

# IMPLICACIONES CURRICULARES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia Garzón Daza<sup>1</sup>

RECIBIDO EL 13 DE SEPTIEMBRE DE 2015 - ACEPTADO EL 18 DE SEPTIEMBRE DE 2015

## Resumen

Actualmente la educación superior encuentra tendencias formativas que advienen cambios profundos, como en el caso de las competencias, las cuales han permitido consolidar modelos de transición a nivel curricular, evaluativo y de interacción entre diferentes actores de la comunidad educativa. No obstante, la articulación de este enfoque se presenta en algunos casos de manera sesgada y polisémica en acopio al contexto y la cultura de cada comunidad académica. En consecuencia, se hace necesario considerar elementos reflexivos y críticos en torno al discurso de las competencias. Así, en relación a la problemática planteada, metódicamente se recurre a la revisión documental y el levantamiento de fuentes indexadas en diversas

bases de datos a través del uso de la teoría fundamentada y los métodos de comparación constante en aras de considerar categorías emergentes sobre el objeto de estudio. Consecuentemente, se muestra a manera de resultado, un posicionamiento reflexivo en torno a la importancia del currículo como oportunidad de cambio educativo y su incidencia en el discurso de las competencias, particularmente en el quehacer docente, incluyendo marcos de análisis basados en la emancipación social y la procedencia histórico-cultural de la perspectiva de las competencias para entender la escalabilidad del concepto a nivel de educación superior. A manera de conclusión se plantea la importancia del replanteamiento de las condiciones de implementación del enfoque de las competencias, como un lenguaje polisémico y carente de una interpretación minuciosa de su haber contextual.

**Palabras clave:** competencias, currículo, docente, educación superior, teoría fundamentada.

<sup>1</sup> Estudiante de postdoctorado en Educación, Universidad Santo Tomás; Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Magister en Educación, Universidad Javeriana; Magister en Administración, Universidad Chapultepec; Contadora pública, Universidad Antonio Nariño. Docente investigadora de la Fundación San Mateo, directora de autoevaluación institucional de la Universidad Católica de Colombia, directora de tesis doctoral en la Universidad Santo Tomás y Par académico del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: [ceciliagarzon3@hotmail.com](mailto:ceciliagarzon3@hotmail.com).

## Introducción

El impacto de la sociedad de la información y las políticas neoliberales han influido en cambios educativos yuxtapuestos a enfoques basados en competencias provenientes de proyectos globales para establecer relaciones interinstitucionales y favorecer pruebas evaluativas a nivel masivo. Sin embargo, este tipo de estandarización podría entrar en detrimento con la educación contextualizada, teniendo repercusiones en el currículo reflexivo y autoestructurador sobre las problemáticas base de una comunidad educativa. En ese sentido, Díez (2009) expone la necesidad de reflexionar sobre el enfoque de las competencias y sus repercusiones en la actual condición multicultural y pluridimensional, adquiriendo repercusión en los aspectos curriculares de la universidad y la relación de dicha institución con la sociedad y otros sectores como el económico y político, convergente a través de la formación, la investigación y la profesionalización como aporte en la transformación social, por medio de la formación democrática, crítica y dialógica (Ochoa, 2005). Sin embargo, la polisemia de discursos de calidad, eficiencia y competencias se presentan como elementos a analizar, en cuanto a las repercusiones en dicho compromiso formativo en las Instituciones de Educación Superior [IES].

Para abordar una postura crítica del enfoque de las competencias se hace mención de los postulados de Díez (2009), Gimeno (2008), Bustamante (2001) y Moreno (2010), como literatura base para ahondar en reflexiones sustentadas en los preceptos históricos y críticos necesarios para develar el verdadero fundamento de las competencias, su tipología y los desarrollos políticos y gubernamentales que dieron inicio a esta articulación desde el contexto empresarial al ámbito educativo. Igualmente, para comprender la perspectiva curricular y profundizar en su incidencia en el

contexto de la educación superior, se retoman los aportes de Yepes (2005), Torres (2010), González (2006), entre otros, que permitan dar cuenta de la universidad como espacio de reflexión en torno la transformación social y la emancipación de los actores educativos a través las características contextuales y las visiones formativas consecuentes al proyecto educativo de la IES (Esteve, 2009). Adicionalmente, se toman como antecedente los estudios de Gimeno (2008) y Bravo (2007) para dar paso a referenciar estudios como los de Barnett (2001) y Torres (2008) en lo concerniente al discurso de las competencias y su comprensión desde la dimensión curricular y el quehacer profesional de docente.

La metodología utilizada en el presente estudio se basa en el enfoque cualitativo que permite caracterizar y comprender a través del Método de Comparación Constante (MCC) derivado de la teoría fundamenta (Strauss y Corbin, 2002), la impronta de categorías emergentes asociadas a la relación entre currículo y competencias, toda vez se incorpore la consideración crítica y reflexiva a través de la revisión documental de fuentes primarias en torno a la implementación del discurso de las competencias en la educación superior. Asimismo, el proceso metodológico se llevó a cabo en cuatro etapas: compilación de documentos primarios, clasificación de documentos, definiciones operativas de codificación y configuración de redes semánticas; cada una considerando el proceso de emergencia de los datos para llegar al contraste de supuestos teóricos enmarcados en la posibilidad de comprender de manera reflexiva la relación entre currículo y el discurso de las competencias en la educación superior.

A manera de resultados, en la primera instancia se dará cuenta de la presentación de los proyectos de Tuning y DeSeCo, para luego establecer la conexión del enfoque de las competencias con aspectos como la evaluación,

el currículo, la enseñanza-aprendizaje y la función que cumple el docente con la implicación del enfoque basado en competencias en su quehacer pedagógico. Consecuentemente, se plantean las posibles consecuencias de incidir en el discurso de las competencias sobre la base de su procedencia eficientista (Gimeno, 2008), marcada por la globalización y las pautas burocráticas establecidas por Díez (2009) en la McDonalización de la Educación y la selectividad como presunción de acoplamiento al sistema educativo. Adicionalmente, desde la aproximación al concepto de currículo en la educación superior, se argumentan las implicaciones del discurso de las competencias en la formación de profesionales y la afectación a currículos flexibles, como formas de enunciar algunas dificultades e incoherencias derivadas de este discurso a partir de la lente eficientista y tecnocrática. Por último, se muestra una fase propositiva para entablar relaciones entre el currículo y el quehacer docente como marcos de análisis para acercarse a propuestas críticas que incluyen la condición epistémica local y la emancipación como factores trascendentes en la construcción de visiones particulares de formación del sujeto cohesionada en lo social, cultural y axiológico por medio de un panorama integral para el mundo de la vida (Barnett, 2001).

### 1. Aproximación al concepto de currículo

La palabra currículo proviene según González (2006) del latín como expresión verbal *curro*, el cual significa carrera; en consecuencia, al hablar del *curriculum* se hace distinción a la marcha en términos de proyección formativa, en tanto se presenta a lo largo de la vida. En ese sentido, la visión compleja de currículo ha cambiado a lo largo de su articulación en la educación, mostrando varias facetas en relación a los cambios sociales, económicos y políticos que permean la condición del sujeto en la formación en distintos niveles. Así pues, el currículo en su

dimensión más consensuada puede analizarse como la planeación coherente frente a ciertos objetivos y metas educativas que se intentan alcanzar en un tiempo establecido. En otra perspectiva mucho más política, el currículo puede enunciarse de acuerdo a Yepes (2005) a través de una trama ideológica asociada a elementos educativos, los cuales pueden analizarse bajo lógicas sociológicas, epistémicas y pedagógicas en las interacciones que existen entre los diferentes actores, materiales, recursos y normativas que sustentan determinada comunidad educativa.

De lo anterior se aprecia que la definición de currículo en el campo de la educación superior confiere un nivel de formación profesional, aportando en gran proporción a la producción de conocimiento acorde a diferentes especificidades contextuales que surgen de la comprensión e indagación en clave científica, de problemáticas para contribuir a la calidad de vida idónea en relación a la igualdad y bienestar social. Del mismo modo, Stenhouse (1991) afirma que el currículo a nivel de educación superior está presto a la orientación del proceso pedagógico (enseñanza-aprendizaje), más allá de aquella visión sesgada de su proceder en términos de contenidos, materiales y matrices de programas que son solo una parte de la gran amplitud que aborda el diseño curricular. En ese sentido, el currículo se convierte en la puesta en escena de una convicción formativa capaz de mostrar la visión de realidad en el marco de una mirada que va de la comprobación pragmática a la reestructuración desde la crítica y la reflexión.

Desde la lente crítica, el currículo en palabras de Torres (2010) puede plantearse como “Un proceso investigativo, problémico e interdisciplinario de permanente construcción y participación, orientado a la formación y transformación del sujeto en contextos sociales específicos.” (p.1). Consecuentemente, el currículo en su conceptualización va adquiriendo

mayor importancia en la medida que no se queda en la instancia de temarios y actividades, pues las interacciones, los principios ético-políticos y las connotaciones de formación para el mundo de la vida, van adquiriendo sentido de arraigo frente a la visión curricular que tenga la institución de educación superior.

La función del currículo es posicionar a la comunidad educativa, en especial a los educandos, en un camino lleno de incertidumbres, aprehensiones e inquietudes que puedan sugerir un nivel de conocimiento en acopio al aprendizaje constante. Por ello, desde los postulados de Stenhouse (1991) el currículo puede entenderse como una serie de experiencias, vivencias e interacciones que permiten explorar todas las habilidades del ser social y ponerlas en correspondencia a ciertos objetivos de aprendizaje. Así las cosas, el alcanzar dichos objetivos implica desde una aproximación curricular, el esfuerzo planificado de la institución, la comunidad y cada uno de los sujetos incluidos en el proceso de formación para realizar acciones conscientes y con sentido de significancia en aras de generar un currículo dinámico, en cuanto los cambios consensuados permiten mayor incidencia en los procesos educativos. A continuación, a la luz de profundizar en el concepto de currículo, se retoman los lineamientos propuestos por Torres (2010) para describirlo e interpretarlo en función de la asociación en la educación superior:

- **Componente investigativo:** El autor lo concibe como un proceso en constante cambio, donde los docentes y estudiantes participan en su construcción, sin embargo, en el nivel macro las acciones de transformación curricular comprometen una visión más holística, al integrar a la comunidad educativa en general en las transiciones curriculares que afecten a la Institución de Educación Superior [IES]. De igual
- forma, lo investigativo pasa por la acción sistemática, metodológica y comprobada que va de la mano con el abordaje de una problemática, particular del proyecto educativo de cada institución.
- **Componente problémico:** En relación a lo investigativo, el currículo debe ser coherente con situaciones y planteamientos que acerquen a la comunidad educativa a desarrollar procesos investigativos centrados en lo significativo o próximo a desarrollar como visión formativa. Por consiguiente, la dimensión problémica del currículo implica apartarse de las certezas, pues la inquietud confiere innovación y creatividad para afrontar retos necesarios para llegar a una educación de calidad.
- **Componente interdisciplinario:** el currículo en esta óptica aboga por la complejidad de la realidad, rescatando la participación de las disciplinas más allá de aportar al conocimiento de un fenómeno, en el construir puentes epistemológicos y metodológicos que permitan conocer y aprender desde otras perspectivas. Siendo así, la importancia de una interdisciplinariedad radica en reconocer problemáticas complejas que necesitan la acción mancomunada de cuerpos teórico-prácticos emergentes, pues muchas veces tienden a separarse para el estudio particular de cierto objeto.
- **Componente constructivo:** el buscar permanentemente una construcción curricular conduce a la acción participativa, creativa y centrada en la otredad. Igualmente lo será una postura de desconstrucción capaz de mirar críticamente las dificultades

y genealogías en clave histórica del currículo y su implementación en la IES.

- **Componente participativo:** Busca integrar las experiencias, conocimientos previos y elementos de la cotidianidad que ayudan a revisar la pertinencia curricular sobre una base social de transformación para la emancipación y la igualdad. Torres (2010) lo pone en tres aspectos claves: “la información, la discusión y la toma de decisiones” (p.2)
- **Formación y autonomía del sujeto:** La importancia de un proceso de aprendizaje también lleva a la consideración del sujeto emocional, cambiante y actor de su mismo acto formativo, pues a medida que aprende, igualmente construye modelos de meta-aprendizaje, valiéndose de una experiencia en el dialogo de saberes y el estar con los otros en el principio de reconocer su aporte como pares, maestros y mentores.
- **Componente contextual:** lo social tiene cabida en el currículo al incluir en sus pretensiones situaciones, realidades y miradas a la comunidad que les rodea. En razón a esto, los currículos tienen diferentes niveles de apropiación que van desde el aula, el programa y la institución como tal, cada una en escalas de actuación que llevan a la integración de diferentes actores, inclusive externos en relación a comunidades, tanto académicas como a nivel general.

### 1.1. Currículo y educación superior

La educación superior en la actualidad enfrenta grandes retos de orden social, político y económico para dar cuenta de la educación de calidad, en tanto la comprensión de la profesionalización

de los educandos y su papel en la resolución de problemas de acuerdo al posicionamiento interdisciplinar abarque componentes éticos y científicos. En esa medida, González (2006) rescata la posibilidad de una formación integral de aspectos profesionales, productivos y del vivir bien en sociedad como pilares del proyecto educativo de las universidades, sin embargo, no es suficiente con tener educandos y egresados competentes en lo laboral y en lo ciudadano, cuando no hay postura acerca de la importancia de la praxis como epicentro reflexivo del quehacer profesional y personal en el marco de una sociedad tendiente a una crisis civilizatoria.

Así pues, las universidades se muestran como espacios que en medio del avance histórico-social particular, han logrado convertirse en proyectos educativos de diferente índole, en acopio a la visión de sociedad y formación específica para contribuir a los procesos educativos señalados en la política pública, conforme a los planes, lineamientos y proyectos como guía en su modificación pedagógica, administrativa y autónoma para la consolidación de su visión formativa. Del mismo modo, González (2006) reseña algunos tipos de universidades caracterizadas por su proyección profesional; en primera instancia, aquellas que pretenden desarrollar una transmisión de conocimientos y conceptos en un sentido tradicionalista; otras enfocadas en la parte técnico-instrumental, de acuerdo a prácticas y conocimientos específicos para el desenvolvimiento productivo; y universidades enfáticas en sopesar la parte teórica y práctica para afrontar problemas complejos, aunque con dificultades, pues los currículos y sus proyecciones se quedan cortos al momento de aplicarlos.

Igualmente, el escenario globalizador y las políticas neoliberales tienen un impacto en las IES, cuyo proyecto curricular se influencia en cierta medida por las acciones que demarcan las políticas de este corte. Por ello, la formación

puede verse impactada por configuraciones subjetivas en relación a valores, construcciones de perfil y condiciones de interacción entre cada uno de los agentes participantes en la comunidad educativa. Asimismo, en palabras de Esteva (2009) “podemos pensar al lenguaje que circula en el contexto universitario como íntimamente relaciona con la realidad social, el modelo político, el modelo cultural, la escala de valores privilegiados por la sociedad. Es decir, no hay neutralidad en el lenguaje” (p.16), lo cual lleva a suponer la incidencia de los flujos comunicativos y las interacciones entre cotidianidad y formalidad que puede manejar la IES en la declaración y aplicación de un modelo curricular sustentado en la transformación social.

El impacto político, económico y cultural enuncia relaciones de saber-poder inherentes al contexto de la educación superior, las cuales han de ser valoradas e interpretadas para delimitar la formación de educandos con postura política, basada en la interculturalidad, el respecto de lo público y lo privado y posibilitar la consciencia de cambio, autoaprendizaje y valoración del otro como complemento al proyecto educativo para el mundo de la vida, que va más allá de lo profesional y retoma la parte ciudadana, ética y crítica como ejes de reflexión a un proceso irreversible como lo asegura Torres (2010) de la globalización. En ese sentido, el replanteamiento curricular subyace como incentivo a paulatinas transiciones necesarias para dinamizar las transformaciones dadas en lo profesional, en aras de aportar en las exigencias de esta sociedad de la información bajo una postura crítica y reflexiva.

Algunos currículos en educación superior, favorecen la universidad investigativa, otros por el contrario aducen a la universidad profesional, así como hay universidades del orden formativo y, otras tantas en la formulación de la universidad de tercera generación o acordes al proyecto

tradicado de la conformación de vínculos entre sociedad, innovación y empresa. No obstante, como afirma Torres (2010), la tendencia de pasar de una universidad meramente centrada en la profesionalización a otra institución recurrente al componente investigativo, toma cada vez más fuerza bajo políticas de incentivo en el marco de la formación en ciencia, tecnología e innovación a nivel mundial, logrando impactar en la pertinencia curricular para el planteamiento de centros de investigación, grupos y líneas sustentadas en la preponderancia de un componente investigativo fuerte, pero que a veces se queda en la instancia de requerimiento para procesos de acreditación, medición y evaluación, más no emplea la visión más extensa hacia la configuración de redes, convenios y programas idóneos encaminados a la promulgación de la investigación formativa y aplicada como epicentro para la transformación social.

De lo anterior, los currículos tienen un papel fundamental, ampliando el espectro crítico y formativo para superar la visión sesgada de docencia e investigación que se da en las universidades, por ende, los currículos deben apartarse de la atomización y la segmentación, permitiendo la progresión de realidades, contextos y visiones integradoras superiores a los contenidos y los planes de estudio, al vincular intereses, experiencias y necesidades de los sujetos a formar para luego pasar a la resignificación en pro de la resolución de problemas extrapolados de la comunidad (Torres, 2010). De la misma manera, el currículo supera la preponderancia del contenido y otorga mayor sentido a las relaciones de docente-estudiante para romper la hegemonía tradicionalista de la figura de autoridad y traspasar la frontera de estudiantes pasivos. Así pues, para lograr estos cambios, González (2006) y Torres (2010) acuden a resaltar el papel de la investigación en la modificación de la visión curricular, en relación al discurso de las competencias, dotándolo de una investigación con compromiso



de cambio y aporte regional; un marco teórico y filosófico capaz de indagar y proveer acción problematizadora; y la acción metodológica que invite al estudio de métodos alternativos para la realidad compleja en proporción a una validez y rigurosidad comprendidas en un nuevo conocimiento.

Autores como González (2006) avalan la oportunidad de considerar el discurso de las competencias en el diseño curricular, siempre y cuando no sea una moda académica, sino que se convierta en la oportunidad de cambio, que aún en la constitución colombiana se ve como pautas para acrecentar la calidad educativa – Decreto 2566- (González, 2006; MEN, 2011), pero aún hace falta una competencia más socio-cultural que rebase los planteamientos de lo técnico-instrumental y lo académico en términos de la profesionalización para el mundo productivo. Por ello, se necesita a la luz de lo enunciado por Torres (2010), de la reivindicación del componente investigativo en las prácticas pedagógicas y los lineamientos curriculares, teniendo claridad de un docente y educandos promotores de reflexiones constantes sobre el aprendizaje y contextualización para la calidad educativa centrada en el paradigma formativo, más no en lo concerniente a lo técnico-instrumental.

Esteva (2009) profundiza en este aspecto de la investigación y pedagogía como categorías para abordar el problema de la universidad centrada en la especialización de la profesión, a una cosmovisión de sentido de pregunta, crítica y retrospectiva respaldada en acciones comprometidas desde la parte ética y ciudadana para la resolución de problemas en el diario vivir en sociedad. Consecuentemente, la universidad dejará de ser una institución apartada de la realidad y las problemáticas sociales, para convertirse en la dinamizadora de acciones consecuentes a la resolución de problemas en el marco de la educación integral del sujeto.

Hay estudios como los del MEN (2011), en relación al uso de competencias genéricas o transversales que den cuenta de una serie de acciones de formación integral para incentivar programas idóneos en el respeto, la igualdad, la diferencia y el desarrollo de la autonomía en coexistencia con los demás. Asimismo, dichas competencias transversales deberán favorecer la formación que asocia la metacognición y el acto de analizar contextos a través de lecturas críticas de lo aprendido para forjar un compromiso con la actual sociedad que cruza por un efímero panorama soportado por las TIC y el aumento de brechas entre lo técnico, tecnológico y profesional.

## **2 Los orígenes políticos de las competencias: el proyecto Tuning y DESECO**

En la era de la globalización los procesos educativos se ven envueltos de trasfondos políticos, económicos y socio-culturales, puesto que la convergencia de paradigmas y el inminente paso del mercado neoliberal, determinan una serie de procesos instrumentales (Díez, 2009) dentro del marco educativo centrado en la eficiencia (Gimeno, 2008). De igual forma, esta tendencia viene aunada a un conjunto de reformas y políticas provenientes de organismos mundiales y países aliados, cuyo fin es el de establecer una dirección acorde a las regulaciones políticas y a los cambios mediáticos impuestos por los ritmos acelerados de lo que hoy se constituye la materia prima fundamental del hombre; la información, su gestión, y aplicación a procesos laborales, educativos y tecnológicos. Así pues, la UNESCO y sus estudios sobre cómo educar, desde 1973 a 1999 (Gimeno, 2008), y los dos grandes organismos impulsores de propuesta macro acerca de la educación; la Unión Europea (UE) con el proyecto Tuning, y el proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE) han permeado en el ámbito educativo hoy día.

En primera instancia, el proyecto Tuning, establecido a través de los debates y declaraciones de Bolonia, Praga y Berlín (Bravo, 2007), ha optado por un proceso educativo mancomunado y orientado a reformular el currículo en aras de establecer ciertos patrones que permitan la movilidad, la formación permanente y un sistema de créditos homologables de acuerdo al área disciplinar y las políticas educativas que guían los procesos en cada uno de los países integrantes de la UE. Asimismo, los planteamientos del proyecto Tuning plantean reformas estructurales y de contenido en los planes de estudio, sin adentrarse a cambiar los sistemas educativos, más si como analógicamente lo plantea su nominación “Tuning”, ir balanceando y acordando puntos de equilibrio entre las acciones de formación de la educación superior de primer y segundo ciclo (Bravo, 2007).

La metodología usada por el proyecto Tuning, se fundamenta en estrategias encaminadas al aprendizaje y el enfoque por competencias genéricas y específicas (Bravo, 2007), demarcadas por la reflexión curricular en términos de cualificar laboralmente a los educandos en el marco de calidad a partir de la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de una escala masiva, como lo son las pruebas internacionales PISA y TIMSS (Moreno, 2010), para ello formula una serie de líneas de acción en las cuales se rescatan los créditos académicos, las competencias en el marco de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de la calidad bajo directrices de eficiencia, comparabilidad y validez de titulaciones a nivel internacional (Bravo, 2007)

De otro lado, la DESECO conceptualiza y acota las competencias a la luz de lo expuesto por Gimeno (2008) como “acciones, conductas o elecciones que pueden ser observadas y

medidas” (p.24), por ende, este organismo busca que el enfoque por competencias sea beneficioso para el contexto de países alienados, además de tener un carácter cuantificable y luego ser medibles, en tanto sea un común denominador; al menos las competencias generales para todos los educandos, profesores y demás personas o comunidades participantes en el proceso educativo. En efecto, las competencias denotadas por la OCDE apuntan más a una serie de indicadores educativos en los cuales se busca fomentar competencias personales y grupales, acordes al éxito en campos laborales específicos o emergentes del mercado neoliberal (Gimeno, 2008).

Los tipos de competencias tanto en la UE y OCDE, así como el proyecto Tuning –A.L., concurren en una serie de habilidades comunicativas, ciudadanas o cívicas, tecnológicas o digitales y empresariales o laborales (Gimeno, 2008). En ese orden de ideas, las competencias se uniforman y tienden a ser preceptos de lo que en algún momento se denominó capital humano, propenso a reforzar los flancos laborales e industriales provenientes del utilitarismo ferviente a doctrinas macroeconómicas, surgentes de la flexibilidad comercial y las políticas empresariales que se introducen en la educación como mecanismo de formación productiva.

### **2.1. La articulación de las competencias en el escenario educativo**

Cuando se habla de competencias, no solamente se implica el acervo de habilidades y conocimientos cognitivos y actitudinales necesarios para el desempeño efectivo o de calidad, también, el tema trae consigo una relación directa y proporcional con el currículo, los procesos pedagógicos, la evaluación como proceso de verificación de resultados y la transformación del rol y paradigma del docente. Así pues, el currículo aludido por las



competencias pretende modificar la visión contenidista y enciclopédica (Moreno, 2010), por una orientación interdisciplinaria y flexible que favorezca la modificación y unificación de currículos a nivel internacional, así lo establece como prospecto la UE con el proyecto Tuning.

Bravo (2007) alude al currículo de orden normativo, con puntos de convergencia y un nivel de singularidad en acopio al tratado de Bolonia, haciéndolo comparable ante otros modelos educativos en diversas Instituciones de Educación Superior (IES), al igual que la consolidación de estructuras curriculares con sistemas de créditos y contenidos de carácter homologable. En contraste, Díez (2009) dispone una postura crítica frente a los currículos enmarcados en el enfoque por competencias, estableciendo la metáfora de “Batalla de contenidos” (p.238) en la cual, se describe un currículo disputado por pugnas neoliberales y neoconservadoras sin ningún interés reflexivo en la verdadera pertinencia del currículo y la representación de necesidades y problemáticas sociales específicas, al contrario, muestra la visión de realidades segmentadas, selectivas y etnocentristas (Díez, 2009, p.40), por una reconfiguración histórico-social direccionada a catalogar las posturas dominantes del capitalismo a través de contenidos estáticos en el orden de la singularidad teórica, reflejada en los textos e investigaciones en cuestión.

Entretanto, la incidencia de las competencias en el marco evaluativo, incluye esa perspectiva curricular flexible y orientada a la transversalidad, pues las competencias pretenden derivar criterios e indicadores necesarios para evaluar el currículo, por ende, Gimeno (2008) describe las competencias como un factor imperante para evaluar lo que se quiere evaluar, en esa medida, la empresa, el mercado y la industria coadyuvan a una evaluación de tendencias, resultados y méritos, al pretender adquirir en un futuro no lejano, una mano de obra o personal

idóneo a favor del desarrollo económico. Adicionalmente, Díez (2009) plantea sobre la evaluación, el referente tendiente a la búsqueda de resultados como común denominador de eficiencia y calidad; no es gratuito que el estado y las empresas promuevan fervientemente acciones de acreditación institucional, buscando verificar la rentabilidad en la prestación de servicios, al igual que pasa con la evaluación estudiantil y de docentes, enmarcada en valoraciones comparativas a manera de “rankings” (Díez, 2009, p.235), traducidos en pruebas masivas como TIMSS, PISA y Saber-pro a través de sistemas de evaluación nacionales e internacionales para analizar datos duros sobre el rendimiento de los educandos en diversas disciplinas, especialmente la ciencia, matemática y comprensión lectora.

En aspectos de la enseñanza-aprendizaje, los procesos pedagógicos se reducen a componentes básicos, eximiendo conocimientos estéticos, críticos, filosóficos y propositivos, en cambio se fortalece la visión de las competencias flexibles orientadas a modelos educativos restringidos a la competitividad y a la adquisición de conocimientos necesarios para desenvolver una labor específica en empresas y factorías (Díez, 2009). De la misma manera, Moreno (2010) reafirma esta perspectiva de las competencias, en la cual se buscan aprendizajes exentos de tradicionalismos pero que sean trascendentales para el estudiante en una enseñanza representada por estrategias de aplicabilidad, demostración y efectividad en un contexto articulado por incertidumbres epistemológicas y metodológicas.

El docente en medio de todas estas presunciones de las competencias, el currículo y la evaluación, cambia de rol y se presenta como un instructor, en muchos casos y más en la educación virtual, se muestra como un tutor y facilitador del aprendizaje, dispuesto a orientar al educando en la adquisición de herramientas,

hábitos y métodos para el estudio autorregulado. También, Díez (2009) describe al docente como una persona con competencias profesionales en lo disciplinar, social y comprometido con la institución educativa que lo acoge, toda vez sea una persona condicionada a las normas y mecanismos laborales implantados en la universidad, de hecho, el sistema educativo le exigirá estar formado de manera permanente, siendo una persona calificada y apta para enseñar u orientar el aprendizaje.

Cada uno de los anteriores factores, de manera prospectiva, enfatiza en un cambio en el sistema educativo, pues cada elementos que pretende salvarla de sí misma, se encarna en un malestar propio de la falta de crítica para implementar dichos estudios en los escenarios escolares y universitarios; esto pasa con las competencias, en su afán de ser implementadas a gran escala en los ámbitos educativos, se vuelven en la condición favorecedora de elitismos y reducciones conceptuales, se reafirman niveles de formación y capacitación divergentes en acopio a los flujos de información, sin ninguna crítica ni reflexión acerca de cómo el impacto de las empresas moldea la educación y la masa laboral necesaria para regular el sistema educativo. Por ello, las especialización de las competencias y su confinación a habilidades básicas en pro de una masa laboral técnica derivada de un paradigma eficientista (Gimeno, 2008) y acorde a la gestión, intervención y auditoría de las IES analizando su eficacia, rentabilidad y grado de compaginación con el mundo laboral que cada vez se hace más flexible y versátil.

## 2.2. El discurso de las competencias en la Educación Superior

Cuando se habla de competencias todos las conocen, evocan y usan en medio de un discurso justificable para un mundo mejor, sin embargo, difícilmente ciertos sectores en el contexto de la educación superior profundizan en el término,

pues la polisemia, el precedente histórico y la normatividad política y económica encumbran este enfoque, articulándolo en la configuración de sujeto y sociedad sobre la base del discurso emergente que dé cuenta de la reforma compleja de procesos culturales y educativos. Así pues, como resalta Gimeno (2008), la universidad se transforma para dar paso a un mundo de movilización, dinámicas de intercambio y políticas de apertura en homologación de créditos, titulaciones y formaciones auspiciadas por organismos como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a través de proyectos como Tuning.

De este modo, al reconocer en la universidad y la educación superior un papel transformador, cambiante y acorde a los preceptos sociales, es necesario considerar la importancia de este discurso de las competencias en su estructura, no solo administrativa, académica y funcional, sino trasfondo, en el proyecto institucional, currículos ocultos y estrategias pedagógico-didácticas en acopio a la sociedad y sujeto que se está formando. Asimismo, Barnett (2001) ve en la educación superior una institución de orden social, en arraigo a sus orígenes y vicisitudes transformadoras de la academia, no obstante, si se prevé en la educación superior un componente social, no se puede dejar de lado el factor institucional que ha dado paso a la dependencia universitaria de las dinámicas sociológicas reproductivas hegemónicas, en relación a procesos neoliberales que dan cuenta de un acelerado paso hacia la cobertura y la eficiencia, como referente de oferta y demanda de su producto: el capital humano global.

Para favorecer esta condición de capital humano en la universidad, es necesario adopta lo que Bravo (2007) alude como un currículo de orden normativo, con puntos de convergencia y un nivel de sincronía al tratado de Bolonia, haciéndolo equiparable a otros modelos educativos de diversas Instituciones de Educación

Superior (IES), al igual que la consolidación de estructuras curriculares con sistemas de créditos y contenidos de carácter homologable. En contraste, la incidencia de las competencias en un marco evaluativo, incluye esa perspectiva curricular orientada a la transversalidad, pues las competencias pretenden derivar criterios e indicadores necesarios para evaluar el currículo, por ende, Díez (2009) describe las competencias como un factor imperante para evaluar lo que se quiere evaluar, en esa medida, la empresa, el mercado y la industria coadyuvan a una evaluación de tendencias, resultados y méritos, al pretender adquirir a futuro, una mano de obra o personal idóneo a favor de sus desarrollo económicos.

En aspectos de la enseñanza-aprendizaje, los procesos pedagógicos se reducen a un modelo educativo restringido a la competitividad y a la adquisición de saberes necesarios para desenvolver una labor específica dentro de empresas e industrias (Díez, 2009). Por ende, no es gratuito que en medio de la creación, consolidación y retroalimentación de los planes de estudio, se encuentren aspectos como perfiles de ingreso y egreso sustentados en elementos productivos, operativos, nominales y especializados en la formación de la educación para el refinamiento del tecnicismo avalado por el sector empresarial.

### 3. Método

Teniendo en cuenta la complejidad del análisis de los datos o fuentes primarias, La investigación adopta el enfoque cualitativo (Sautu et al., 2005; Valles, 2003), para establecer relaciones o tendencias provenientes del análisis de la revisión documental. Como refieren los autores anteriormente citados, este abordaje permite obtener datos más consistentes y por consiguiente una mayor multiplicidad de perspectivas a través de la categorización emergente. En este tipo de metodología, se consideran varias fuentes o documentos primarios acordes al objeto de

estudio, para luego recurrir a paradigmas de codificación (Strauss y Corbin, 2002) inherentes a la comparación constante (Valles, 2003) de la teoría fundamentada, lo que confiere mayor fiabilidad y pertinencia de los resultados con el software Atlas ti.

Como parte de la investigación de corte cualitativo, la teoría fundamentada ofrece una forma de representación de la realidad social. Este tipo de teoría se caracteriza por originarse a partir de la recolección y análisis sistemático de datos, por ende, la teoría tiene un papel importante, que es el de mostrar una serie de unidades de análisis concomitantes con datos observados por el investigador para interpretar el rol del currículo en la comprensión del discurso de las competencias y el impacto que tiene en el quehacer profesional, mediante la exégesis de datos que surgen de referentes teóricos expuestos en documentos de corte político y académico. Esto permite que las tendencias emergentes de los datos coincidan más con la realidad y así ampliar el conocimiento hacia un tipo de acción significativa (Strauss y Corbin, 2002).

Esto factor de emergencia hace que se empleen estrategias características aunque no exclusivas de ella; primero, la recolección de datos y el análisis transcurren de manera concurrente al nivel de significancia otorgado por el investigador –Nivel inductivo–; segundo, los datos determinan los procesos y productos de la investigación y no marcos teóricos preconcebidos –teoría sustantiva–; tercero, los procesos analíticos suscitan el desarrollo teórico-conceptual contextualizado y no la verificación de teorías ya conocidas –concepciones y orientaciones de la investigación–; cuarto, el muestreo se realiza con base en lo que emerge de los datos, se le denomina muestreo teórico, en tanto sirve para definir, elaborar y complementar las categorías de análisis; y por último, el uso sistemático de los procedimientos analíticos

lleva a niveles más abstractos de interpretación (Charmaz, 1990 citado en Strauss y Corbin, 2002). Según Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada se apoya en aspectos metódicos en dos aspectos generales a saber; el método comparativo constante que permite codificar y analizar los datos de manera simultánea, posibilitando la creación de conceptos “Realizando una comparación continua de incidente con incidente, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y logra integrarlo en una teoría que guarda una lógica razonable” (Giraldo, 2011, p 2); y el muestreo teórico, que luego de analizado en el fenómeno a profundidad, exalta nuevos elementos que puedan contribuir a ampliar los conceptos se han configurado en las definiciones operativas. En relación a lo expuesto, a continuación se muestran las etapas ejecutadas en el presente estudio.

### 3.1. Primera etapa

Se consolidó el compendio de textos acordes a las perspectivas curriculares críticas en relación al discurso de las competencias en la educación superior, en tanto esta información sirviera como banco de documentos primarios a utilizar en la clasificación de los datos cualitativos en el software Atlas ti. Igualmente, los criterios para la selección de los textos fueron: la pertinencia con el tema, la relación con el objeto de estudio y el rigor conceptual denotado en el texto. De este modo, la búsqueda de los documentos se realizó a través de bases de datos virtuales especializadas como: Sciencedirect, Scielo, Redaly, Dialnet, Google académico, entre otras. Además, se contemplaron (25) documentos referentes al objeto de estudio: currículo crítico en educación superior y competencias. Posteriormente, los documentos se recopilaron y guardaron como archivos digitales en los formatos PDF y RTF, cuyo fin fue organizarlos e interpretarlos bajo el software Atlas ti.

### 3.2. Segunda etapa

Retomando la *etapa uno* del proceso metódico, se prosigue a una depuración y clasificación de los documentos, por lo cual se hizo necesario la asesoría de expertos en el tema para construir los códigos de clasificación de la información, cuya necesidad subyace de la información fiable y considerable para el estudio, puesto que en el análisis de datos cualitativos se busca la emergencia de información sobre el referente de la documentación con diversos aportes para ser arbitrados en un marco referencial de educación superior, sucinto de interpretaciones y deducciones de carácter científico (lógico, verificable y sistematizable).

### 3.3. Tercera etapa

Esclarecer conceptualizaciones operativas para el análisis y la creación de códigos o atributos de análisis -en notación del software-, es importante para desarrollar relaciones semánticas derivadas de categorías para la clasificación de los documentos primarios de la investigación. Este paso es muy importante, pues al momento de codificar en la unidad hermenéutica –Espacio o archivo de interpretación en el software-, se debe tener claridad sobre ¿Qué se quiere analizar? y ¿Cuál es el origen y definición del código a fundamentar?, sobre todo en la fase inicial de codificación de los documentos primarios.

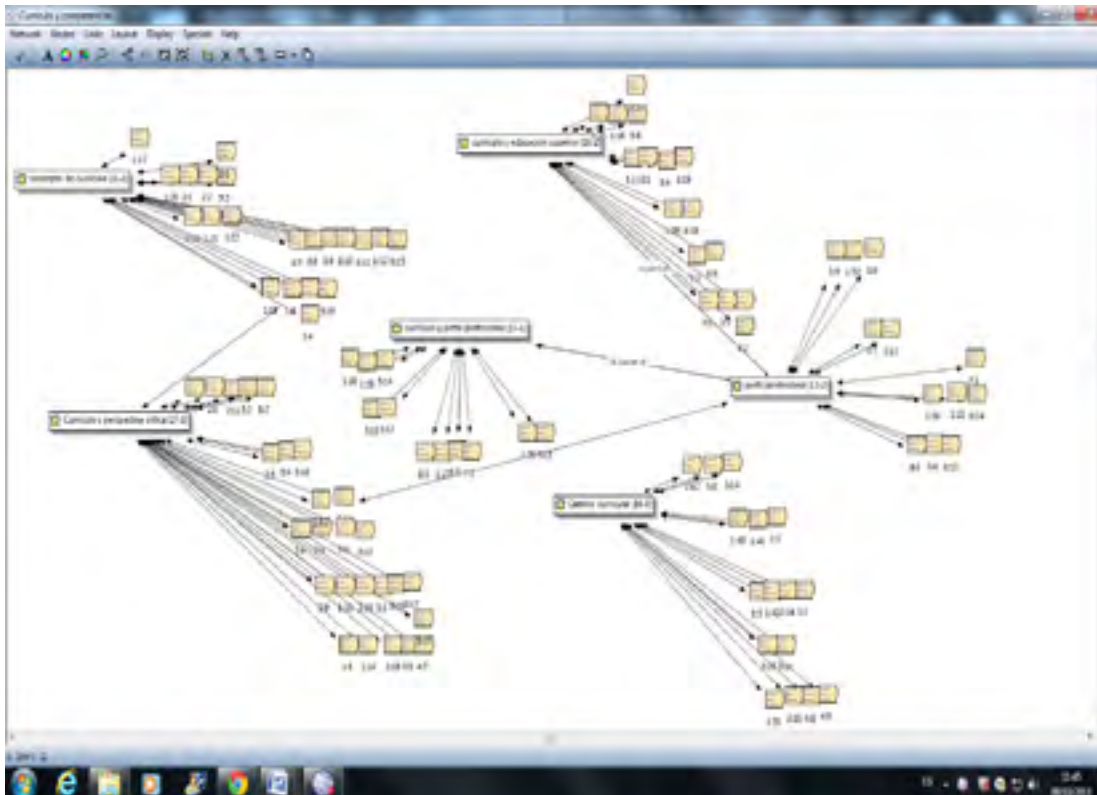
De manera previa al proceso de codificación o clasificación de la información, se formularon dos (2) categorías para que sirvieran como referente para la clasificación de la información. Estas categorías se construyeron desde la discusión y delimitación del tema con académicos e investigadores conocedores del tema de currículo y educación y el enfoque por competencias. De este modo, las categorías de *currículo crítico en*

IES y enfoque por competencias, se convierten en los ejes de caracterización de la revisión documental bajo una perspectiva reflexiva en torno al impacto que ha tenido dichos referentes en el quehacer profesional del docente en la educación superior.

**3.4. Cuarta etapa**

Luego de codificar y establecer relaciones semánticas, se da paso a la reorganización de las citas, los códigos y memorandos –como elementos que ofrece el software para analizar los

documentos y el corpus teórico-, a efectos de interpretar datos emergentes de la teoría y la comprensión de la problemática del estudio en cuanto a las relaciones conceptuales de manera inductiva que se dan a través de la fundamentación y la densidad de códigos utilizados (Strauss y Corbin, 2002). También se puede especificar gráficamente la fundamentación de los códigos o la densidad de citas en acopio a su relación en redes semánticas (Ver Figura 1).



**Figura 1.** Red semántica de la categoría de currículo crítico en educación superior.

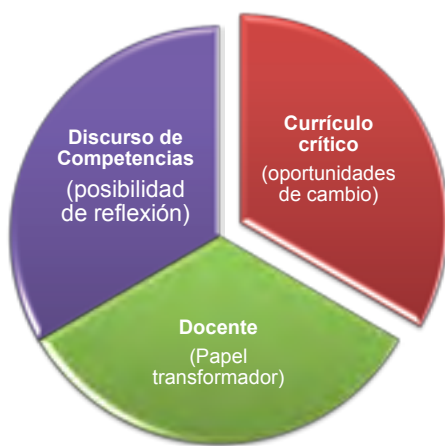
**4. Resultados**

Los resultados del estudio giran en torno a considerar desde una perspectiva de reflexión, el papel del currículo crítico en la comprensión del discurso de las competencias acorde a

transformaciones sociales que impliquen la visión intercultural, democrática y participativa de la comunidad educativa, tanto interna como externa a la IES. Asimismo, con base en propuestas de cambio tendientes a la crítica y la reflexión desde discursos de género,



interculturalidad y una mirada epistémica para lograr la deconstrucción de conceptos como las competencias, se busca dar herramientas en pro del análisis de los currículos que se diseñan sobre el discurso de las competencias, el cual se utiliza de una forma ambigua, producto de la visión polisémica del concepto. A continuación se sintetiza lo enunciado a través de un diagrama (Ver Figura 2), del cual se detallará a posteriori cada uno de sus elementos.



**Figura 2:** Relación entre el currículo crítico y el discurso de las competencias en el quehacer docente

#### 4.1. El currículo desde la perspectiva crítica

Una visión mucho más comprehensiva y dinámica subyace cuando se habla del currículo en relación a una orientación crítica, cuya diferencia en cuanto a paradigmas positivistas o enfoques hermenéuticos se da por la superación de elementos explicativos y acciones significativas, en tanto, partiendo de las anteriores posturas, se preocupa por establecer un marco transformador de la realidad. De este modo, el currículo a partir de una consciencia crítica implica reflexiones de la praxis profesional en acopio al contexto y problemáticas inherentes al espacio-tiempo de interacción de sujetos, procesos, recursos y disposiciones de orden

cultural, político y social que afectan el diseño curricular desde una ruptura crítica del mismo.

La decantación del paradigma crítico en lo educativo y más específicamente en lo concerniente al currículo, viene desde los aportes de la escuela de Frankfurt como lo asegura Yepes (2005), quienes en su reflexión teórica realizan una fuerte crítica a los modelos reproduccionistas y hegemónicos que imperan en la educación. En ese orden de ideas, la ideología se convierte en el objeto complejo en medio de las relaciones educativas, con base en lecturas socio-históricas que van dando cuenta de la forma como los currículos y demás estructuras institucionales perpetúan ciertos discursos y organizaciones dominantes desde la escuela. De ahí que desde la corriente crítica se empezara a desarrollar la idea de un currículo explícito y un currículo oculto. En palabras de Ochoa (2005) estos currículos coexisten en el campo educativo en relación a “[...] múltiples prácticas, discursos y supuestos de género que las disciplinas, los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción” (p.190). En ese sentido, los currículos se van mostrando en constante cambio, siempre bajo la lente de construcción latente por dispositivos, poderes, oscilaciones y perspectivas de abordarlo en complejidad a la luz de su fundamentación y aplicación en diferentes instituciones educativas.

En consonancia con lo anterior, el diseño curricular desde una perspectiva crítica resalta dos componentes específicos según Yepes (2005); el primero tiene que ver con lo democrático; y el otro va orientado hacia la participación activa de cada uno de los agentes que construyen el currículo. En suma, el derecho fundamental que posee el educando, el docente, los funcionarios y directivos de una institución, se plasman en la convicción de ese camino de aprendizaje a seguir, en el cual de forma exógena la comunidad y los diversos entes públicos y privados tienen

cabida a la luz del impacto social por medio de la formación profesional en la educación superior. No obstante, lo crítico pasa por luchar en contra de racionalidades reproductivistas y hegemónicas que se condicionan desde la comunidad o sectores externos de la institución educativa, por lo cual el rol de dicha perspectiva crítica en la orientación curricular es el de apoyar y validar la acción democrática del ser formado en función de escenarios y mecanismos de participación aunados a un pensamiento divergente en contraprestación de un deber ciudadano, profesional y ético.

La palabra democracia, es importante en la reseña curricular crítica, pues se deja de lado la ínfima conceptualización del término en relación al gobierno y el papel del pueblo en la elección y decisión de elegir poderes representativos, para trascender en un estar con el otro en acopio a elementos de equidad, igualdad y respeto, garantes en esa medida, de un espacio de reflexión concerniente a la posibilidad de diferentes miradas. Al respecto, Ochoa (2005) alude a la necesidad de vincular los procesos democráticos y participativos al retomar la importancia del currículo oculto para el análisis de sus efectos inteligibles e invisibles en la formación intelectual, humana y ciudadana, logrando espacios emergentes de construcción de saberes dialógicos en los cuales el poder no viene dado de forma vertical, sino más bien en la co-construcción de ambientes, contenidos, acciones y realimentaciones ecuanímes de acuerdo a criterios consensuados. Sin duda alguna, uno de los mayores ejemplos, citando los estudios de Ochoa (2005), es la vinculación de los currículos ocultos de género y el impacto que tiene en los discursos pedagógicos.

La perspectiva crítica no es fácil de vincular en el diseño curricular, de hecho implica mayor esfuerzo argumentativo, por ende, el proceso a realizar en su construcción se muestra como un gran logro, en la medida que los métodos afines a

la orientación crítica deben dar cuenta de posibles incoherencias o imposiciones ideológicas. Asimismo, el currículo crítico denuncia centros de poder, injerencias u obstáculos procedentes de la sospecha característica de este enfoque en la determinación de un currículo democrático, en el cual se ve reflejada la acción comunal y los principios de autonomía necesarios para dar cuenta de problemáticas sociales específicas. En otras palabras, Yepes (2005) acentual que “El currículo crítico no comulga con imposiciones y hegemonías, por el contrario, es escenario de pluralismo ideológico, político y cultural, es terreno fértil para la diversidad” (p.16), evitando cada vez más desde la resistencia y la transformación social los intereses particulares e ideologías predominantes, que van de la mano con la postura única derivada del currículo impuesto sin algún dialogo participativo.

La moción que trae consigo el currículo crítico, en resonancia de lo democrático, viene dada con el ideal de formación de un sujeto crítico, cuyo papel está encaminado a propiciar espacios de reflexión y autorreflexión sobre la base de la subjetividad ciudadana (Esteva, 2009), superando inclusive la posición de acumulador de conocimiento y materialidades como axiomas sin cuestionamiento alguno. En igual instancia, actúa el componente participativo, desprendiendo toda una serie de diálogos intersubjetivos, no solo en el marco interdisciplinar, sino además en la lógica colaborativa, en la consolidación de redes académicas con disposición de transformación social a través de reflexiones académicas en cause de valorar lo expuesto por Yepes (2005) acerca de la lucha histórico-social como escenario de participación política y cultural.

En efecto, las IES dentro de sus proyectos institucionales, pueden estar favoreciendo de manera implícita o clarividente discursos reproductivistas o centros de poder que suelen mediar la parte de recursos y financiación de

la institución, sin embargo, aquellos discursos reproductivistas se van extrapolando de manera inevitable en los currículos, imposibilitando la crítica para luego trasladarse a fenómenos como la inequidad social y el distanciamiento entre brechas sociales (Esteva, 2009). En concordancia con lo afirmado, Yepes (2005) plantea que:

Detrás del currículo oficial se encuentran representados intereses foráneos que hallan en el mercado educativo de los países pobres un gran potencial económico para reproducir las condiciones imperantes y perpetuar de paso el círculo perverso de la desigualdad y la exclusión (p.16).

De lo anterior, es necesario vincular el papel que se tiene a nivel latinoamericano y a nivel nacional con respecto al proceso globalizante y neoliberal que impacta en las IES de manera irremediable en discursos, dinámicas de gestión y procesos de calidad que cada vez más se centran en aspectos hegemónicos y tecnocráticos, dejando atrás el compromiso de transformación social que trae consigo el nivel crítico de los currículos. En esa línea de cambio, los docentes adquieren un rol fundamental, pues su discurso pedagógico y didáctico debe hacerse legible en los diseños curriculares, adquiriendo participación que le es inherente al planteamiento reflexivo del currículo pensado en las necesidades y experiencias previas de los educandos. Por ello, Esteva (2009) demanda una postura ético-política del docente para formar a los estudiantes bajo el componente democrático, idóneo en el reconocimiento de su práctica y el impacto que tienen en la sociedad, alguien con habilidad de seguirse formando y con pertinencia de estar con el otro, respetando su visión de mundo a través de la justicia y equidad, pues no basta con formar en competencias de orden laboral y profesional cuando la parte ética, ciudadana y de praxis adolecen de la racionalidad formativa

que tanto necesita la sociedad en la actualidad.

Aunque no hay que desconocer los avances que han hecho diferentes universidades por incluir la visión crítica desde en la orientación curricular, aún se hacen factibles investigaciones detalladas sobre estados del arte y niveles de implicación de los diferentes currículos en facultades y programas con ramas del conocimiento o centros de investigación emergentes (Ochoa, 2005). Al mismo tiempo, es menester comprender la posibilidad de nuevas estrategias de evaluación de currículos con elementos crítico-sociales encaminados más que a planes de acreditación y rendición de cuentas, en el seguimiento exhaustivo de los diseños, estrategias de aplicación e impactos que tiene a corto, mediano y largo plazo el currículo a nivel de aula, programa e institución.

Retomando el papel del docente para lograr afianzar su participación democrática en el diseño de currículos críticos, es de suma validez reconocer el compromiso que hay, no solo en la parte de docencia, sino además como aclara Stenhouse (1991) en la investigación llevada a cabo por el docente para sistematizar, profundizar y evaluar sus prácticas pedagógicas. Por consiguiente, el docente-investigador es una figura dialógica que no se contrapone, más sí se complementa, en esa medida las acciones que se llevan a cabo en el aula se influyen por conocimientos enriquecidos por la investigación, y en otro sentido, la docencia crea espacios dinámicos en el quehacer pedagógico para investigar problemas inherentes a la formación, educación y ampliación de elementos pedagógicos y didácticos específicos de la comunidad educativa.

Una de esas prácticas que cruza la parte pedagógica e investigativa en el marco de la acción curricular tiene que ver con el tema de las competencias, pues en acuerdo con González (2006), es sustancial que el docente asuma cierta postura crítica acerca de este

discurso y cómo ha permeado la educación superior, llevando a determinar la influencia histórico-conceptual y tener focalización frente a su desarrollo, al trascender la simple moda lingüística para otorgarle algún sentido crítico, bien sea para eximirlos o darles un estatuto más allá de la parte instrumental. Por esta razón, las competencias se han ido afianzando en materia curricular para denotar habilidades, destrezas o perfiles que van de la mano de una polisemia, sin desconocer el estudio y tratamiento formativo que se les ha dado desde una visión más crítica, pero con el riesgo enunciado por González (2006) sobre la aplicación reduccionista en ciertos casos de la educación superior.

Verbigracia a esa reducción de la competencias, se encuentra en la formación para el trabajo, los discursos de acreditación e incentivos por coberturas o niveles de calidad que van de la mano con la desigualdad, o si se quiere pérvida, que ponen en realce un escenario de disputas, arrasando con las limitaciones, diferencias y las cosmovisiones de sentido adquiridas por cada institución IES. En ese sentido, el papel de docente desde la investigación formativa y aplicada es denunciar una crisis de sentido y “representatividad” (Esteva, 2009, p.2) en relación al discurso de las competencias, accediendo a la desconstrucción para lograr procesos educativos arraigados a los principios de equidad, re-contextualización de saberes y la premisa fiel de competencias encauzadas a lo participativo, ciudadano y democrático. Por otra parte, entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011) hablan de fomentar unas competencias globales, en las que el egresado tenga reconocimiento de la diversidad cultural, histórica y política de otras naciones y sociedades en aras de reconocer la diversidad, no obstante, queda entredicho hasta qué punto esa competencia global se acerca en paralelo a discursos hegemónicos e ideológicos de globalización.

Finalmente, el currículo desde una postura crítica acude a la construcción permanente, producto de los consensos y tensiones académicas que puedan surgir de las propuestas investigativas de docentes-investigadores sobre problemáticas de renovación curricular que identifiquen la preponderancia de la formación de ciudadanía, género, diversidad y un pensamiento ambiental suscrito a dimensiones ético-políticas, inherentes a prácticas de los diversos actores en las IES a partir de la asimilación, aporte y reflexión, tanto del currículo oficial como del denominado currículo oculto; este último imprime un conjunto de valores, representaciones, creencias e interacciones que contribuyen al estudio concienzudo del impacto curricular en los respectivos niveles de formación.

#### **4.2. Las competencias como un enfoque omnisciente en un mundo globalizado**

Al igual que el factor neoliberal en las políticas económicas y de redistribución de los mercados, la globalización como un fenómeno que impacta no solo en la economía, sino en políticas y referentes culturales, ha de favorecer la condición de las competencias en el escenario educativo, sobre todo si se recurre a la metáfora de la aldea global para aludir a la ruptura de barreras por medio de acuerdos, tratados y relaciones de interculturalidad disfrazadas en beneficiar a los países potencialmente industrializados y mitigar la condición de desarrollo y progreso de países que están en la carrera industrial. Por consiguiente, una de las tesis planteadas por Díez (2009) en su libro *Globalización y Educación Crítica*, está basada en el esfuerzo crítico por identificar el trasfondo de estas modas, especialmente las competencias y su aplicación en los escenarios educativos, siendo los docentes y los sistemas educativos las víctimas de su propio invento por innovar y trascender como lo hacen las universidades internacionales, aún a sabiendas que los contextos son distintos

y las condiciones culturales son otras; pues esto es uno de los males que aquejan a los sectores estatales cuando se pretende homologar estudios realizados en sectores como Europa o Norteamérica.

Díez (2009) sostiene la premisa acerca de quién es el culpable sobre la mala interpretación e implementación de estos enfoques que se convierten en suerte de premura de salvación educativa; de la comunidad académica al profesorado; del docente al educando, por medio de imposiciones y falta de contextualización; del mismo estudiante hacia su educación, de manera que su metacognición está supeditada por las imbricaciones curriculares formativas dispuestas por los sistemas educativos. De esta manera, se favorece que la tendencia, en este caso el enfoque por competencias, unifique los preceptos y genealogías mercantiles al sistema educativo por retribuirle mano de obra eficiente, comprometida con los estándares de calidad propiciados por las mejoras tecnológicas y la refinación de los procesos de producción.

Las competencias se convierten en el adoquín intento por comprometer un nivel de calidad y eficiencia en los procesos educativos. Según esto, la condición académica de la IES se ve fiscalizada por la parte de gestión y administración de los bienes educativos, incluyendo los conocimientos adquiridos y las posibles aplicaciones que pueden tener con base en el currículo y los sistemas de evaluación propiciados para el control, lo que es más preocupante, un detrimento del patrimonio educativo estatal por el fenómeno de “La McDonalización de la escuela” (Díez, 2009, p.236), descrita por los patrones de administración aplicados para conseguir un producto eficaz, eficiente y efectivo en términos de estándares, bajo la intervención privada para auditar los procesos internos en las universidades e IES.

Otra explicación a esta inclusión de las

competencias como un estudio innovador y redentor del sistema educativo, la presenta Bustamante (2001), quién corrobora la visión de Gimeno (2008), al indagar sobre lo nuevo de este enfoque; es decir, no aporta nada diferente a un lenguaje alterno que proviene de marcos teóricos de tiempo atrás, así pues, Bustamante (2001) afirma sobre las competencias, como algo que se nombra, se predica pero no se aplica de forma rigurosa de acuerdo a su génesis y sus precedentes históricos, prometiendo a la vez, un revolucionario cambio en el cumplimiento de los objetivos dentro de la educación nacional. De lo anterior, se presume que el concepto competencia es algo novedoso sin precedente alguno, sin tener genealogía y un germen conceptual, producto de las condiciones que Foucault (1985) menciona para normalizar un discurso en aras de una interacción simbólica.

Las competencias provienen de un léxico relativo del conocimiento y la inteligencia, emergente de la psicología del Siglo XVII, con una orientación hacia el desempeño y la puesta en práctica de conocimientos para la resolución de problemas. Bustamante (2001) discierne de una inteligencia estática en la que los organismos estatales y privados responsables de las directrices y políticas educativas (Ministerio de Educación, ICFES, Pruebas TIMMS, entre otros), han llevado a desarrollar pruebas masivas sin contemplar que las diferencias étnicas, culturales y contextuales permiten entrever diferentes tipos de inteligencia (Dinámica), favoreciendo una psicología científica y comparativa de los resultados entre sociedades como un factor competitivo y de calidad en la educación que se propicia en cada país o región.

En consonancia con ese lenguaje polisémico y ambiguo de las competencias, se yuxtapone un olvido de los referentes teóricos y epistemológicos que dan cuenta de la transformación de la teoría estructuralista de Chomsky sobre las competencias lingüísticas



y la actuación de la lengua, ahora en este nuevo renacer de las competencias, se habla de competencias comunicativas, en tanto se acoplan las modificaciones de un contexto en las competencias lingüísticas desde los postulados de Hymes (De Zubiría, 2006), dejando de lado la actuación, al proceder en el desempeño como la acción a ser evaluada en el enfoque por competencias; un cambio que ha sido el refuerzo necesario por convalidar la importancia de las competencias en el ámbito educativo, así lo hace ver el ICFES y los lingüistas que fueron partícipes de una promoción de las evaluaciones de estado, fundamentadas en el objeto de una diversidad de competencias por área, donde ya no se hablaba de normas sino de indicadores, se pasaba de pruebas a estructuras de preguntas y en ese orden, se sigue hablando en los mismos términos, pero todo entrelazado a la subordinación de la educación ante el escenarios empresarial y la formación para el empleo (Bustamante, 2001).

#### **4.3. Una mirada crítica hacia las competencias, anotaciones sobre una postura reflexiva**

Ya lo diría Freire (2009), es problema de todos el analizar la educación y su dimensión en la constitución de una sociedad verdaderamente humana. Más aún, en países en vía de desarrollo donde se busca un proceso transformador y de cambio a las situaciones impuestas por las coaliciones de países industrializados, por consiguiente, es imperante la reflexión sobre el modelo y el sistema educativo que se plantea para alcanzar dicho fin. En esa medida, el cuestionamiento surge sobre si en verdad las competencias y su enfoque traído de países de la UE y organismos como la OCDE, son la solución a los problemas de déficit, cobertura y educación pertinente al contexto nacional, en el cual los países latinoamericanos y en especial Colombia, poseen un rezago en aspectos científicos, tecnológicos y sobre todo

de inequidad y desigualdad social.

Puede que el discurso de las competencias tenga un concepción orientada a problematizar y determinar procesos cognitivos fundamentales para el desarrollo integral del sujeto, sin embargo, la postura y el enfoque trabajado a nivel nacional, dan cuenta de un modelo sin precisiones conceptuales ni argumentos sólidos, con base a qué de las competencias puede convertirse en referente de cambio y transformación educativa, pues hasta el momento solo hay polisemia y gran cantidad de competencias sin pretensión de educación integrada y acorde a las demandas sectoriales de las diversas regiones y contextos del país.

Una mirada alternativa puede ser la del empoderamiento del concepto y las prefiguraciones de las competencias para ser interpretadas a fondo y ser contrastadas con la mirada crítica, reflexiva e interpretativa sobre la base del replanteamiento de la posición epistemológica, conceptual y metodológica del enfoque de las competencias y su articulación con los sistemas educativos en el país, cuya dialéctica obedezca a un todo centrado en la igualdad, la democracia y el pensamiento creativo de los educandos. Para llevar a cabo esta condición transitiva, es necesaria la influencia de políticas educativas consistentes y commensurables a los cambios educativos, sin perder el rumbo establecido en las leyes que caracterizan la educación como derecho, y de otro lado, articular programas de formación para docentes y la comunidad académica en general, prestando atención a otros desarrollos pedagógicos y didácticos que permitan la diversidad de postulados en los cuales el docente sea autónomo en responder a los objetivos educativos, bajo diversas orientaciones formativas y evaluativas desde el estudio de su contexto.

Ante estas sugerencias, se hace artificial el planteamiento de transformar la educación si el

gobierno no dispone los recursos necesarios, así que si las competencias han de ser el enfoque predilecto, por qué el gobierno aún dispone un 4,9 % del PIB (UNESCO, s.f.) para la educación, y destina la mayor parte del mismo a sectores de defensa. Valdría la pena reflexionar si las reformas educativas conscientes de esta situación de la educación actual, han de proveer un cambio substancial sin caer en reduccionismos e institucionalismos fervientes al enfoque por competencias, que parece ser más demanda de los países con los cuales hay acuerdos comerciales, más allá de las preocupaciones del estado por reformar la educación en aras de mejorar la calidad de vida en el país.

#### **4.4. Implicaciones del discurso de las competencias en la enseñanza y el rol docente**

Como muchas de las acepciones epistémicas y conceptuales tienen su origen en el mundo griego antiguo, el discurso de las competencias no podría estar exento de dicha condición histórica, pues desde el pensamiento de Platón como un referente del idealismo, se vincula el sentido del ser para comprender el mundo de forma absoluta e inteligible, quizá como se ha querido signar el discurso de las competencias, al respecto Hessen (2002) describe:

Es Platón quien habla por primera vez de una intuición espiritual, en su estricto sentido. De acuerdo con él las Ideas son percibidas en forma inmediata, e intuitas espiritualmente por la razón. Es esta una intuición material, pues lo que vemos son ciertos contenidos espirituales, realidades materiales. Esta intuición debe caracterizarse, además, como una intuición estrictamente racional. Pues en una función del intelecto, representa una actividad rigurosamente teórica, intelectual (p. 89).

Ante esta confrontación idealista, Platón establece la analogía de las competencias frente a lo innato del pensamiento, debiendo ser desarrolladas a priori bajo un proceso intelectual de raciocinio, por ende, a través de uno de sus más celebres mitos alegóricos: el mito de la caverna, demuestra de forma poética y aforística la descripción de la estructura educativa del ser, Platón explica la relación existente entre el hombre y el conocimiento; precisando que, hay hombres encadenados que sólo pueden mirar el fondo de la caverna, en donde se reflejan sombras detrás de ellos, como objetos iluminados por una luz artificial (fuego), promoviendo la idea de realidad en dichos sujetos. Este mito puede contribuir a reseñar la situación de algunos docentes frente a la posición y referencia que tienen del discurso de las competencias, en tanto permite analizar lo que son hoy las competencias, dado que no es algo nuevo, más aún se pretende promover de las estructuras hacia los agentes (docentes particularmente) como algo innovador que muestra en perspectiva crítica y genealógica un precedente, formulando los mismos dilemas y cuestionamientos que en la modernidad se hacen, incluso, desde el mismo discurso idealista de Platón hasta sus corrientes ulteriores.

Seguidamente, los legados de Aristóteles se centrarían en la corriente de realismo científico, así pues, Hessen (2002) afirma que:

La experiencia se convierte en la base de todo el conocimiento. Por medio de los sentidos se halla contenida la esencia general, la idea de la cosa, sólo es menester extraerla. Esto tiene lugar por obra de una facultad especial de la razón humana, el entendimiento real o agente. Aristóteles dice que él obra como la luz. Ilumina, hace transparente en cierto modo las imágenes sensibles, de suerte que alumbra en el fondo de ella la esencia general la idea

de la cosa. Esta es recibida por el entendimiento posible o pasivo, y así queda realizado el conocimiento (p. 54).

Éste postulado hace parte de la concepción ontológica del Siglo IV, en la que el discurso de las competencias emerge a manera analógica por un ser en acto y en potencia, entendido como un sujeto con competencias innatas producto del saber hacer y que éstas pueden ser moldeadas y perfeccionadas para concebir un conocimiento desde la experiencia. En ese sentido, el docente en correspondencia a este argumento, puede caer en la superficialidad y trivialidad de tomar el concepto de competencias como aspecto factico y real, aquello que necesita verse verificado y constatado por los sentidos en relación a lo que se hace en función de dichas competencias del sujeto, lo cual trae consigo la visión mecanicista y declarativa del sinnúmero de competencia a adquirir en el ámbito de la educación superior.

Por ello, las competencias se centran en la relación del conocimiento con su puesta en práctica, es decir, el saber hacer y el saber ser, para plantear una postura en la que no solo se aprende del objeto de estudio, sino que además se evalúan las prácticas de los ideales puestos en consideración para precisar y aplicar los resultados. Adicionalmente, esta postura pragmática incide sobre el quehacer pedagógico del docente a través del conocimiento en la cátedra y el saber adquirido in situ al objeto de estudio, siendo imperante en el contexto y en la imposición productiva el saber hacer como factor de selectividad que el mismo docente legitima en su rol de orientador. En contraste, la perspectiva crítica del enfoque de las competencias propende por un docente que discute dicho paradigma pragmático, por ende, Barnett (2001), quien aclara la pertinencia del saber hacer con sentido (para qué sirve) y un significado (alguna vez servirá), apela además a al contexto específico y la articulación de las competencias para el mundo de la vida,

superando la visión de las mismas en un marco instrumentalista y meramente académico.

La trayectoria posmoderna desde la escuela histórico-social denotada por Hymes (citando en De Zubiría, 2006), interpone la necesidad de un contexto en el que subyace la singularidad de unas competencias específicas, en las cuales hay participación inédita del docente en su quehacer profesional, reflexionando sobre el origen y perspectiva de este discurso de las competencias como un enfoque particular de las necesidades curriculares y evaluativas de un ambiente de aprendizaje específico. Igualmente, las competencias en el campo educativo apremian el lenguaje y paradigma económico a raíz de la eficiencia y la efectividad de la educación como servicio, generando una educación mercantilizada para preparar mano de obra económica y susceptible de ser incluida positivamente en el circuito productivo.

Esta visión del enfoque por competencias, se ha ido acuñando paulatinamente en diversos sistemas educativos, desde los referentes políticos y globales como el proyecto Tuning para la Unión Europea y Latinoamérica (Bravo, 2007), así como para los países que conforman la OCDE (Gimeno, 2008) a través del proyecto DESECO, los cuales se basan en orientaciones educativas y están relacionados con los estudios de la UNESCO propiciados por Jacques Delors, Edgar Morin y el Foro Mundial DAKAR. Si bien este recorrido histórico, producto de develar el origen de las competencias, queda incipiente ante la gran magnitud de eventos y orientaciones epistemológicas que han dado cabida a pensar y retomar el enfoque por competencias, muestra también la relevancia de la tesis presentada por Gimeno (2008), con base en el supuesto de un lenguaje de las competencias y su discurso en educación sin nada nuevo, a partir de diversos postulados que han sido debatidos a lo largo de la historia académica, al incluir al docente como promotor de dicho discursos, en la medida

de formarlo desde facultades de educación y otros marcos de educación continua en la implementación de dicho enfoque, ocultando el verdadero trasfondo de la educación masificada, controlada y encaminada por un ambiente acrítico para el mundo laborar flexible actual.

De lo anterior, las condiciones pedagógicas son distintas en cada sector, particularmente por los desarrollos sociales, científicos y tecnológicos. En ese sentido, al demeritar un componente de reflexión del enfoque por competencias, se da paso a que otros piensen por los actores educativos, relegando y alejando un compromiso educativo y profesional; en primera instancia de los docentes, quienes están en la obligación de repensar y replantear las verdaderas perspectivas pedagógicas y didácticas, necesarias para afrontar la crisis socio-cultural enmarcada en la falta de valores y acciones socio-afectivas, que en efecto, hagan visible el desarrollo cognitivo preponderante a los intereses de los sectores populares, públicos y rurales, en el cual los niños y jóvenes son los más afectados con la relegación e inmediatez del diseño de políticas educativas acordes al contexto.

La otra cara de la moneda está representado en los menesteres de burocracia que intentan mantener los corolarios del elitismo, desmembrando la oportunidad de cambio para el resto de las personas, teniendo en cuenta que las competencias promueven la consecución de la cadena productiva. Díez (2009) es claro al manifestar sobre dicho discurso las jerarquías que se establecen, la de las clases élite; seguida de la mano de obra especializada, y en últimas, aquellos que entran a retomar roles operativos y mecanicistas para quienes se dan ciertas competencias básicas. Ante esta premisa, Michael Apple enuncia las casas escuelas, donde las iglesias conformaban epicentros educativos laicos durante el siglo XVI y que hoy día, se ven con mayor secularización

en ambientes dominantes y yuxtapuestos a los menesteres de un culto específico (Menonita, mormón, entre otros).

Deotrolado, están las posturas neoconservadoras como una forma de fortalecer bloques de poder emergentes dese lo tradicional, volviendo retomar corpus teóricos tradicionalistas con políticas que entran en detrimento de la educación del sujeto, ante el desosiego de las pedagogías contemporáneas y los enfoques actuales de competencias, pues muchas de estas dinámicas han indicado conductas que bajo el nombre de la libertad de expresión, han llevado a la ausencia de un posicionamiento y seguimiento de los actos del ser en formación, más aún en la niñez y adolescencia en la que hoy persisten tantos conflictos de género, raza e intolerancia ante las discrepancias socio-culturales.

Antes esta situación, el discurso de las competencias busca de manera implícita fomentar un rol pasivo del docente en el contexto educativo, limitado por políticas gubernamentales y reglamentos estatales compaginados con la falta de crítica, invadiendo la solvencia social y la convicción hacia una pedagogía transformadora desde el contexto y las particularidades de su entorno formativo, mientras dicho enfoque de competencias se visualiza como un darwinismo social para competir y confrontar los buenos con los malos; las competencias se muestran entonces, como un componente para repetir, seleccionar y promulgar habilidades necesarias en la sociedad masificada por el consumismo y las políticas neoliberales de mercados estandarizados, bajo modelos prusianos que fomentan la discriminación social a través de la pedagogía.

Sin duda alguna, las competencias y su axioma de eficiencia y calidad se abren paso en el sistema educativo como una moda y un fin propulsor de políticas homologatorias, que buscan cualificar mano de obra a bajo precio,

de acuerdo al nuevo mercado y las condiciones de una regularidad de pensamiento estratificada en acopio a las jerarquías predispuestas en el ámbito social. Las instituciones han de conservarse, el sector público se reduce y el fenómeno de las transnacionales aboca la incertidumbre para la cual el sector educativo y el rol del docente como agente crítico y reflexivo debe prestar atención, pensando que ni las modas académicas, ni lingüísticas, ni el principio de selección han de responder como lo haría una comunidad académica crítica y ávida de escenarios de discusión para la transformación social.

El referente histórico-social permite dar cuenta de la transición de disertaciones y momentos en los cuales hoy se evoca y se enaltece la originalidad y prestación dada a la educación por el enfoque de competencias, instaurándose como una condición casi ubicua de salvación, producto de políticas globales y neoliberales promotoras de sistemas de educación masificados y generales, sin prestar ninguna consideración por los debates y reflexiones de la singularidad, el contexto y la pertinencia de una especificidad pedagógica, curricular y evaluativa; con el propósito de dar solución a problemáticas inherentes a las diversas comunidades académicas. Por ello, se tiende a malinterpretar el propósito de la educación, como plantea Herrera (1999, p.p.36), “Corresponde a cada pueblo elaborar un sistema educativo que a la vez interprete y eduque el alma nacional, bien sea readaptándola de acuerdo con una nueva experiencia social, imprimiéndole una tradición nueva a una larga tradición cultural, para adaptarla a las exigencias del mundo transformado”.

De acuerdo a lo anterior, las competencias y su concepción no solo incluyen discusiones sobre el currículo, políticas educativas y sistemas de evaluación, también deberán dar cuenta de epicentros de discusión encaminados a

establecer participaciones de los docentes como agentes transformadores de la comunidad académica, dotando a las instituciones de educación superior de debate académico dispuesto a plantear problemáticas tales como: ambientes de aprendizaje, relaciones cognitivas y afectivas y un sustancial diálogo sobre la acción transformadora de la educación en el marco cultural, interdisciplinario y humanístico, en el cual el rol del docente no puede ser el de un agente pasivo, su acción debe tornarse en un mecanismo de empoderamiento, logrando la participación activa y crítica en el proceso educativo, centrando las bases dialógicas de su rol social, profesional y ético en el sentir de una acción emancipadora, abierta a diálogos y experiencias educativas comprensibles de los cambios mediáticos en el contexto, sin arraigos y apegos a modas vanas en lo pedagógico y didáctico.

## 5. Conclusiones

Ante lo descrito por Gimeno (2008) en sus *diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias*, se puede observar una postura crítica que permite la discusión frente al panorama en el cual, sosegados por la moda y el lenguaje polisémico, se ha caído en el error de establecer el enfoque dominante por competencias, sin tener estudios fehacientes sobre las implicaciones de un sistema educativo basado en planteamientos curriculares y políticos subordinados por organismos superiores como la UE y la OCDE. En ese orden de ideas, es conmensurable entablar investigaciones de corte crítico en relación a las competencias y su valor en el escenario educativo actual, promoviendo tesis y razonamientos particulares del discurso de las competencias y el impacto que tiene en la educación superior y en el quehacer pedagógico del docente.

Es importante reconocer, más no diseminar la importancia del sector político, económico y laboral en las condiciones actuales de la



educación, pues no basta con analizar el escenario educativo aislado de las repercusiones de la globalización y el neoliberalismo. En esa medida, las competencias han errado al provenir de contextos alternos al educativo, por ende, valdría la pena reflexionar si estos preceptos y enfoques son tan validos en el plano laboral e industrial para ser extrapolados en contexto al desarrollo de políticas y articulaciones educativas con fines de cobertura, innovación y calidad. De lo anterior, las competencias deberían funcionar como un referente, sin ser punto ineludible de discusión sobre el problema de adaptabilidad de sistemas exógenos, por lo tanto, debe producir insumos conceptuales y reflexivos en el orden de pensar currículos, políticas educativas y modelos de enseñanza-aprendizaje basados en la particularidad institucional, los proyectos y énfasis destacados por los objetivos y metas de aprendizaje.

Los proyectos acelerados de renovación educativa tendientes a la MacDonalización (Díez, 2009) no implican necesariamente transformación en el campo educativo ni cambios sociales inherentes a la equidad e igualdad. Por consiguiente, lo nuevo no siempre es innovador, lo general no puede responder ampliamente a lo esencial, más aún cuando se trata de la educación superior, en la cual coexisten diversidad de formas de pensar y actuar arraigadas a una cultura específica. Así, la educación debe ser consciente de esta particularidad, permitiendo que los docentes insertos en diferentes comunidades académicas puedan debatir y proponer discursos respondientes a la valoración del sujeto en sus dimensión estética y ética, sin relegarlo a ser parte de una masa acrítica predispuesta al beneficio de sectores productivos, sin posibilidades de trascender, por lo tanto, este elemento reflexivo hace parte de las consideraciones de la necesidad reflexiva en este enfoque propuesta en el presente manuscrito, toda vez es necesario una postura frente al tema, sin rechazar las competencias

sin fundamento o acoplarlas con dogmatismo.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bravo, N. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*. Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa América Latina.
- Bustamante, G. (2001). *La moda de las "Competencias"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional- CIUP.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Díez, E. (2009). *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Esteva, P. (2009). Currículum oculto en contextos universitarios: análisis de la promoción de valores y contravalores que favorecen o distorsionan la formación de una ciudadanía responsable y comprometida éticamente con la realidad social. *En V Jornada de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Freire, P. (2009). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo hoy?*. Madrid: Morata.
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. En: *Actualidad y Nuevas Tendencias*. 2 (6).

- González, M.I. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9 (2), 95-117.
- Herrera, M. C. (1999). Modernización y escuela nueva en Colombia. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Hessen, J. (2002). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-264156.html>
- Moreno, T. (2010). Competencias en Educación, una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 15 (44), pp. 289-297.
- Ochoa, L.M. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativas para superar el sexismo en la escuela. *La Ventana*, 21, 187-227. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/laventan/Ventana21/187-227.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Colección Campus Virtual.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimiento. En J. Sacristán (Comp.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp.143-1175). Madrid: Morata.
- Torres, N. (2010). *Perspectiva curricular en la educación superior desde la teoría crítica. Diálogos por la reforma Universitaria*, 13. Recuperado de [reforma.udenar.edu.co/archivo/documentos/.../](http://reforma.udenar.edu.co/archivo/documentos/.../)
- UNESCO (s.f.), *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Recuperado el 8 de Septiembre de 2012, En: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial síntesis.
- Yepes, J.C. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 11-20.