las competencias a desarrollar, como se da cuenta de la adquisición de ella a través de los resultados de aprendizaje, y su articulación con el contexto mundial. El proyecto Tuning define 27 competencias para los programas de formación en educación en América que apuntan a un profesional íntegro, con capacidad de liderazgo, innovación, y transformación del entorno (Bravo Salinas, 2007; Ramírez & Medina, 2008; Tuning Academy, n.d.).

En segunda instancia, debe existir una comprensión y apropiación por parte de los agentes del currículo, docentes y estudiantes principalmente, en torno al concepto de competencia como elemento clave para el diseño curricular. Es importante tener en cuenta que las competencias tienen tres dimensiones o dominios: los conocimientos, que hacen referencia al saber; el cómo se transforma en acción ese conocimiento, saber hacer; y la postura social que se asume en el quehacer con ese conocimiento adquirido (Delors et al., 1997; Martínez et al., 2019). Tobón (2013) define las competencias desde lo socioformativo como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera

articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (p. 93).

En tercer lugar, para concebir una competencia desde lo socioformativo, es importante tener en cuenta que el punto de partida son los problemas relacionados al contexto (Tobón 2013). Así mismo, como parte de la estructura de las competencias están los resultados de aprendizajes que se materializan a través de las evidencias. Una competencia desde lo socioformativo se organiza teniendo en cuenta los siguientes elementos: una acción concreta que da cuenta del actual del individuo, un campo del conocimiento, eje temático o contenido, el propósito o razón de ser de ese actuar con ese conocimiento, y las condiciones del contexto que determina la perspectiva social que asume el individuo (Tobón 2013).

Finalmente, ya que la enseñanza – aprendizaje basado en competencias desde el enfoque socioformativo tiene como punto inicial la resolución de problemas, éste requiere de metodologías y estrategias de enseñanza basada en proyectos (Maldonado Pérez, 2008) y la resolución de problemas (Solaz Portolés et al., 2011) principalmente. En este sentido, en la formación de maestros, la investigación tiene un papel fundamental para lograr la visión de formación planteada y discutida desde lo socioformativo. Es importante resaltar que en todo este proceso la evaluación formativa es pilar fundamental ya que permite en la identificación, seguimiento y mejoramiento continuo de los resultados que se van logrando, así como reorganizar y redireccionar el currículo conforme sea necesario (Huerta Rosales et al., 2017).

CONCLUSIONES

La educación como proceso continuo y a largo de la vida es dinámica y está en constante

transformación de acuerdo a las necesidades del contexto. Ésta tiene el encargo y la responsabilidad social de jalonar procesos de cambios para la consecución de un planeta sostenible, y que brinde igualdad de oportunidad para todos. En este sentido, la educación superior en los programas de formación de maestros asume el rol como institución transformadora del conocimiento y el recurso humano, para responder las necesidades de la sociedad global actual. Para lograr esta meta, los maestros deben formarse para ser competentes y a su vez generar impacto positivo en todas las dimensiones y esferas sociales; formar ciudadanos que comprenden su entorno y actúen en consecuencia del mejoramiento de éste. Esta visión de formación de maestros requiere de un currículo centrado en el estudiante que promueva y potencialice las habilidades que integren el conocimiento con una dimensión social y humanística del ser; una formación para el desarrollo de competencias pensadas en la búsqueda de la solución de los problemas y necesidades más apremiantes del contexto local y mundial.

El enfoque socioformativo para el desarrollo de competencias, brinda una alternativa eficaz y atractiva para la formación de maestros por cuando prima el desarrollo integral del ser en consonancia y armonía con sus semejantes y su contexto. Este se puede desarrollar bajo la mirada del trabajo por proyecto y resolución de problemas, que son ejes fundamentales desde donde él parte y se alimenta. Así mismo, por estar en una sociedad globalizada, interconectada y de la ciencia y el conocimiento, es importante incluir las tecnologías de la información y la comunicación como elemento que dinamiza y permite el intercambio de los procesos. Finalmente, no desconocer el rol de la evaluación como elemento que acompaña y alimenta el proceso de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo de competencias, y que permite

que éste se transforme y adapte según las necesidades sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, R. B., & Gago, A. R. A. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. Tendencias pedagógicas, (18), 105-131.

Ávila Ardila, Y. L. (2020). *El método hermenéutico como metodología didáctica en la enseñanza de la filosofía*. [Informe final] <https://cutt.ly/cRsQ2Px>

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. In Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007.

Bernal Suarez, D., Martínez Pineda, M. L., & Parra Pineda, A. Y. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/450>

Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2881>

Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educação & Sociedade*, 30(108), 653–671. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300002>

Bravo Salinas, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning -Europa, Tuning - América Latina. In Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina.

Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Educatio*, (23), Barcelona: Graó. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/126/110/563>

Carreras Barnés, J., & Perrenoud, P. (2008). *El Debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Cuadernos de docencia universitaria. Primera edición, OCTAEDRO. <https://cutt.ly/jbDIKGf>

Carrillo Mendoza, G. (2015). El currículo por competencias en la educación superior. *Ponencias y debate. Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima, Perú.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). Panorama Social de América Latina, 2020 (LC/PUB.2021/2-P/Rev.1). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf

Criollo Vargas, M. I. (2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/competencias-del-docente-siglo-xxi.html>

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro*: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de

cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002>

- Díaz-Barriga, Ángel. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Recuperado en 18 de abril de 2021, de <https://cutt.ly/lbDOyGj>
- Echeverri Álvarez, J. C. (2018). Doctorados en educación: formación de maestros con imaginación pedagógica para construir la paz en Colombia. *Boletín Redipe*, 7(10), 80–95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729418>
- Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final, proyecto Tuning América Latina 2004-2007* (No. 281.8 BEN).
- Ferreira, K. C., & Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 83–96. <https://cutt.ly/MbDOden>
- Figueroa Millán, M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXX(1), 117-142. [fecha de Consulta 2 de Septiembre de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030105>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica* *Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gonzalez, G. (2017). Las competencias y el enfoque socioformativo: Una propuesta para transformar la educación. En S. Tobón (Coordinador), *Foro de Evaluación Socioformativa*. México: Centro Universitario MARCO.
- González, Julia And Wagenaar, Robert,(2006) *Tuning Educational Structures in Europe. informe Final Proyecto Piloto Fase 2, La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia*, Bilbao.
- Hernández Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 27, 1–21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hernández Arteaga, I., Alvarado-Pérez, J. C., & Luna, J. A. (2015). Responsabilidad social en la relación universidad-empresa-Estado. *Educación y Educadores*, 18(1), 95–110. <http://dxdoi.org/10.5294/edu.2015.18.1.6>
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 8 (2) 105-128. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670648>
- Huerta Rosales, M., Penadillo Lirio, R., & Kaqui Valenzuela, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 83–106. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie74a03.pdf>

- Juárez del Canto, E. M. (2011). El currículo escolar - Una renovación necesaria. Biblioteca Nueva PP - Spain. <http://www.digitaliapublishing.com/a/14695>
- León Palencia, A. C. (2020). (Re) Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e Investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Lombana, Jahir, & Cabeza, Leonor, & Castrillón, Jaime, & Zapata, Álvaro (2014). Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 301-313. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2021]. ISSN: 0123-5923. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21231380010>
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(26), 24. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6133>
- Maldonado García, M. Á. (2010). *Currículo con enfoque de competencias* (Ecoe Ediciones (ed.); Primera). Biblioteca Nacional de Colombia. <http://ezproxy.uninorte.edu.co:2507/a/29908/curriculo-con-enfoque-de-competencias>
- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158–180. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martínez Díaz, L. (2020). La realidad de los sistemas educativos del siglo XXI. Una ruta de mejoramiento para responder a las necesidades de una sociedad en desarrollo creciente, del saber, digitalizada y globalizada. *Revista Oratores*, 0(12 SE-Ensayos). <https://doi.org/10.37594/oratores.n12.363>
- Martínez Iñiguez, Jorge Eduardo, Tobón, Sergio, & López Ramírez, Evangelina. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Martínez, M. C., Manzano, M. J. R., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 94–101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025815>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Formación Docente para la Calidad Educativa* - Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos. Currículo sugerido de inglés* (MEN (ed.); Primera). MEN.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370(12), 12-18. <https://cutt.ly/ObDOYPq>
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. <https://cutt.ly/nbDOOIX>
- Morín, E. (2004). La epistemología de la

complejidad. *Gazeta de Antropología*, 2004, 20, artículo 02 · <http://hdl.handle.net/10481/7253> Versión HTML.

- Naciones Unidas. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019. *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>
- Oficina Internacional de Educación UNESCO. (n.d.). *Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Oppenheimer, A. (2021, October 13). Cómo superar la catástrofe educativa de América Latina. *EIColombiano*. <https://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/como-superar-la-catastrofe-educativa-de-america-latina-IE15883487>
- Ramírez, L., & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su Impacto En México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8. <https://cutt.ly/2bDOD7G>
- Rodríguez Zambrano, Hernando (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 145-165. [fecha de Consulta 12 de Abril de 2021]. ISSN: 0121-6805. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>
- Ruiz Barría, Guido. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o “lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño”? *estudios pedagógicos (valdivia)*, 35(1), 287-299. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052009000100018>
- Serrano González-Tejero, José Manuel, & Pons Parra, Rosa María. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado en 19 de abril de 2021, de <https://cutt.ly/8bDIiNp>
- Solaz Portolés, J. J., Sanjosé López, V., & Gómez López, Á. (2011). Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/21337/177-186.pdf?sequence=1>
- Tejada Pérez, S. M. (2021). La hermenéutica como eje de mejora continua en la planeación docente. *Revista Aletheia IEU Universidad*, 5(9).
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE ediciones. <http://hdl.handle.net/123456789/1152>
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1, 1-15. <https://cutt.ly/ubDOV4p>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf>

- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *DSPACE*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Cuarta). ECOE. <https://cutt.ly/4bDPqjr>
- Tuning Academy. (n.d.). ¿Qué es Tuning? Retrieved April 5, 2021, from <http://tuningacademy.org/what-is-tuning/?lang=es>
- Tuning America Latina. (n.d.). Proyecto Tuning. 2011-2013 Innovación Educativa y Social. Retrieved April 3, 2021, from <http://www.tuningal.org/>
- UNESCO. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: hoja de ruta. UNESCODC - Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=en>
- University of Oxford. (n.d.). glocal adjective - Definition, | Oxford Advanced Learner's Dictionary. Retrieved April 19, 2021, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/glocal?q=glocal>
- Urbizagastegui, R. (1992). El rol de las bibliotecas: un análisis de dos paradigmas sociológicos. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 6(12). doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.1992.12.3807>
- Vallaes, F. (2008). ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? *Nuevo León, México. Consultado En: Www. Cedus. Cl.* <https://cutt.ly/9bDPtXj>
- Vélez Bedoya, Á. R., Delgado Vélez, L. D., & Sánchez Torres, W. C. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 131–152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6574796>
- Zabalza, M. A. (2005,). Competencias docentes. In Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Colombia. <https://cutt.ly/VbDPpou>