

EDITORA: ANABELA VILLA

DELO CRÍTICO BASADO EN COMPETENCIAS * ASUMIR
LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
PARTIR DE UN MODELO



**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 1)**

**Asumir la educación universitaria
a partir de un modelo crítico
basado en competencias**

Resumen

El principal objetivo de este libro es identificar los factores que propician y facilitan el desarrollo de los programas académicos basados en competencias, así como aquellos que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. En este sentido, las investigaciones expuestas aquí aportan información valiosa que ayuda a que las universidades tomen decisiones para generar unidad en los programas académicos, de tal manera que puedan alcanzar altos estándares de calidad. De esta manera, la reflexión investigativa lleva a indagar, principalmente, los siguientes puntos: la conceptualización y apropiación del modelo educativo y su implementación en el aula; la coherencia entre pedagogía y estrategias didácticas; las estrategias desarrolladas por el profesor para la evaluación de competencias, la apreciación del estudiante sobre la implementación del modelo educativo y su apropiación en las actividades académicas; y la apreciación del profesor sobre la importancia de la adopción e implementación de las competencias en su quehacer formativo. En este primer tomo de la colección se desarrollan tres investigaciones: “Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica genera”, “¿Cómo se construye la práctica docente en un modelo crítico de formación por competencias?” y “Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial”. Estos trabajos describen los componentes que hacen parte del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y funcionan como un preámbulo de las investigaciones que serán desarrolladas en los tomos 2 y 3.

Palabras clave: educación universitaria, modelo crítico basado en competencias, programa académico, proceso educativo, modelo educativo.

¿Cómo citar este libro?

How to cite this book?

Villa Saavedra, A. (ed.). (2021). *Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, tomo 1)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Abstract

The main objective of this book is to identify the factors that promote and facilitate the development of academic programs based on competencies, as well as those that hinder or hinder the educational process. In this sense, the research presented here provides valuable information to help universities to make decisions to generate unity in academic programs so that they can achieve high-quality standards. In this way, the investigative reflection leads to investigate, mainly, the following points: the conceptualization and appropriation of the educational model and its implementation in the classroom; the coherence between pedagogy and didactic strategies; the strategies developed by the teacher for the evaluation of competences, the student's appreciation of the implementation of the educational model and its appropriation in academic activities; and the teacher's appreciation of the importance of the adoption and implementation of competences in their formative work. This first volume of the collection is carried out by three investigations: "Adopt the Critical Educational Model with a Competency Approach: understanding the curricular transformation from the perspective of general didactics", "How is teaching practice constructed in a critical training model by competencies?" and "Educating for working life: responding to the professional skills demanded by the business sector". These works describe the components that are part of the Critical Educational Model with a Competency Approach and function as a preamble to the research that will be developed in volumes 2 and 3.

Keywords: Critical model based on competences, academic program, curriculum reform, educational process, educational model, university education.

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias

**Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias
(tomo 1)**

Anabela Villa Saavedra
Editora



UNIVERSIDAD
COOPERATIVA
DE COLOMBIA



EDICIONES

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, Tomo 1)

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, abril de 2021
© Anabela Villa Saavedra et al.

ISBN de la colección

Impreso: 978-958-760-305-7
PDF: 978-958-760-309-5
EPUB: 978-958-760-313-2

ISBN del libro

Impreso: 978-958-760-306-4
PDF: 978-958-760-310-1
EPUB: 978-958-760-314-9
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Colección Investigación en educación

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: 27 de mayo de 2020
Evaluación de contenidos: 28 de agosto de 2020.
Corrección de autor: 14 de septiembre de 2020.
Aprobación: 16 de septiembre de 2020.

Fondo Editorial

DIRECTOR NACIONAL EDITORIAL

Julián Pacheco Martínez

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (LIBROS)

Camilo Moncada Morales

ESPECIALISTA EN PRODUCCIÓN EDITORIAL (REVISTAS)

Andrés Felipe Andrade Cañón

ESPECIALISTA EN GESTIÓN EDITORIAL

Daniel Urquijo Molina

ANALISTA EDITORIAL,

Claudia Carolina Caicedo

ASISTENTE EDITORIAL,

Héctor Gómez

Proceso editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y LECTURA DE PRUEBAS

Karen Grisales

ILUSTRACIÓN DE PORTADA

Cigarra Entinta

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

María Paula Berón

IMPRESIÓN

Shopdesign S.A.S.

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995

Nota legal

Todos los derechos reservados. Ninguna porción de este libro podrá ser reproducida, almacenada en algún sistema de recuperación o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio –mecánicos, fotocopias, grabación y otro–, excepto por citas breves en textos académicos, sin la autorización previa y por escrito del Comité Editorial Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias / Pablo Andrés Arellano Ramos ... [et al.] ; Anabela Villa Saavedra, editora. -- Bogotá : Universidad Cooperativa de Colombia, 2021.
p. -- (Modelo educativo crítico con enfoque de competencias ; Tomo 1) -- (Investigación en educación)

Contiene referencias bibliográficas al final de cada capítulo. -- Texto en español con resumen en inglés.

ISBN 978-958-760-305-7

1. Educación superior 2. Educación basada en competencias I. Arellano Ramos, Pablo Andrés II. Villa Saavedra, Anabela, ed. III. Serie

CDD: 378.0072 ed. 23

CO-BoBN- a1083370

Contenido

Introducción	13
Teoría crítica	14
Teoría comunicativa	16
Taxonomía SOLO	17
Enfoque de competencias	18
Didáctica	21
Evaluación de competencias	25
Evaluación del desempeño del profesor	26
Rúbrica	30
Referencias	34
Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general (el caso del programa de Odontología de la UCC, campus Villavicencio)	37
Introducción	40
Marco teórico y conceptual	44
Desarrollo de la investigación	55

Resultados	60
Discusión	107
Conclusiones	113
Referencias	115
¿Cómo se construye la práctica docente en un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? (Caso Facultad de Odontología de la UCC, campus Pasto, 2018)	121
Introducción	124
Marco teórico	130
Metodología	144
Resultados	147
Discusión	184
Conclusiones y recomendaciones	187
Referencias	189
Educación para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial (reforma curricular del programa de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal)	193
Introducción	196
Marco teórico	199
Metodología	225

Desarrollo de la investigación	230
Conclusiones y recomendaciones	260
Referencias	265
Conclusiones generales	269

Introducción

La colección que a continuación se presenta corresponde a un estudio minucioso y de caracterización que la Universidad Cooperativa de Colombia decide emprender para evaluar cuál ha sido el impacto de la llamada reforma curricular, iniciada en 2010, la cual consistió en adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias como modelo pedagógico institucional, cuyo resultado se convierte en una verdadera innovación educativa, pues es una propuesta original de formación.

El principal objetivo de este estudio de análisis e impacto —cuyo resultado se plasma en los tres tomos presentados en esta colección— fue identificar, en una parte de las investigaciones, aquellos factores que propician y facilitan el desarrollo de los programas académicos, así como aquellos que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. Mientras que, para otros proyectos, el objetivo se convirtió en plantear propuestas aplicadas que favorecieran el modelo y la evaluación de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En otras palabras, la finalidad de dichos estudios de impacto se centra en aportar información que ayude a la Universidad a tomar decisiones para una adecuada unidad en los programas académicos especialmente de pregrado, que, a su vez, le lleven a alcanzar altos estándares de calidad. De esta manera, la reflexión investigativa lleva a indagar, principalmente, sobre estos puntos:

- Conceptualización y apropiación del modelo educativo y su implementación en el aula.
- Coherencia entre pedagogía y estrategias didácticas y la fundamentación del modelo educativo.
- Estrategias desarrolladas por el profesor para la evaluación de competencias en el aula y la comprensión por parte del estudiante.

- Apreciación de los estudiantes sobre la implementación del modelo educativo y apropiación de este, en sus actividades académicas.
- Apreciación del profesor sobre la importancia de la adopción e implementación en su quehacer formativo, así como la apreciación de los directivos académicos sobre el avance y logros de dicha implementación.

Todos estos actores: estudiantes, profesores y académico-administrativos aportan al estudio y permiten evaluar el impacto que ha tenido la implementación del modelo a través de sus apreciaciones.

Es importante destacar que, como proyectos de evaluación y mejora del modelo educativo propuesto, estas investigaciones cuentan con una fundamentación teórica y un estatuto epistemológico común. Con el propósito de ahondar en todos aquellos componentes teóricos en los que se basa el modelo, así como en los elementos que componen la praxis del ejercicio de aprendizaje y enseñanza dentro de este, a continuación, se exponen cada uno de ellos y se explica su interrelación con el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

En primer lugar, se toma como fundamento la teoría habermasiana y, en particular su concepto del *mundo de la vida* (Habermas, 1985). Tres aspectos fundamentales de esa teoría se articulan en el modelo: la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1988), la ética del discurso (Habermas, 2000) y los intereses del conocimiento (Habermas, 1985). A partir de allí, el modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia parte de concebir la educación como una acción comunicativa, la cual se concreta en el intercambio de argumentos y se constituye en fuente de crecimiento de quienes participan. Esto permite a los estudiantes la progresiva conquista de la autonomía, y a los profesores, el potenciarla. A continuación, se desglosarán otros conceptos importantes.

Teoría crítica

La educación desde la pedagogía crítica es entendida como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden (Unigarro, 2017). Esta acción se concreta por la argumentación, el intercambio de ideas y conocimientos, constructos que sustentan y fortalecen el proceso educativo en el estudiante, y le permiten la

autonomía y la emancipación. La educación concebida de esa manera prepara para el mundo de la vida que, a su vez, está conformado por tres mundos: el objetivo, el subjetivo y el intersubjetivo. El mundo objetivo se refiere a la naturaleza; el subjetivo, a la persona y el intersubjetivo, a la sociedad. Y cada uno de esos mundos es abordado por disciplinas específicas. El mundo objetivo se aborda desde las ciencias naturales, cuyo discurso es principalmente lógico; el mundo subjetivo se aborda desde las humanidades, en las que prima el discurso estético; y el mundo intersubjetivo es estudiado por las ciencias sociales, cuyo discurso es esencialmente ético. La complejidad del mundo de la vida, por tanto, supone un transitar por los postulados de las disciplinas que abordan sus tres dimensiones. Es importante destacar que la teoría crítica contempla estos dos elementos: el mundo de la vida y la pedagogía crítica. Esta última es la manera como se concreta el acto educativo: el ideal de la teoría crítica de educar para el mundo de la vida.

Señala Unigarro (2017), si el mundo de la vida está conformado por los tres mundos explicados y la educación ha de preparar para ese mundo, significa necesariamente que el alumno universitario, sea cual sea la profesión que estudie, ha de transitar por esos tres mundos. Seguramente enfatizará en aquel cuya profesión se ubica; pero la comprensión completa solamente se logrará con la participación de los otros dos. Ese es el valor de la interdisciplinariedad. Con ella se hace evidente la conversación de diversas disciplinas, con diversos intereses y con particulares lenguajes. La interdisciplinariedad es el camino de la formación integral del profesional.

Continúa además explicando que la teoría crítica contempla tres elementos fundamentales que ayudan a comprender la complejidad del proceso educativo: la teoría de la acción comunicativa, la ética del discurso y los intereses del conocimiento. Desde la acción comunicativa pueden lograrse cambios en la sociedad, en tanto el ser humano —como sujeto dialéctico— argumenta, plantea, propone cambios en consenso con el otro, construye. Pero para que el ejercicio del diálogo sea fructífero, supone que este se dé en un marco ético que exige básicamente: respetar los argumentos de los demás, responsabilizarse de los propios argumentos, respetar las normas de procedimiento, defender los argumentos propios respetando al otro y asumir responsablemente los acuerdos logrados. En este diálogo de actores multidisciplinario e interdisciplinario, hay

generación de conocimiento, resignificación y crecimiento del proceso educativo. La pedagogía crítica es, entonces, una propuesta de enseñanza que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar y desafiar la dominación y las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es teoría y es práctica (*praxis*) en las que los estudiantes alcanzan, a través de su argumentación y análisis, una *conciencia crítica*. La lógica, la estética y la ética, los discursos que configuran el mundo de la vida, se deben articular en cada una de las competencias y en los conocimientos, actitudes y habilidades que les son propios. En este sentido, se debe entender que en cada competencia hay tres dimensiones: una lógica, una estética y una ética. La primera se relaciona directamente con el saber, la segunda, con el ser, y la tercera, con el hacer.

Teoría comunicativa

El modelo educativo parte del planteamiento de Habermas (1988) acerca de la acción comunicativa en la que se plantean cuestiones fundamentales para entender cómo debe desarrollarse un proceso educativo. Una de ellas se refiere al diálogo como posibilidad de resolver problemas sociales y de construir otros mundos posibles. Para el modelo educativo, la acción comunicativa es el encuentro en el diálogo, que permite el crecimiento de las partes que intervienen. Así, la educación implica la existencia de, al menos, dos para que pueda ocurrir: el profesor y el alumno (Unigarro, 2017). Entonces, desde esta idea es posible concebir la educación como una acción comunicativa en sí misma, es decir, como la relación dialógica entre quienes enseñan y quienes aprenden. Esta se concreta en el intercambio de argumentos y se constituye en fuente de crecimiento para los actores del proceso educativo. Esto supone que debe darse un diálogo y un acuerdo sobre lo que se construye entre las partes, y ello será esencial para abordar el tema de la evaluación, en el que se entiende el objeto como resultado de los acuerdos entre las partes.

Taxonomía SOLO

Para un modelo educativo basado en competencias, pueden plantearse diversas maneras para evaluar en el estudiante el aprendizaje o logro de una competencia. Una posibilidad es evaluar bajo la taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning Outcome), que es una propuesta formulada por John Biggs en 1979 y consolidada por él mismo y por Collis en 1982, que ha sido usada en el campo de la educación por varias disciplinas:

Dado que el aprendizaje avanza, se vuelve más complejo. SOLO, que representa una estructura, es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, lo que nos permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad. SOLO se puede utilizar no solo en la evaluación, sino en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva. (Biggs y Collis, 1995).

Biggs y Collis trataron el problema de proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes, a partir de sus interacciones con ellos en las situaciones de clase. Pronto se dieron cuenta de que, al analizar las respuestas de los estudiantes, estaban tratando con dos fenómenos durante el proceso de aprendizaje del estudiante. La taxonomía SOLO, bajo dos categorías principales, revela un incremento de complejidad en cuanto al nivel de competencia, primero en lo superficial (niveles uniestructural y multiestructural) y luego en lo profundo (niveles relacional y abstracto ampliado). De esta manera, el estudiante puede ser uniestructural o multiestructural, en un momento dado —por ejemplo, en matemática—, y en otro momento ser relacional. Con esto, los autores plantean que dicha situación no puede ser consecuencia de cambios en el desarrollo cognitivo, sino más bien, por cambios en constructos más próximos como el aprendizaje, la actuación o la motivación de los estudiantes. Desde este análisis para los autores, la taxonomía SOLO es una propuesta de rúbrica cuyo propósito fue proporcionar a los profesores un instrumento que les permitiera determinar el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes y distinguir diferentes niveles de complejidad en los procesos de sus estudiantes:

preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto extendido. Esta estructura permite analizar la calidad del aprendizaje desde los niveles más concretos hasta los más abstractos y complejos. Los niveles más elevados de la taxonomía corresponden a un aprendizaje más profundo. En sentido opuesto, los niveles inferiores corresponden al tratamiento de la información de manera aislada y reproductiva. Según Biggs y Collis (1995), los estudiantes logran alcanzar mayores niveles u otros más complejos de forma progresiva y continua, a medida que van desarrollando acciones correspondientes, es decir, desde unas menos complejas hasta otras acciones de mayor complejidad.

Se volverá a retomar este concepto al momento de presentar el análisis de la rúbrica en el modelo educativo.

Enfoque de competencias

Hablar de competencias se ha convertido en los últimos decenios en un tema de interés general, debido a que ha sido la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. Las competencias, para Tobón (2006), “son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo” (p. 1). Al contrario, las competencias solo se centran en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, y consideran aspectos cognitivos, destrezas, actitudes en el desempeño, elaboración de planes de estudio acordes con necesidades y contextos, y la orientación de la educación hacia la calidad fundamentada en indicadores, evidencias y procesos. En este sentido, como bien lo expone Tobón (2004), el enfoque de competencias puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Las competencias se proyectan como un enfoque pedagógico y didáctico para mejorar la calidad de la educación, los procesos de capacitación para el trabajo y la formación de investigadores en las diversas instituciones educativas. A través de ellas, se busca trascender el énfasis de la educación tradicional en la memorización de conocimientos descontextualizados de las demandas del entorno, en tanto se basan en

el análisis y resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad. Para Tobón *et al.* (2010), las competencias surgen en la educación como una alternativa para abordar las falencias de los modelos y enfoques pedagógicos tradicionales considerando una nueva perspectiva que va desplegando un cambio desde la lógica de los contenidos a la lógica de la acción.

Existen numerosas definiciones e interpretaciones sobre el concepto de competencia; Tobón (2006), por ejemplo, la define como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). Zabala y Arnau (citados en Guzmán y Marín, 2011) consideran que la competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. Perrenoud (citado en Díaz, 1998), por su parte, define las competencias como un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Y siguiendo esta misma línea de integración e interrelacional, Villa y Poblete (2014) dan mayor profundidad al concepto cuando lo involucran al contexto: las competencias son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener el mayor beneficio mutuo de esa complementariedad. Además, se debe tener en cuenta lo ya destacado por Unigarro (2017), a saber, que la competencia es una tríada compuesta por tres dimensiones: una lógica (el saber), una estética (la estética) y otra ética (el ser). Solamente cuando está presente esa tríada se puede afirmar que alguien es competente. Por su parte, Tobón (2006) plantea que el enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, con el objetivo de asegurar el aprendizaje de los estudiantes; además, implica trabajar con el cuerpo profesoral para alcanzar este propósito.

Lo cierto es que el enfoque educativo basado en competencias exige consideraciones diferentes, tanto en el profesor como en el estudiante; sin embargo, en ocasiones estas no son tomadas en cuenta por las instituciones educativas, ni tampoco en el seguimiento al trabajo que se desarrolla dentro del aula. Implica para el profesorado el conocimiento y la habilidad para trabajar metodologías participativas y de permanente retroalimentación con el estudiante para determinar

si este está alcanzando el logro definido en una determinada competencia. Ello conlleva, a su vez, que el profesor sea capaz de autoevaluarse de manera que posibilite identificar el logro de sus propias competencias y el cumplimiento de las funciones sustantivas propias del quehacer universitario, para así determinar aspectos a fortalecer en su práctica educativa y en la definición de necesidades formativas para su mejoramiento.

Resumiendo, en este modelo que apropia la Universidad, se entiende por competencia la articulación armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto (Universidad Cooperativa de Colombia [UCC], 2013). Así, lo integral del proceso formativo combina el ser, el saber y el hacer con una variedad de aspectos como conocimientos, habilidades, actitudes, valores y formas de percibir el mundo. Es la competencia lo que permite destacar que la misión tradicional no solo es impartir conocimientos básicos, sino también enseñarle al estudiante a buscar sus propias soluciones a los problemas de su comunidad, a desarrollar habilidades y herramientas que le permitan salir adelante frente a una situación nueva y que se eduque con criterios ético-políticos que propenden al mejoramiento continuo.

Unigarro (2017) señala que las competencias se clasifican de acuerdo con la propuesta del proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007) y siguiendo los postulados de Tobón (2007), que plantea la existencia de cinco grandes enfoques de las competencias —los cuales se entretajan en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias—: funcionalista, conductista, constructivista, sistémico y complejo. Lo anterior lleva a diseños de planes de estudios más inductivos que deductivos, en los que los temas son el pretexto para desarrollar competencias. En el modelo educativo que sustenta la reforma curricular de la Universidad Cooperativa de Colombia se conjugan postulados de cuatro de ellos así:

- Del funcionalismo se toma básicamente la precisión en la formulación de la competencia y su orientación hacia el campo de aplicación concreto.
- Del constructivismo se toma fundamentalmente su énfasis en que el aprendizaje se logra a partir del encuentro dialógico de los protagonistas del proceso. Se entrelazan aquí la teoría de la acción comunicativa, planteada por Habermas (1988), y la teoría de la cognición social, formulada por Vygotsky (1978).

- Del sistémico se asume su predicamento en torno a las redes e interconexiones que se generan en todos los procesos que intervienen en el acto educativo.
- Del complejo se toma la perspectiva de todo lo que interviene en la construcción del conocimiento y cómo la realidad termina siendo mucho más que la suma de las partes. Importante también anotar que en este enfoque se tiene claro con Morin (1994) que la mínima unidad de complejidad es tres. Ello permite desarrollar coherentemente las tríadas: lógica, estética y ética; saber, ser y hacer; conocimientos, actitudes y habilidades.

Didáctica

Runge (2013), a través de la revisión del significado que se atribuye al concepto de didáctica en las comunidades académicas de Francia, Alemania y Estados Unidos, plantea que

la didáctica se ocupa de la enseñanza, sin embargo, aclara que esto es, una interacción entre docentes y aprendices en la que, se les ayuda mediante diferentes métodos para acceder al conocimiento de manera que logren un estado de formación, que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo. (p. 206).

Algunos autores, como Álvarez de Zayas y González Agudelo (2002), consideran que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso docente-educativo, el cual es definido como un “proceso formativo [...] sistémico que se dirige a la formación de las nuevas generaciones y en el que el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (p. 11). Este proceso se diferencia de la enseñanza-aprendizaje, ya que además de contener la enseñanza, el aprendizaje y la materia de estudio, incluye también el contexto en el cual se da la formación, es decir, el encargo social que se le ha hecho a la institución educadora. En un sentido complementario, Díaz, (1992) afirma que la didáctica “antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social” (p. 14).

Otros autores, como Medina y Salvador (2009), definen la didáctica general como sigue:

En su doble raíz *docere*: enseñar y *discere*: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa [...], el docente de «*docere*» es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz «*discere*», que hace mención del que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo. (pp. 61-62).

Con base en estas ideas, resulta evidente que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, para que ese tipo de propuestas sean exitosas. Al respecto, Rué (2002) indica que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas. En el modelo de formación por competencias, la didáctica es un componente fundamental del proceso docente educativo: el profesor cumple un rol en la orientación y acompañamiento de la enseñanza; su papel debe apuntar hacia la preparación para la docencia, la generación de nuevas metodologías de enseñanza y la promoción de la investigación. En este contexto, el docente debe ser evaluado por sus pares, estudiantes y directivos, de manera sistemática y continua, para hacer una retroalimentación de su quehacer docente.

Los actores del acto didáctico dentro de la Universidad (profesores, estudiantes y directivos) están obligados a atender las múltiples demandas que implica el modelo educativo. Aspectos como el nivel de competencia de los profesores en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; la infraestructura

y disposiciones institucionales para su puesta en marcha del modelo, son fundamentales para garantizar el éxito de la adopción del modelo por competencias (Zhao *et al.*, 2002). Es decir, no solo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza son lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; también están involucrados la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos y la pericia de los administrativos para su correcta implementación juegan un papel fundamental (Méndez y Martínez, 2014). En consecuencia, si la comprensión del modelo no es la adecuada en los grupos poblacionales, el proyecto educativo no puede avanzar. De allí surge, también, la necesidad de hacer un acompañamiento y evaluación permanente del proceso de adopción.

En relación con el seguimiento de la implementación de una nueva propuesta educativa, Zabalza (2007) menciona que, al ser la didáctica universitaria un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación superior, debe orientar operativamente el proceso de una renovación curricular. Para ello, es necesario partir del esquema más clásico y sencillo de la definición del espacio didáctico: un triángulo cuyos vértices constituyen los ejes básicos de la docencia: profesores, alumnos y contenidos, siendo el propio espacio del triángulo el contexto en el que se producen la enseñanza y el aprendizaje, allí se superponen y condicionan mutuamente, mientras que su espacio externo representa el ambiente extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia (Zabalza, 2007).

Por otra parte, Grisales (2012) define que la didáctica universitaria así:

Es un cuerpo teórico que estudia los problemas relativos a la enseñanza superior con miras a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, y como práctica, es una traducción que crea el docente universitario para comunicar el sentido de los conocimientos que están expresados en un lenguaje extraño, con el fin de posibilitar, el entendimiento y la comprensión de dichos conocimientos. (p. 216).

La didáctica universitaria, en consecuencia, es más que una simple traducción de un lenguaje técnico a un lenguaje “vernáculo”, si tenemos en cuenta que en ese proceso de interacción con el objeto de conocimiento los profesores deben promover en sus estudiantes un pensamiento global con miras a la aplicación local. En este contexto, Grisales (2012) destaca el protagonismo que debe adquirir el profesor universitario a quien considera como “un académico en un área del saber, quien deberá asumir un papel activo y reflexivo, frente al saber disciplinar y a las prácticas de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores” (p. 216).

Continuando con el planteamiento de Zabalza (2007), la didáctica, como ciencia del ámbito pedagógico que tiene definidos unos contenidos y dinámicas, debe proveer el conocimiento necesario para poder llevar a cabo el diseño e implementación de “actos didácticos”. Este espacio debe ser una fuente de conocimientos que permita conocer mejor la práctica docente y poner en marcha procesos capaces de mejorarla. Por esta razón, el autor presenta una estructura básica de tres campos que se superponen y condicionan mutuamente:

Un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros (y, simultáneamente, de resistencia a sus influencias). (p. 500).

La nueva propuesta del modelo educativo planteado en la Universidad, de igual manera, lleva a la reflexión y, resultado de ello, se plantean modificaciones en el Proyecto Institucional (PI), que conllevan la creación de lineamientos que se articulen al Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, que permitió un tránsito desde lo académico y lo administrativo. Dicha transformación se evidencia en la definición de lineamientos para la docencia, la adopción de metodologías con apoyos tecnológicos, el delineamiento del perfil del profesor que se requiere, las estrategias didácticas, la asunción y aplicación

de nuevos conceptos (flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad) y la estipulación de lineamientos para desarrollar la investigación en los programas académicos, entre otros.

Evaluación de competencias

Para el adecuado desarrollo de la evaluación por competencias, esta se plantea desde una perspectiva que va más allá de la calificación o de lo meramente instrumental para dar paso al seguimiento permanente del progreso del estudiante con el fin de saber cómo aprende, además de influir en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza del profesor. Para ello es fundamental definir claramente los puntos de partida y llegada, con el propósito de poder observar claramente del desarrollo del proceso para la toma de decisiones en pro de la calidad. Declaran Álvarez de Zayas y González Agudelo (2002) que la evaluación “es comprobar el grado de cumplimiento del objetivo, es constatar si la necesidad se satisfizo y, por tanto, si el problema se solucionó” (p. 30). Por su parte, Bogoya (2008) la percibe como “un acto de valoración y de acompañamiento permanentes, de diálogo armónico y como alternativa viable para sostener una discusión calificada y argumentada” (p. 7). Su praxis permite verificar *in situ* asuntos como el desarrollo de competencias, la trazabilidad en cuanto al progreso del aprendizaje, esclarecer cómo aprende el estudiante y realizar procesos más cualitativos que le permitan, con certeza, tomar decisiones que influyan en el mejoramiento de la calidad de la educación. De ahí su importancia.

Se debe recordar que las competencias emergen en el escenario educativo de la mano del proyecto Tuning Europa, que, como se dijo antes, influenció de forma determinante los modelos educativos y de aseguramiento de la calidad, al incorporar los métodos de enseñanza, las formas evaluativas, la carga académica de los estudiantes, entre otros, como condiciones que deben ser evaluadas en los procesos tendientes a garantizar la calidad de los programas de educación superior. Clavijo (2008) indica que

la propuesta de centrarse en las “competencias” ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de “rendimiento académico”. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, habilidades, en diferentes contextos y con sentido. (p. 2).

En este sentido, la Universidad ha declarado el reto que se tiene a la hora de evaluar por competencias y anuncia que este enfoque “obliga a buscar nuevas alternativas en evaluación. Por eso mismo [...] obliga a cambiar la manera de enseñar” (Unigarro, 2017, p. 85). La evaluación, por su parte, se orienta hacia la medición y comparación del grado de afinamiento de las competencias; la construcción de sentido (i. e., orientar los mundos posibles); la identificación de nuevos contextos; la crítica y discriminación, de tal manera que se pueda separar lo deseable de lo no deseable; la toma de decisiones para corregir oportunamente; y la acreditación (Unigarro, 2004). Para el modelo educativo, dicha evaluación de competencias se estructura bajo la taxonomía SOLO, ya explicada anteriormente. Ella representa una estructura: es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad, que permite evaluar el trabajo de los estudiantes en cuanto a su calidad. SOLO se puede utilizar tanto en la evaluación como en el diseño del plan de estudios, en términos de los resultados de aprendizaje esperados, lo que es útil en la aplicación de la alineación constructiva (Biggs y Collis, 1995).

Evaluación del desempeño del profesor

En la actualidad, la educación está siendo objeto de procesos de rediseño y reestructuración permanente. En efecto, las nuevas tendencias, los escenarios que abre la globalización, las nuevas formas de aprender, la inmersión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos, hacen que la dinámica de la academia deba estar en un permanente ejercicio de repensar y rediseñar las formas como se hace la evaluación en las instituciones educativas. Al respecto, Darling y McLaughlin (2004) afirman que estos esfuerzos por repensar la educación

deben, sin duda alguna, replantear la formación y el desarrollo profesoral, en el entendido de que no se puede contribuir a que los estudiantes aprendan mejor, si no se abren previas oportunidades para que el profesor acceda al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje mismo. Además, es esencial que el desarrollo y el desempeño de sus diversas competencias estén siendo agenciados como oportunidades para el profesor.

Otro elemento relevante y de cambio en las instituciones educativas es la forma de evaluar el desempeño y la gestión docente. La evaluación tiene tres elementos que la distinguen: es de carácter formativo, es sumativa y apunta a la mejora. En el caso de los profesores podríamos, además, adicionar un cuarto componente, como lo plantea Díaz (2006):

La finalidad primordial de todo proceso evaluativo es su función formativa en tanto que posibilita al profesorado tomar conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales —tanto en el ámbito individual como institucional— y planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional. (p. 69).

Al respecto de estos cambios, Preciado *et al.* (2008), en su texto *Ser y quehacer docente en la última década*, citando a Boyer, muestran la paradoja de la universidad en la actualidad: por un lado, se vuelve más abierta e incluyente en términos de la recepción de estudiantes y la diversidad en las actividades académicas; pero por otro, se vuelve jerárquica y restrictiva en relación con la gestión docente. Estos son riesgos a los cuales la evaluación docente debe anticiparse para no caer en la aplicación de modelos evaluativos profesorales que no puedan responder a la forma real de gestionar el ejercicio docente y que, por ende, no puedan evaluar de forma efectiva la competencia que debe desarrollar un profesor universitario. Lo que sí es determinante respecto a la evaluación del profesorado, es que se trata de un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza, a fin de contribuir progresivamente a su mejora. Por ello, el concepto de evaluación del desempeño docente debe estar asociado a la toma de decisiones y a la implementación de los cambios para la mejora en el cuerpo profesoral. Al respecto, Murillo (citado por Tejedor, 2012), considera que,

en el último decenio, los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y, en este empeño, se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente y determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

En consideración a lo anterior, señala Díaz (2006) que, respecto a los procedimientos para la evaluación de las competencias aún no han sido definidas por la mayor parte de las instituciones de educación superior, tarea que debe realizarse cuanto antes. En especial, trabajar los objetivos de aprendizaje centrados en el logro de las competencias exige al profesorado estar preparado de forma que potencie el aprendizaje del estudiante, trabaje en la innovación como medio para alcanzar la calidad y desarrolle o fortalezca de igual manera sus competencias. Al respecto, también señala Tejedor (2012) que:

Evaluar el desempeño docente es un proceso por medio del cual se busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes a partir de información válida, objetiva y fiable relacionada con los logros de sus estudiantes y el desarrollo de sus áreas de trabajo. (p. 320).

En esta evaluación, es necesario tener en cuenta las funciones específicas que desarrolla el profesor. Considera Tejedor que estas pueden agruparse en dos categorías —el saber y el hacer—, que recogen los saberes, habilidades, actitudes y valores inherentes a la función docente.

Aunque es necesario tener presente que la evaluación de la docencia es una práctica compleja —porque involucra aspectos académicos, políticos y técnicos, entre otros—, también corresponde, en sí misma, a un contexto específico determinado que la moldea. En este sentido, Elizalde y Reyes (2008) señalan que al implementar un proceso de evaluación es conveniente identificar las políticas nacionales o internacionales que se atienden y la forma en que estas, en combinación con las características particulares de cada institución, orientan el proceso de evaluación docente (p. 3). Por otra parte, es fundamental relacionar la

evaluación del desempeño docente con la universidad en general y con su proyecto institucional tomando en cuenta sus normativas, su plan estratégico y sus principios, así como también es relevante tener criterios adecuados para establecer un control efectivo y lograr los impactos deseados en la calidad de la educación.

Con todos estos componentes, será necesaria la definición de cuáles son las fuentes de las que se obtiene la información para evaluar el desempeño del profesor, así como los indicadores más adecuados para este fin, los cuales deberán ser congruentes con la finalidad que persiga la evaluación en cada institución. Los instrumentos deben construirse con base en las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización de la evaluación, generalmente, fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores (Tejedor, 2012). Adicionalmente, Elizalde y Reyes (2008) consideran que es necesario integrar al proceso de valoración del desempeño la opinión de estudiantes y pares, y la misma autoevaluación por parte del profesor. Finalmente, Tejedor (2012) dice que, al evaluar el desempeño del profesor,

debe tenerse en cuenta qué tan importantes son los procesos como los resultados; qué tan importante es la información cuantificable y “objetiva” como la información subjetiva; qué tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado, como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; qué tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como social deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular. (p. 322).

La evaluación del desempeño del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, cuyo propósito es comprobar y valorar cómo el proceso de aprendizaje del estudiante es influenciado por las capacidades pedagógicas, profesionales, interpersonales y comunicativas del profesor. De esta manera, está ligada a la calidad educativa, pues es una necesidad que coadyuva a mejorarla.

Por otra parte, errores en el proceso o en el diseño de la evaluación pueden traer complicaciones a las instituciones educativas. Murillo (2006, citado por Tejedor, 2012) señala algunos riesgos que pueden presentarse:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada, puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.

La evaluación del desempeño docente debe mirarse como un proceso inacabado, que debe ser revisado de manera sistémica y periódica siempre con miras a posibilitar la reflexión y la mejora, y a posibilitar el avance profesional de los docentes.

Rúbrica

La evaluación, como ya se ha planteado, es un instrumento que permite valorar el nivel alcanzado por un estudiante en las diferentes competencias. Para ello se requieren distintos procedimientos y técnicas según el objeto que se desea evaluar. Lo fundamental es que estos procedimientos y técnicas permitan la recolección de la información, los indicadores y evidencias que darán fe de que el estudiante o el evaluado han alcanzado su competencia. Algunos de estos instrumentos y técnicas son: los mapas conceptuales, las rúbricas, el portafolio, las entrevistas, los paneles, los foros, los problemas de casos, los experimentos, las pruebas de respuesta larga y las pruebas de respuesta corta. En la medida que las metodologías o técnicas empleadas potencien el trabajo del estudiante o de quien se evalúa, se logrará el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto.

Para valorar el grado de cumplimiento de dichas competencias hay diferentes formas, como ya se ha enunciado. Una de ellas es el uso de la rúbrica, “mediante la cual es posible valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable, justa y transparente para profesores y estudiantes” (García, 2014, p. 92). García también indica que esta se constituye en un conjunto de criterios relacionados con las competencias a evaluar, que están determinados por descriptores o indicadores que suponen distintos niveles de logro o desempeño de estos.

La rúbrica se considera una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios de verificación para la tarea que se quiere evaluar. Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación (Unigarro, 2017). Así, esta se convierte en una guía de puntuación utilizada en la evaluación del desempeño del estudiante, que describe las características específicas de un producto, de una tarea, de un proyecto determinado en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo. Además, permite conocer de manera clara el grado de avance, valorar su ejecución y realizar, a la vez, una realimentación al estudiante. Es importante tener en cuenta que una rúbrica tiene tres características fundamentales: unos criterios de evaluación, una escala de valoración y una estrategia de calificación (Valverde y Cuidad, 2014). Su utilidad radica en la posibilidad de poder orientar a los estudiantes sobre lo que se espera de ellos, cómo realizar su trabajo, cómo va su aprendizaje y desempeño y en qué debe potenciar o reforzar.

Expresa Bogoya (2017), durante un seminario llevado a cabo en la Universidad Cooperativa de Colombia, que la rúbrica es un instrumento que comprende aspectos y criterios a considerar en el proceso de evaluación de un discurso. Otros autores como Cano (2015) definen la rúbrica como “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p. 267). Existen versiones de rúbricas que responden a los modelos particulares y pueden resultar adecuadas o no, dependiendo de su contexto. En este sentido, existen posturas que defienden la rúbrica y de otros que, por el contrario, desvirtúan su funcionalidad. Para Cano (2015),

no todas las dificultades asociadas a los procesos de evaluación pueden resolverse con las rúbricas y las esperanzas idealizadas que aspiran a que la rúbrica aporte objetividad y rigor a la evaluación de ciertos aprendizajes que, por su naturaleza, son menos “objetivables” o más cualitativos, pueden generar frustración al no hallar respuesta a las inquietudes que las han generado. (p. 268).

Ahora bien, está la postura de aquellos que la defienden. Blanco (2008, citado por Cano 2015) acota que:

Es necesario reivindicar ese potencial formativo y rescatar las posibilidades que la rúbrica ofrece para orientar a los estudiantes hacia qué se espera de ellos, cómo hacer un buen trabajo, qué es lo más relevante y, por tanto, dónde hay que poner el énfasis. (p. 269).

Sin embargo, más que afirmar que una rúbrica es buena o mala, lo más relevante es tener claro el contexto en el cual se aplica y qué resultados se espera lograr con la evaluación. Para Valverde y Ciudad (2014),

las rúbricas fomentan la práctica docente reflexiva tanto por parte del profesorado como de los estudiantes. El diseño de una rúbrica, con independencia de que posteriormente sea utilizada o no, explicita valores y expectativas sobre el aprendizaje y cómo pueden implementarse en el aula. (p. 57).

En este sentido, es de acuerdo con el tipo de rúbrica que se emplea que se define la escala de valoración para determinar los niveles de logro en función de los criterios definidos en la competencia. Existen rúbricas analíticas u holísticas, generales o para una tarea puntual. Lo esencial es el tipo de aprendizaje que se quiere fomentar (Cano, 2015).

Siendo la taxonomía SOLO una forma de rúbrica que permite valorar el aprendizaje, se convierte en un instrumento que posibilita valorar el nivel o grado de desempeño que muestra una persona en el cumplimiento de una actividad determinada. Además, puede ser considerada como un instrumento para evaluar el desempeño y cumplimiento de las competencias por parte del profesor. Por tanto, al momento de establecer el sistema de evaluación a emplear, hay que entender, como lo define Díaz (2006), “que nuestro objetivo es evaluar la adquisición de competencias observables a través del desempeño que los sujetos manifiestan en la ejecución de tareas vinculadas al mundo profesional” (p. 80).

Con base en todo lo anterior, la colección se ha organizado de la siguiente manera: el primer tomo, en el que se desarrollan tres investigaciones (“Adoptar

el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general”, “¿Cómo se construye la práctica docente en un modelo crítico de formación por competencias?” y “Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial”), ilustra los componentes que hacen parte del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, a la vez que funciona como un preámbulo para entender cómo se llevaron a cabo las investigaciones y sus resultados que serán descritos en los tomos 2 y 3.

En el segundo tomo encontramos las investigaciones “Conocimientos, actitudes y prácticas docentes para el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana”, “De la didáctica crítica a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de competencias en lectura crítica y comunicación escrita” y “Estrategias didácticas para desarrollar un proceso de educación contable con enfoque de competencias”. Estas se centran en el tema de la didáctica: exponen y analizan las estrategias y herramientas de clase con las que los docentes desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje e identifican la manera en que estos procesos, desde el hacer, pueden consolidar una relación verdaderamente dialógica entre estudiantes y docentes.

Para finalizar, en el tercer tomo —conformado por las investigaciones “Estrategia de evaluación de competencias: prácticas contextualizadas y el modelo educativo crítico a través de una metodología participativa”, “La evaluación de competencias: sistematización de una experiencia innovadora en la Universidad Cooperativa de Colombia” y “La evaluación por competencias del desempeño docente como estrategia de mejora continua”— se enfocan los esfuerzos en la comprensión y consolidación de estrategias que permitan mejorar los procesos y las formas de evaluación, tanto de los estudiantes como de los docentes, que se llevan a cabo en los programas académicos de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Los autores involucrados en este proyecto esperamos que los resultados aquí presentados sean de utilidad para otros investigadores y puedan servir como germen para nuevos proyectos tanto en nuestra institución como en otras universidades. Estas experiencias investigativas y los estudios de caso expuestos son la base para profundizar en la pertinencia de la educación por competencias en las

instituciones de educación superior, a la vez que destacan el valor que el modelo crítico aporta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde su implementación hasta la evaluación estudiantil y docente. Agradecemos a Universidad Cooperativa de Colombia, a la Rectoría y a la Vicerrectoría Académica haber hecho posible que estos proyectos se hayan podido realizar y el habernos dado la oportunidad de contribuir a los procesos de desarrollo pedagógico y curricular de nuestra institución.

Referencias

- Álvarez de Zayas, C. y González Agudelo, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Biggs, J. y Collis, K. F. (1995). *Biggs structure of the observed learning outcome (SOLO) taxonomy*. Academic Press.
- Bogoya, D. (2008). *Trazas y miradas, evaluación y competencias*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 265-280. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40925>
- Clavijo, G. (2008). *la evaluación del proceso de formación*. <https://vdocuments.site/la-evaluacion-del-proceso-de-formacion.html>
- Darling, H y McLaughlin, M. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-16. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42156/24110>
- Díaz, M. M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb417012-8e71-408f-b446-3a5d7d1bc10b/re3150400463-pdf.pdf>
- Díaz, M. M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484250>

- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, (sin mes), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/28321792_Elementos_clave_para_la_evaluacion_del_desempeno_de_los_docentes
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87-106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Grisales, M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educ. Educ.*, 15(2), 203-218. 10.5294/edu.2012.15.2.4
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012>
- Habermas, J. (1985). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Pearson.
- Méndez, L. y Martínez, J. (2014). *Modelo por objetivos vs Modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje*. [Ponencia]. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 3 - 4 de julio de 2014, Segovia, España. <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/mendez.pdf>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Preciado, F. Gómez, A. y Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década, un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 13(39), 1139-1163. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a6.pdf>
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Paidós.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. 10.21500/01212753.1500
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4447>

- Tobón, S. (2004). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Ecoe.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup, Talca. https://www.researchgate.net/publication/291353525_ASPECTOS_BASICOS_DE_LA_FORMACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Unigarro, M. (2004). *Educación virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2011). Acuerdo Superior 060, por medio del cual se adopta el modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2011/Acuerdo_060_de_2011.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia. (3 de abril de 2017). *Formulación de una rúbrica institucional. Seminario Regional Rizoma Dr. Daniel Bogoya*. [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/FLHVisVF-6c>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Valverde, J. y Cuidad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. REDU, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Villa, A., Poblete, M. (2014). Evaluación De Competencias Genéricas: Principios, Oportunidades y Limitaciones. Bordón. *Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zhao, Y., Pugh., K., Sheldon., S. y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. 10.1111 / 1467-9620.00170

**Adoptar el Modelo Educativo Crítico
con Enfoque de Competencias:
comprensión de la transformación
curricular desde la perspectiva de
la didáctica general (el caso
del programa de Odontología de
la UCC, campus Villavicencio)**

Elsa Lorena Durán Arismendy, Diana Forero Escobar
y Ana Alexandra Valencia Saldarriaga

Resumen

En esta investigación, nos hemos propuesto responder a la pregunta: ¿cómo la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias transforma el currículo desde la perspectiva de la didáctica general, y cómo se ve de manera concreta en el caso del programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia (campus Villavicencio)? El problema surge como consecuencia del análisis del contexto educativo y su transformación con la aparición del concepto de 'competencia', y de cómo este proceso ha afectado de múltiples maneras a la Universidad Cooperativa de Colombia, al punto de evaluar sus currículos y proponer una renovación de estos. Como respuesta a estos nuevos desafíos, la Universidad diseñó, adoptó y está en proceso de implementación del del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC). Este recoge dos elementos principales: el acervo de la pedagogía crítica y el enfoque por competencias. Con esto, la institución busca enseñar para el mundo de la vida, concepto que toma de la teoría habermasiana. El modelo fue adoptado con el Acuerdo Superior 060 de noviembre de 2011, e inició su implementación a partir de la renovación de registro calificado de cada programa académico. Con esta base, se planteó la experiencia hermenéutica para su abordaje con el fin de analizar la transformación del currículo desde la implementación del MECCEC, en el programa de Odontología del campus Villavicencio, con el fin de determinar cómo se había percibido este cambio, identificar oportunidades de mejora y aportar estrategias de optimización de los procesos.

Palabras clave: competencia, currículo, hermenéutica, modelo crítico, odontología.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Durán Arismendy, E. L., Forero Escobar, D. y Valencia Saldarriaga, A. A. (2021). Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general (el caso del programa de Odontología de la UCC - Campus Villavicencio). En A. Villa Saavedra (ed.), *Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, tomo 1)* (pp. 37-120). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Abstract

In this research, we have proposed to answer the question: how does the adoption of the critical educational model with a competency approach transform the curriculum from the perspective of general didactics, and how it is seen concretely in the case of the Dentistry program of the Universidad Cooperativa de Colombia (Villavicencio headquarters)? The problem arises as a consequence of the analysis of the educational context and its transformation with the appearance of the concept of 'competence', and how this process has affected the Universidad Cooperativa de Colombia in many ways, to the point of evaluating its curricula and proposing a renewal. of these. In response to these new challenges, the University designed, adopted, and is in the process of implementing the critical educational model with a focus on competencies (MECCEC). This includes two main elements: the acquisition of critical pedagogy and the competency-based approach. With this, the institution seeks to teach the world of life, a concept that it takes from Habermasian theory. The model was adopted with the superior agreement 060 of November 2010 and began its implementation from the renewal of qualified registration of each academic program. On this basis, the hermeneutic experience was proposed for its approach in order to analyze the transformation of the curriculum since the implementation of the MECCEC, in the Dentistry program of the Villavicencio Campus, in order to determine how this change had been perceived, identify opportunities for improvement and provide strategies for optimizing processes.

Keywords: Competence, curriculum, hermeneutics, critical model, dentistry.

Introducción

El programa de Odontología se encuentra dentro de los que han actualizado su plan de estudios acorde al MECCEC. El acuerdo 085 de diciembre de 2011 actualiza su contenido curricular y unifica el plan de estudios en los cuatro programas que ofertan la carrera en la institución. En Villavicencio, el programa de Odontología inició la implementación del modelo educativo desde el segundo semestre del 2014, con su registro calificado renovado con la Resolución 193 de enero de 2014; se encuentra actualmente en el proceso de adopción y en la transición de un modelo tradicional por objetivos a la puesta en marcha del modelo por competencias.

Al respecto, ha sido ampliamente sustentado que el cambio de un modelo tradicional por objetivos a un modelo con enfoque de competencias requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan (González-Bernal, 2009). Este paso de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal y se constituye en un reto para la mayoría de los profesores universitarios y para las instituciones. Aristimuño (2004) reportó que durante esta transición se puede correr el riesgo de generar disparidad entre el currículo real y el formal.

Esta investigación planteó la experiencia hermenéutica para su abordaje, puesto que el objetivo principal fue analizar la transformación del currículo desde la implementación del MECCEC, en el programa de Odontología del campus Villavicencio. Para esto se tomó como base la propuesta de Miguel Zabalza (2010), que permite comprender la didáctica como el conjunto de conocimientos suficientes y necesarios para la implementación de actos didácticos. En otras palabras, esta se entiende como el acto de iluminar (en las dimensiones conceptual y operativa) las actuaciones que se dan en el “aquí y ahora” de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de los significados subjetivos, reflexiones individuales y grupales, prácticas experienciales y análisis documental, el grupo investigador examinó qué ha sucedido en los elementos estructurales y dinámicos del programa: estudiantes, profesores y contenidos, y en las diferentes dinámicas entre ellos. Para esto utilizó un *software* especializado en el análisis cualitativo y estructural del sistema. Esto facilitó el análisis de la problemática desde una perspectiva más amplia que permitió enriquecer el modelo explicativo de los fenómenos relacionados con la comprensión, interpretación, ejecución y gestión del cambio en la renovación curricular y el tránsito hacia el modelo propuesto. De esta manera, se buscó detectar desviaciones entre lo planteado y lo realmente ejecutado, todo ello con el fin de proponer acciones pertinentes que contribuyan al proceso de adopción del modelo. Por otro lado, los resultados, además de fundamentar los conceptos de la didáctica general para la formación por competencias, permiten establecer los componentes de la didáctica como indicadores para el control y evaluación del currículo.

Desde la década de 1970, el término “competencia” se introdujo en el ámbito educativo latinoamericano y colombiano, que estaban dominados por los modelos tradicionales (anglosajón, francés y alemán), en los que prima la relación vertical entre docente y alumno, son de corte conductista y asumen el aprendizaje, de manera general, como un proceso de repetición y apropiación de información. Con este concepto (competencia) se enfrentó la inadecuada relación entre lo planteado por los programas académicos y el mundo laboral. Pero fue en 1980 que tuvo un verdadero impacto en los discursos sobre educación. Paralelo a esto, en América Latina, con pensadores como Freyre o Stella Quintar, se reconoce el valor social y político que tiene la educación y se advierte cómo a través de la didáctica problematizante es posible empoderar a los sujetos y darles herramientas reales para asumir los retos concretos de la vida (Otálvaro y Muñoz, 2014).

En la actualidad, la didáctica es concebida como una teoría de la enseñanza en la que se destacan nueve variables principales: profesores, alumnos y contenidos; la relación entre profesores, entre alumnos y entre contenidos; la relación de profesores con contenidos, de profesores con alumnos y de alumnos con contenidos (Zabalza, 2007). Los modelos didácticos se entienden como

esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, representados por los paradigmas vigentes en cada época; para este caso nos referimos al conductista, en modelos por objetivos, y al constructivista, en modelos por competencias (Henaó, 2010), y se entiende el paradigma como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica.

En respuesta a las nuevas tendencias en educación, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) se encuentra en el proceso de adopción de un currículo crítico que busca estructurar planes de estudios en que los alumnos desarrollen competencias (Unigarro, 2017). Con base en este modelo educativo, se busca enseñar para el mundo de la vida (Habermas, 1989). Esto es, se busca una “educación integral” que consiste en la armonización de la lógica, estética y ética. Para que este modelo educativo se haga realidad, los postulados y pretensiones de la pedagogía crítica deben desarrollarse en el currículo.

La institución contempla como elementos centrales de la reforma curricular: el diseño a partir de competencias genéricas, transversales y específicas; planes de estudio pertinentes y unificados; estructura y gestión de la organización, que incluye ambientes prácticos de aprendizaje (APA); nuevas alternativas de evaluación y tecnologías digitales de educación como nuevas formas de aprender. De esta manera, el currículo opera como *traductor* —dado que pone en acciones las aspiraciones de un proyecto educativo—, *articulador* —puesto que su plan de estudios, sus acciones y administración se integran— y *proyector* —ya que muestra el horizonte trazado—.

Conjuntamente, la implementación del MECCEC en la Universidad Cooperativa de Colombia está acompañada de una gestión curricular que centraliza sus acciones en la red integrada Rizoma, incluye sensibilización y capacitaciones permanentes al cuerpo profesoral y estudiantil, lo cual es coherente con lo mencionado por González (2000), quien afirma que los cambios de modelos educativos encuentran algún tipo de resistencia por parte de quienes deben cambiar, y esa resistencia no solo opera en las variaciones perjudiciales, sino en aquellas que beneficiarán a largo plazo. Amaya de Ochoa (1999) declara que es necesaria la gestión del cambio, o gestión curricular, que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo educativo para su óptimo funcionamiento. Por su parte, Segura-Bazán

(2005) menciona la especial atención que merecen los profesores, ya que los cambios educativos parten de la necesidad de tener personal formado para la docencia.

Adicionalmente, se debe tener en cuenta que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la adquisición de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación para que ese tipo de propuestas sean exitosas. Al respecto, Rué (2002) indica que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Así, los actores del acto didáctico en el programa de Odontología (profesores, estudiantes y directivos) están obligados a atender las múltiples demandas que implica el MECCEC. Aspectos como: el nivel de habilidad de los profesores en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; cómo la infraestructura y disposiciones institucionales para la puesta en marcha del modelo son fundamentales para garantizar el éxito de la adopción del modelo propuesto por competencias (Zhao *et al.*, 2002). Es decir, no solo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza son lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender, sino que la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos y la pericia de los administrativos al implementarlo también juegan un papel fundamental (Méndez y Martínez, 2014). Por tanto, si los grupos poblacionales no logran una comprensión adecuada del modelo, el proyecto educativo no puede avanzar. De allí surge la necesidad de hacer un acompañamiento y evaluación permanente del proceso de adopción.

En relación con el seguimiento de la implementación de una nueva propuesta educativa, Zabalza (2007) menciona que, al ser la didáctica universitaria un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior, esta debe orientar operativamente el proceso de una renovación curricular, a partir de la comprensión y reconfiguración del espacio didáctico.

Marco teórico y conceptual

La educación superior, en su desarrollo, se ha ido transformando con el fin de mantener la calidad educativa. En ese proceso se evidencian diferentes modelos de formación. Para efecto de este estudio, nos referiremos a dos. En primera instancia, hablaremos de un modelo tradicional, en el que predomina la transmisión-recepción de conocimientos que requiere básicamente de la memorización de los conceptos, un fuerte énfasis en la aplicación de la memoria en la resolución de los problemas y la realización de actividades prácticas muy pautadas. Los tiempos de enseñanza son fijos y todo se enfoca en alcanzar unos objetivos, que en ocasiones están descontextualizados. A este se lo ha denominado “modelo de formación por objetivos”.

El segundo modelo funciona a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad en la que se va a desempeñar el egresado y, particularmente, sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. Allí, se articulan los dominios del ser, el saber y el hacer. A este se le conoce como “modelo con enfoque de competencias” y busca formar ciudadanos del mundo y para el mundo en los diferentes contextos socioculturales. La gran diferencia del enfoque por competencias, con respecto al tradicional, es que la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo basado en objetivos, sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas.

Modelo de formación por competencias en la educación superior

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, mas no inmediata, de todo un paradigma educativo: implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y, sobre todo, en los esquemas de formación, tan arraigados por la tradición. El desarrollo de las competencias requiere de aprendizajes significativos, lo que hace que los docentes deban abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro de su proceso de formación. Sin ello, el estudiante no alcanza los niveles de comprensión necesarios para un adecuado desarrollo de los procesos del aprendizaje. En ese sentido, Bolívar (2013) plantea que:

Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/ adaptados por las escuelas, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Para eso, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al establecimiento para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de cada escuela. (p. 64).

Siguiendo esta línea, en la educación por competencias los tiempos de enseñanza son variables ya que se tiene en cuenta el ritmo personal de aprendizaje (se centra en las necesidades individuales). La evaluación de competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona, con el propósito de formar un juicio sobre sus capacidades con base en un referente estandarizado. Ello permite identificar las áreas que deben fortalecerse. Así, la evaluación es un desafío cuando se intenta valorar aspectos como el saber, el ser y el hacer.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el modelo de formación por competencias en educación superior da mayor protagonismo a los estudiantes: los hace dueños de su formación, pues destaca las necesidades individuales. En este sentido, dista del modelo por objetivos, pues cambia el fundamento del enfoque y es allí donde reside su radicalidad.

La didáctica general y el proceso docente educativo en la educación superior

El concepto de didáctica aparece a mediados del siglo XVI y se ubica en el campo de lo práctico: significa enseñar, instruir o explicar claramente. El inicio de esta concepción se remonta a la mayéutica socrática, la dialéctica platónica y la discusión científica aristotélica, a lo que se suma la influencia del cristianismo tanto en las filosofías medievales como en la vida cotidiana.

En el siglo XIX surgieron tendencias pedagógicas que fueron instaladas al mismo tiempo en diferentes contextos. *La tradición alemana* se funda sobre una fuerte preocupación por el tema de la formación para ir más allá del proceso educativo y encargarse de la formación para la vida. En esta cultura se diferencian la educación,

la pedagogía y la didáctica, se determinan como un campo de reflexión e investigación. Por su parte, en *la tradición francófona*, la didáctica se entiende como varias ciencias y teorías. Es de aquí de donde nace la configuración de las ciencias de la educación, entre ellas, la sociología de la educación, la historia de la educación y la psicopedagogía. Además, se identifica la necesidad de las didácticas disciplinares o específicas que se encargan de los contenidos y de las formas como deben enseñarse. Por último, en *la tradición anglosajona*, la didáctica no existe ni como término ni como tendencia. Aquí se aborda el problema de las teorías curriculares y las teorías del aprendizaje como una apuesta por la organización de la enseñanza y el aprendizaje. Se concentra en el currículo, el cual se entiende como un todo vivenciado.

Latinoamérica es escenario de aterrizaje de estas tradiciones. Sin embargo, con miras a una necesidad de liberación y para enfrentarse a las políticas opresivas de Europa y Estados Unidos, Freire plantea una didáctica que busca la recuperación de la voz de los sujetos, con base en el aspecto político crítico. Así, se da una comprensión de la alfabetización como acción pedagógica, reconocimiento de la práctica de enseñanza y ubicación del diálogo como vinculator social. Siguiendo esta línea, Stella Quintar presenta una propuesta en la que se enuncia la didáctica crítica latinoamericana, sustentada, por supuesto, en la propuesta de Freire, con una concepción de lo didáctico basada en lo existencial. De esta manera, no se concibe que exista una didáctica sin el reconocimiento humano y no es posible enseñar sin la experiencia. Esto lo define como didácticas no parametrales, cuyos intereses principales son la resistencia, la transformación, la alteración y la producción. Estos planteamientos fundamentan la concepción de la pedagogía crítica latinoamericana (Otálvaro y Muñoz, 2014), pensada con un carácter reconstructivo y problematizador, que busca responder a una realidad social y de existencia. Esta pedagogía es intersubjetiva y sus temas centrales son el diálogo y la pregunta a partir de la experiencia cultural. Además, es de carácter liberador, reflexiona sobre la particularidad y busca formar seres humanos capaces de responder a las problemáticas del contexto. En consecuencia, esta triple influencia hace imposible adoptar una posición radical hacia alguna de estas tres tradiciones (alemana, francófona o anglosajona). En América Latina, y más aún, en la educación superior, se ha asumido la didáctica como un préstamo educativo de ellas. Bien lo menciona Zabalza (2007):

Según quién lo use y cómo lo haga, el término didáctica puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido a la simple transmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas universales y patrones contrastados de procedimiento) o bien de la simple práctica artesanal de llevar a cabo actuaciones de instrucción. (p. 493).

La didáctica, antes de ser un instrumento para resolver el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en la que una institución de educación articula el conocimiento con el momento social. La enseñanza en la educación superior es una traducción de múltiples lenguajes a uno en el cual el docente universitario logra que su estudiante lo comprenda. Por ello, el profesor universitario debe verse como un académico en un área de conocimiento; debe asumir siempre un papel reflexivo y activo frente a su saber y a la práctica de su saber y emplear adecuadas estrategias de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores (Zuluaga, 1997).

Para este caso, el término didáctica será entendido como lo expresa Zabalza (2007): es un “campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso” (p. 493). El mismo autor afirma que, en tanto que la didáctica es una ciencia que pertenece a lo pedagógico (que tiene definidos unos contenidos y dinámicas), debe proveer el conocimiento necesario como para llevar a cabo el diseño e implementación de “actos didácticos”. Este espacio debe ser una fuente de conocimientos que permita conocer mejor la práctica docente y poner en marcha procesos capaces de mejorarla. Por esta razón, el autor presenta una estructura básica de tres campos que se superponen y condicionan mutuamente:

Un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros (y, simultáneamente, de resistencia a sus influencias). (p. 500).

En el ámbito de la educación superior, se pueden analizar estos componentes del espacio didáctico universitario —separados y en su interacción— a partir de nueve factores con los que se pueden evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje: tres elementos estructurales y seis componentes dinámicos. A partir de la propuesta de acción de Zabalza (2007), y al tomar la didáctica universitaria como una fuente de conocimiento sobre la docencia, estos componentes se asumieron como elementos de comprensión de la transformación dada en el programa de odontología de la UCC, tras la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

Investigación sobre experiencias de formación por competencias en la educación superior en áreas de la salud

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde siempre ha sido foco de atención para la didáctica universitaria en el ámbito de la salud. Se ha indagado sobre los modelos de enseñanza implementados en este campo y, al respecto, Lafuente *et al.* (2007) describieron los tres periodos en la educación médica: uno centrado en la planificación por objetivos, impuesto a partir de la década de 1950; un segundo periodo caracterizado por la búsqueda de la pertinencia con el medio y su situación; y un tercer periodo en el que se busca impactar la población. Esta última perspectiva intenta responder el siguiente interrogante: ¿cómo van a planificar las facultades su acción para establecer vínculos con la sociedad, con el fin de formar profesionales idóneos conforme a los requerimientos de salud de la población? Para Lafuente *et al.* (2007), el “diseño curricular” de las facultades —es decir, en los procesos de planificación de las acciones académicas— debe responder a tres cuestiones: ¿cuál es el conocimiento válido? (en otras palabras, ¿qué deben aprender los estudiantes?), ¿cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes?, y, ¿cómo evaluar para el logro de las competencias y asegurar el dominio de ellas? Concluyen que el modelo de desarrollo curricular por competencias supone un acercamiento más dinámico a la realidad del mundo circundante, pero que solo puede ser acometido desde una visión integral del papel del docente y si el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje.

Por otro lado, Villegas Múnera *et al.* (2007) realizaron un análisis de la renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia,

entre 2000 y 2005, el cual quería establecer lo que sucedía en el paso de una formación tradicional a una donde se formara un médico más abierto al mundo, que diera respuestas a la sociedad que lo demanda. Se centraron en el análisis de la implementación del aprendizaje basado en problemas y de otras estrategias didácticas, así como el rol del tutor y el debate que se produjo al interior sobre el tema de las competencias. Identificaron algunas que no se tenían en el plan de estudios anterior, pero que era importante que el médico desarrollara para su ejercicio profesional. Igualmente, identificaron competencias transversales al plan de formación (por ejemplo, salud y sociedad), a lo que se suma que la promoción de la salud y prevención de la enfermedad reportan el predominio de una mentalidad fragmentadora que separa las disciplinas.

Retomando a Villegas Múnera *et al.* (2007), cabe resaltar que los autores mencionaron que las reformas curriculares drásticas que tienen momentos definidos de grandes cambios generan enormes resistencias y que la transformación del programa estudiado estuvo acompañada de “jornadas de reflexión”, espacios institucionalizados que permitieron el debate alrededor de la innovación, y así avanzar en los consensos. Otra apreciación, fue que la experiencia de la transformación curricular permitió ser más conscientes del desarrollo formativo de los estudiantes y la evolución de la labor pedagógica y didáctica.

Por su parte, Sánchez y González (2009) identificaron la gestión curricular como la gran debilidad para la correcta integración en la renovación curricular del programa de Odontología de la Universidad de Antioquia; destacan que en el programa se realizaron acciones de socialización, planificación, organización, dirección, ejecución, seguimiento y evaluación, pero carecía de un plan de gestión que ayudara a lograr la integración curricular, situación que debió abordarse desde los diferentes actores como son los administrativos, profesores y estudiantes; así como las metodologías.

Así mismo, estos autores (Sánchez y González, 2009) se refirieron a la integración curricular en la práctica educativa en la sociedad actual y la gestión del currículo como el camino necesario para su aplicación en el proceso de transformación de un programa. Describen además que:

El currículo se debe asumir como un proceso abierto propiciador de la transformación social, caracterizado por la flexibilidad, la contextualización socioeconómica y cultural de todos sus procesos, orientado a la integración teórico-práctica en sus estrategias metodológicas, abierto a la participación, enfocado a la autodirección y autodeterminación de alumnos y profesores, propiciador de procesos sociales dirigidos a la recuperación de expresiones culturales propias, a la solución de problemas reales que fortalezcan la identidad cultural de cada estudiante con la comunidad en la que interactúa. (p. 3).

González (2000, citado por Sánchez y González, 2009) atribuye a la gestión curricular, espacios de *planificación*, previendo el funcionamiento adecuado del modelo curricular para lograr los propósitos de formación; *organización*, porque destina tareas, autoridad y recursos a los grupos de profesores y estudiantes que participan en el proceso, con el fin de lograr el éxito de los resultados propuestos; *regulación*, ya que adecúa operativamente el proceso mediante acciones como dirigir, influir y motivar a los grupos de profesores y estudiantes para que realicen las tareas fundamentales para el logro de los objetivos; y *control*, ya que garantiza, mediante normas, que el proceso de obtención de resultados se ejecute en la forma más eficiente, todo esto en torno al modelo curricular para su óptima ejecución.

En la línea de estas investigaciones, Arenas y Jaimes (2008) destacan que en las últimas décadas se han generado cambios en la educación superior, inducidos por las transformaciones sociales y económicas del sector productivo y social. Además, el desarrollo tecnológico y la sociedad del conocimiento, situaciones como la masificación de las matrículas en educación superior, la sobreoferta de instituciones educativas, la definición de estándares de calidad en educación, y la competitividad demandada del sector productivo son artífices de esta transición. Para alcanzar la calidad, eficiencia y equidad en la educación superior, se hace necesaria la gestión educativa, que dirija currículos que contemplen enfoque por competencias, como respuesta a las exigencias de la sociedad y del sector productivo. Esta gestión educativa armoniza aspectos como la reestructuración del modelo educativo, de tal manera que, retroalimente permanentemente manteniendo su vigencia global, e, igualmente, la implementación de una gestión estratégica pertinente y eficaz en

la planeación y la contextualización. Otro aspecto es la reconfiguración del trabajo académico con los actores y sus roles (estudiantes, profesores); la asignación de recursos tanto humanos, tecnológicos y de infraestructura para la implementación; y por último la definición de un sistema de evaluación pertinente.

Modelo Crítico de Formación con Enfoque de Competencias (MECCEC): propuesta Universidad Cooperativa de Colombia

Tal como se ha expuesto anteriormente, el MECCEC planteado por la UCC es una propuesta educativa que surgió tras la necesidad de ajustarse a las dinámicas del mundo contemporáneo. Se inició una reforma curricular materializada en el Acuerdo Superior 060 de 2011, y su implementación ha sido progresiva, tras la renovación de registros calificados de los programas. Se ha mencionado también que está fundamentado en la teoría crítica y es una manera de aproximarse al acto de educar. Además, busca desarrollar una formación profesional de calidad por medio de tres tipos de competencias: genéricas (las que todo estudiante de educación superior debe desarrollar), disciplinarias (las que desarrollan todos los estudiantes que comparten una misma disciplina y que son la base de esta) y competencias específicas o profesionales (aquellas propias y exclusivas de cada profesión) (Unigarro, 2017). Estas competencias se desarrollan en el marco del mundo de la vida, entendido como un marco trascendental de las ciencias y ámbito referencial obligado para la reflexión sobre estas. El mundo de la vida es el fundamento que da sentido a la actividad científica, y esta, por tanto, no tiene su verdad y su finalidad en sí misma, sino con relación al sujeto de la cotidianidad (Hoyos y Serrano, 1986).

Por su parte, la pedagogía crítica promueve una educación en la cual el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela y el Estado, es capaz de resistir y de construir su propia identidad, de ser autónomo; por esto la educación vista desde esta óptica busca crear los espacios para mejores formas de vida pública. Por último, y bajo este enfoque, se debe precisar que cualquier cambio educativo recae sobre el maestro y su compromiso; el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad

en particular (Bachelard, 1984) y, por su puesto, indaga comprende e integra las competencias previas de los estudiantes, lo que favorece la posibilidad de conversar con el conocimiento y apropiarse de él.

Implementación del MECCEC en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia

El diseño del MECCEC tuvo como referentes las tendencias internacionales no solo del sector educativo, sino económico-empresarial, con el fin de generar educación de calidad, pero además pertinente a las necesidades de la sociedad que los reclama. Al respecto, Diaz-Barriga (2012) menciona que la innovación educativa busca afrontar una sociedad exigente y globalizada. De igual forma, se valoró la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (Unesco, 1998), resultante de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París. Acorde con lo allí declarado,

la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas. (p. 98).

Otro referente de la reforma curricular fue Manuel Unigarro (2010), quien menciona que la propuesta educativa debería buscar la transición de una universidad “profesionalizante” —que se dedica a la acumulación pasiva de información (datos) y a la implementación de acciones propias de la disciplina, que no promueven la reflexión previa y que no abarcan la totalidad de las dimensiones de la persona— a una universidad disciplinante, que conduce al desarrollo humano en la medida en que crea condiciones para el despliegue de competencias, no solo en el saber hacer (profesión), sino también en el ser (autoconocimiento y reflexión) y en el saber (construcción de conocimiento). Desde este punto de vista, la universidad profesionalizante no toca a la persona, mientras que la disciplinante se instala en ella (Unigarro, 2010). Esta reflexión fue crucial en el desarrollo de una reforma curricular, que acogiera un modelo educativo que diseñara planes de

estudio articulados para generar competencias en el profesional, que proyectara el estatuto epistemológico de su ser como profesional en una disciplina. Todas estas ideas produjeron modificaciones en el Proyecto Institucional (PI): se establecieron lineamientos que se articularan al modelo por competencias y que permitieran un tránsito desde lo académico y administrativo, gracias a la definición de aspectos como lineamientos para la docencia, metodologías con apoyos tecnológicos, la definición del perfil docente y las estrategias didácticas. Adicionalmente, se incluyeron y apropiaron conceptos como flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad, y se desarrollaron directrices para desarrollar la investigación en el programa.

Asimismo, la reforma curricular, incluyendo el modelo educativo, buscó elaborar programas académicos pertinentes a las necesidades sociales y unificar todos los programas en el país (cuatro para Odontología), con el fin de mejorar la movilidad de profesores y estudiantes, de tal manera que fuera posible consolidar una comunidad académica. De igual forma, se propendió a la creación de un plan de estudio que articulara los conocimientos, actitudes y prácticas para alcanzar mejores desempeños profesionales en una estructura institucional multicampus.

En el caso específico del programa de Odontología, vale la pena resaltar que la transformación curricular inició con la realización de un diagnóstico acerca de las debilidades de su currículo en 2010. Este diagnóstico se concretó con la realización de un comparativo entre el Plan Estratégico Nacional (PEN) vigente para la fecha (2007-2012) y los desarrollos que se tenían en los programas. Con ello se evidenció una discrepancia entre los planteamientos del PEN y lo ejecutado en los programas. Además, como rasgo positivo, fue posible identificar el cumplimiento de la declaración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el programa de Odontología.

A través de un análisis de la cobertura de la educación superior en América Latina y el Caribe, se empezó a delinear un modelo que fuera pertinente para las regiones, el país y el mundo, con base en las competencias genéricas hasta las específicas que requiere un profesional. Sobre las tendencias de la formación en odontología en Europa y en Norteamérica, se analizaron documentos como el *Libro blanco. Título de grado en Odontología* (Sanz, 2004), así como el *Libro del Proyecto Latinoamericano de Convergencia en Educación Odontológica*

(Sanz y Antoniazzi, 2010). Y en lo genérico se basó en el proyecto Tuning (Beneitone *et al.*, 2007). Teniendo como soporte los documentos de discusión en las diferentes latitudes, se planteó una nueva misión y visión para los programas de Odontología, desprendidas y aplicadas desde las propias de la institución. Con esto se procedió a identificar el objeto de estudio, el cual se declaró como:

La única rama de las ciencias de la salud que estudia el diagnóstico, prevención, pronóstico y tratamiento de las enfermedades del sistema estomatognático. El eje directriz del programa de Odontología es la salud bucal, componente que no puede estar disociado de la salud general y la dimensión biopsicosocial del individuo. (Universidad Cooperativa de Colombia, 2011).

Este objeto de estudio se delimitó desde interrogantes como: ¿qué estudia este programa que ningún otro estudie?, ¿qué problemas resuelve?, ¿con qué otro programa podría confundirse y en qué radica su diferencia?, ¿qué métodos usa para abordar la realidad propia de su campo? Por otra parte, para delimitar el objeto de formación del programa, se partió de otro grupo de preguntas: ¿qué hace cualquier profesional que tenga el título que otorga el programa?, ¿qué acciones concretas diferencian a este profesional de otros profesionales?, ¿qué necesidades sociales satisface este profesional?, ¿cuáles son las competencias propias de cualquier profesional que ostente este título?

Una vez perfilados estos dos puntos, se determinaron los campos de acción, los cuales se asocian con lo que en otros modelos se entiende como el perfil de egreso. Este cambio en la denominación no es una cosa banal: obedece al compromiso de formar profesionales que desarrollen las competencias que les permitan desenvolverse en los campos de acción propios de su profesión. El perfil de egreso se relaciona más con el ser del individuo, lo que hace que la formación quede supeditada al deseo o volición de cada sujeto desde los componentes éticos y desarrollos personales. En este sentido, desde este enfoque, la Universidad no podría asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos y competencias pertinentes para su profesión. Una vez definido cómo se pretende enfocar la formación de un odontólogo general, fue posible identificar el mapa de competencias, partiendo de doce macrocompetencias. De allí se desglosaron

las unidades de competencia que permitieron generaron los cursos y cada uno contiene los elementos de competencia que deben abordarse desde las dimensiones del ser, el saber y el hacer.

En el caso particular del programa del campus Villavicencio, se inició la implementación del MECCEC en el segundo periodo de 2014. De acuerdo con las directrices institucionales, se adoptó de forma incremental y solo aplicó para los ingresos nuevos en ese periodo. Desde ese momento ha venido aumentando periodo tras periodo. En la actualidad se encuentra en noveno semestre, *ad portas* de terminar la primera cohorte. Se resalta que los estudiantes que ingresaron a este modelo fueron sensibilizados sobre el mismo en los procesos de inducción y, también es importante mencionar que, algunos estudiantes del plan por objetivos han solicitado tránsito a este nuevo plan, como plan de transición de objetivos a competencias (a este grupo se lo acompaña con capacitaciones y sensibilizaciones).

La implementación del MECCEC, si bien ha sido ampliamente acompañada por la institución, carece de un formato de seguimiento que permita reflexionar, evaluar aspectos críticos que puedan afectar o favorecer el ejercicio de adopción del modelo, razón por la cual, al interior del programa de Odontología, se desconocen las transformaciones que han ocurrido en el currículo durante el proceso de adopción del modelo. Si bien, se realizan informes y análisis de factores del seguimiento (como porcentaje de cursos en plan por competencias, evaluación de profesores, número de aulas extendidas, porcentaje de profesores cualificados, número de planes de cursos validados), esta información está dispersa y no se ha consolidado. Esto impide la realización de análisis y reflexiones que permitan mejoras en el proceso de forma holística y no dispersa. Esta es la principal razón por la cual el grupo investigador propuso el análisis de la transformación del currículo, a partir de los componentes de la didáctica universitaria.

Desarrollo de la investigación

Una vez definidos el objeto y el campo de estudios, el equipo inició su tarea de responder a la pregunta ¿cómo la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias ha transformado el currículo desde la perspectiva

de la didáctica general, en el caso particular del programa de Odontología de la UCC (campus Villavicencio)? Para poder dar cuenta de esto, se propuso como objetivo general realizar un análisis de cómo la utilización del MECCEC por parte del programa ha transformado su currículo desde la perspectiva de la didáctica general, con el fin de proponer acciones que contribuyan a la mejora del proceso de adopción del modelo educativo.

Para poder alcanzar este objetivo general, se plantearon objetivos específicos, a saber:

- Identificar las transformaciones que ha tenido el currículo como consecuencia de la asunción de las categorías de la didáctica general en el proceso de adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.
- Interpretar la percepción de los actores que interactúan en la adopción del modelo.
- Identificar las principales tensiones en el proceso de adopción del modelo.
- Plantear recomendaciones que contribuyan en el proceso de adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, acordes a las condiciones encontradas.

En este sentido, para dar cuenta de los objetivos planteados, se realizó un estudio de caso con perspectiva hermenéutica (Álvarez-Gayou, 2009), basado en el paradigma investigativo cualitativo. Se examinaron las interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales —a partir de la experiencia de la adopción del MECCEC— de profesores, estudiantes y directivos del programa de odontología (campus Villavicencio). Para desarrollar el método propuesto, se utilizaron los componentes enunciados por Legrand (1993), la revisión documental y las entrevistas conversacionales con directivos, profesores y estudiantes, tomando a la comunidad académica como parte fundamental del proceso curricular, por ser inherente a su quehacer; además, debe destacarse que los profesores han sido eje fundamental en la orientación del estudiante. Por su

parte, los directivos del campus y referentes académicos han sido responsables del acompañamiento de la adopción del modelo y han contribuido a la sensibilización, seguimiento y evaluación del proceso.

Adicionalmente, la perspectiva hermenéutica sentó las bases para la interpretación de una realidad vivida por los actores del programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia del campus Villavicencio. El análisis e interpretación de los datos recopilados se concentraron en el MECCEC, tomando como punto de partida el concepto de vivencia de Gadamer (2012), descrito de la siguiente manera en su obra *Verdad y método*:

La vivencia se caracteriza por una marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo [...] Toda vivencia está entresacada de la cotidianidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de esta. (pp. 113-704).

Al respecto, Hernández (2015) menciona que el análisis de datos extraídos de las dinámicas sociales debe ser abordado como un análisis de datos complejos, multidimensionales e interrelacionados, tanto entre ellos como con el entorno en el que se originan. Añade que este tipo de análisis constituye un reto para el cual existen herramientas que permiten que el proceso sea más sencillo. En primera instancia, se deben separar los relatos en elementos o fragmentos que puedan ser clasificados y agrupados posteriormente, de forma que se evidencien las relaciones existentes entre ellos, para que el investigador pueda interpretar sus significados. Adicionalmente, para enriquecer el análisis hermenéutico, se utilizaron herramientas de *software* que permiten obtener una visualización gráfica de las principales palabras, conceptos e ideas que conformaban cada valor en forma de nubes de “tags”. En estas nubes, cada término es mostrado de acuerdo con su importancia: a mayor importancia numérica, más grande se verá el término en su representación. Esto facilita la agrupación de las categorías en conceptos más amplios.

Recopilación de información

El acopio de la información se realizó a partir de análisis de documentos, que estuvo orientado a establecer cómo se interpreta institucionalmente (UCC) el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Para ello se incluyeron estatutos de la Universidad, documentos remitidos al Consejo Nacional de Acreditación, actos administrativos de la Universidad y del programa de Odontología que hacen referencia a la transformación curricular, planes de curso que materializan las estrategias implementadas e información de reportes de implementación del MECCEC en el programa. La segunda técnica utilizada fue la encuesta a los actores del MECCEC. Para esto, el grupo investigador construyó dos documentos en línea con la herramienta de encuestas de Google, uno para profesores y otro para estudiantes¹. A partir de esta información se analizaron el conocimiento, la comprensión, la percepción y las prácticas sobre el MECCEC, así como la relación de los profesores con los contenidos, de los profesores con los alumnos y de los alumnos con los contenidos, que son las variables de la didáctica definidas por Zabalza (2007). Estos instrumentos fueron construidos con base en revisiones bibliográficas de estudios que perseguían el mismo fin, y fueron validados antes de su aplicación en una prueba piloto con actores del programa de Odontología de Medellín, lo que permitió realizar ajustes de forma y extensión de las encuestas antes de su aplicación.

Con los resultados de las encuestas a profesores, se seleccionó a un grupo de expertos que hace parte de la planta profesoral del programa. A este grupo se le invitó a dos secciones: en primera instancia a un taller denominado “Taller de implementación del MECCEC”, que permitió, a través de la conversación hermenéutica, verificar el nivel de apropiación de los conceptos que sustentan el modelo educativo y el enfoque que la universidad propone. El taller inició con una contextualización de los componentes de la didáctica universitaria, a fin de homogenizar términos pertinentes a la investigación. Posteriormente, se

1 Los documentos de encuesta pueden consultarse en los siguientes enlaces: <https://goo.gl/forms/gdmLd6fJK7fCoaK33> (profesores) y <https://goo.gl/forms/xZWMDPog8Z3YT6wu2> (estudiantes).

desarrollaron cuatro actividades, círculo de ideas, construcción nube de palabras, juego de roles y aterrizajes de implementación.

Adicionalmente, este grupo de profesores realizó una calificación cualitativa en una matriz, para ser analizada con el MIC-MAC (matrices de impactos cruzados multiplicación aplicada para una clasificación), que es un instrumento contenido en la caja de herramientas de Michel Godet, que permite una estructuración de una reflexión colectiva. Ofrece la posibilidad de describir un sistema con ayuda de una matriz que relaciona todos sus elementos constitutivos. Además, evalúa las relaciones de cada una de las subcategorías con respecto a las demás, excepto consigo misma. Sumado a esto, se realizó un encuentro con el subdirector académico del campus Villavicencio, cuyo rol en la universidad es el de gestionar la implementación del modelo educativo en este campus.

Consideraciones éticas

Resulta significativo declarar que el valor social que aporta este estudio puede ser considerado de mucha importancia para la Universidad Cooperativa de Colombia, puesto que se analizaron las experiencias de una muestra de los actores principales que participan en la implementación del modelo educativo en el programa de Odontología. Esto permitió identificar las tensiones más significativas que, a su vez, ayudaron a plantear recomendaciones que mejoren la adopción del MECCEC en el programa estudiado. Los análisis realizados, además, permiten replicar las estrategias propuestas en los otros programas que implementan el modelo.

Para garantizar la validez científica que avale la veracidad de la investigación, se seleccionó un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social (recopilación de información a partir de los documentos institucionales y de encuestas y entrevistas directas con los sujetos involucrados). La selección de los sujetos y los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas involucradas testifican la coherencia del proyecto. Esta investigación no implicó ningún tipo de riesgos para los participantes en el estudio ya que se garantizó el resguardo de la identidad. Adicional a esto, aunque puede decirse que el beneficio que se extrae de este proceso investigativo no es directo (por lo menos, no para todos los actores), sí contribuye al mejoramiento de los procesos

de implementación y adopción del modelo educativo crítico de la institución, lo que repercute en la optimización de sus dinámicas internas.

Asimismo, los sujetos que participaron en este estudio lo hicieron de manera voluntaria y dejaron registro de ello mediante la firma de un consentimiento informado que avalaba la disposición y aceptación a participar en los diálogos, durante los cuales se respetó la libre opinión y se evitó cualquier tipo de presión física o moral que condujera a una toma de posición forzada en los debates. Por otro lado, se aseguró el respeto de los derechos de expresión, conciencia, reunión; términos que hacen de los diálogos procesos racionales en busca de entendimiento.

En coherencia con lo anterior, los sujetos participantes en el estudio tuvieron siempre la oportunidad de retirarse en cualquier momento, respetando así cualquier cambio de opinión. Se mantuvo, además, reserva en el manejo de la información y fidelidad frente a los resultados para no modificar los discursos de ninguna manera. Igualmente, la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación se dio a conocer a los sujetos inscritos como reconocimiento a su contribución, y se programaron encuentros al finalizar la investigación para informarlos sobre los resultados. Por último, la evaluación de este proyecto de investigación se hizo de forma independiente, es decir, fue realizada por personas conocedoras que no estaban afiliadas al estudio y que tenían la autoridad para aprobar, corregir o, en su caso, suspender la investigación.

Resultados

Los resultados de esta investigación se presentarán de acuerdo con los objetivos específicos que planteó el estudio.

Transformaciones en las categorías de la didáctica general durante el proceso la implementación y adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias

Como se estableció al inicio de este documento, las categorías de la didáctica general se adoptaron de lo referido por Zabalza (2007), y se describió lo encontrado en las diferentes formas de acopio de la información.

Categorización

A partir de la lectura de fuentes primarias se comprendieron los conceptos asociados a la didáctica general y se enmarcaron en el proceso de la implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en el programa de Odontología del campus Villavicencio. La categorización se realizó de forma deductiva, según los ejes básicos del campo didáctico, mencionados por Zabalza (2007), también denominados elementos estructurales. Con base en esta distribución, se mencionan tres campos que se superponen y condicionan mutuamente: un espacio externo y extrauniversitario (que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia), un espacio institucional (que define el contexto inmediato) y un espacio didáctico (en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje). Se consideraron también los componentes dinámicos, entendiendo que cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros. Se tuvo en cuenta que en este campo se encuentran incluidos los componentes que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales son denominados categorías de la didáctica general (Soto, 2012), y que son: el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación.

Se determinaron las siguientes categorías, a partir de la definición de Gómez (2003), quien plantea que “la categoría es la forma de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación” (p. 55). Así, con el objetivo de visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado, se identificaron subcategorías que se convierten en conceptos que ayudan a perfeccionar y clarifican la categoría a la que pertenecen (tabla 1). En esta misma línea, el análisis de documentos oficiales relacionados con la historia del proceso de la adopción de un nuevo modelo de formación permitió un acercamiento a la definición de cada una de estas subcategorías, tal como se muestra la tabla 1.

Tabla 1. Definición de categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Cód.	Descripción
Espacio externo Factores que afectan la didáctica universitaria	Lineamientos calidad educación	LE	Orientaciones básicas para desarrollar el programa, marco legal, marco conceptual, objetivos, criterios de calidad, factores de análisis, características de calidad y aspectos a considerar en cada una de las características.
	Campos de acción	CA	Peso que se le va a dar a los enfoques profesionalizadores frente a los enfoques más centrados en la formación genérica en la definición del perfil y en la operativización de los itinerarios formativos.
	Tendencias disciplinares	TD	Referentes externos, en un mundo globalizado como el actual, participan como fuerte mecanismo de presión sobre las instituciones e indirectamente, sobre los actores del proceso enseñanza/aprendizaje.
Espacio interno Tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes	Proyecto Institucional	PI	Documento en el que se especifican entre otros aspectos, la identidad, principios y fines de la institución; los recursos docentes disponibles y necesarios; la estrategia pedagógica y el sistema de gestión.
	Gestión del programa	GP	Distribución del poder, la forma de funcionamiento del programa
	Evaluación y seguimiento	EVA	Los criterios y dispositivos de evaluación y garantía de la calidad (si existen) del proceso de implementación efectuada por el programa académico.
	Malla curricular	MC	Currículo oficial o la estructura predefinida del programa, en la medida en que condiciona tanto el contenido de la enseñanza como su consecuencia y las circunstancias en las que se llevará a cabo.
Elementos estructurales Ejes del proceso enseñanza -aprendizaje	Profesores	PRO	Aquella persona que se dedica a la enseñanza de determinada ciencia o arte. Cabe señalar que el profesor universitario es un profesional que antes de iniciarse en la docencia se formó en otra disciplina distinta a la pedagógica, didáctica o afín a la educación (Tejada, 2013).
	Estudiantes	EST	Es un estado temporal en el cual se desarrolla el oficio de aprender (Alzate y Gómez, 2010).
	Contenidos	CON	Elemento que predetermina la orientación para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

continúa

Categoría	Subcategoría	Cód.	Descripción
Elementos dinámicos Diálogo triangular que se produce entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje	Relación profesor-profesor	PP	Tiene que ver con el intercambio entre profesores en todos los ámbitos, coordinación, complementariedad, intercambio experiencias, etc.
	Relaciones alumno-alumno	AA	Modalidades de relación entre los alumnos y la cultura de competitividad o colaboración que se establezca entre ellos.
	Relación contenido-contenido	CC	Forma de integración de los contenidos académicos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la universidad.
	Relación profesor-contenidos	PC	La particular relación entre los profesores y los contenidos que imparten.
	Relación profesor-alumno	PA	Relaciones entre profesores y alumnos, incluye la disposición de los profesores, clima relacional del aula de clase.
	Relación alumno-contenidos	AC	Los alumnos pueden relacionarse con los contenidos de una forma mecánica (aprendiéndolos de memoria) o significativa (tratando de entenderlos); de una forma conceptual (como campo de conocimientos) o práctica (como recurso para la actuación); de forma superficial o profunda; de forma disgregada o integrada; de forma reproductiva o creativa.
	Relación profesor-directivos	PD	Forma de integración y comunicación de las orientaciones académicas y de implementación de los directivos hacia profesores.

Fuente: Zabalza (2007).

Análisis de encuestas y conversaciones con expertos

Para organizar, analizar y encontrar perspectivas de los datos recolectados (encuestas a profesores y a estudiantes; información del grupo focal de expertos; conversaciones con los referentes del MECCEC en la institución y documentos analizados que soportan el MECCEC), se utilizó el *software* N-VIVO, que permite visualizar los resultados de preguntas cerradas. Para cada una de las preguntas abiertas, en cambio, se realizó la codificación de segmentos de acuerdo con las subcategorías relacionadas, así como codificaciones que permitieran la segmentación de la información. Esta información se visualizó a través de la construcción de nubes de palabras o semánticas. Para ello se siguió la sistemática descrita por Coral (2015):

- En cada nube se eliminó el término correspondiente al valor que se estaba representando.
- Se eliminaron todas las formas verbales de los verbos ser, estar y hacer.
- Se eliminaron además las palabras que denotaban el carácter de opinión de la respuesta: creo, pienso, opino, considero...
- Se eliminaron los adjetivos y adverbios de cantidad (mucho, poco, muy, casi, prácticamente...)
- Se eliminaron palabras relacionadas al tiempo (actualmente, actualidad, ahora, etc.)

De esta manera, se facilitó la comprensión de los imaginarios asociados a las transformaciones en cada una de las categorías y subcategorías de la didáctica general, en la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Además, este material se utilizó para la presentación de resultados, ya que las representaciones gráficas generadas tenían un gran valor explicativo sobre las percepciones de los actores involucrados en la implementación del modelo. A partir de estos hallazgos, se sintetizó la información. Se debe resaltar que los elementos estructurales y dinámicos no se relacionan aún, puesto que son materia de análisis de los siguientes objetivos.

En el espacio externo (factores que afectan la didáctica universitaria)

Lineamientos de calidad de la educación

En la indagación e identificación de lo que ha sucedido al interior del programa desde la implementación y durante el proceso de adopción del MECCEC, en el espacio externo en la subcategoría de lineamientos de calidad de la educación, se determinó que la UCC ubica los diferentes referentes de calidad desde el ámbito internacional y nacional. En el primero, se destaca el proyecto Tuning, que se llevó a cabo en Europa, allí a partir de concesos de 135 universidades se plantearon puntos de referencia en la educación superior. El objetivo de esta convergencia fue comprender, compararse y reconocerse entre las universidades en el espacio europeo. Este ejercicio se ha convertido en una sistemática que sirve como metodología para que las universidades en los diferentes continentes

puedan generar transformaciones e integraciones que potencien sus fortalezas en torno al bien común que es, como lo manifiesta la Unesco, la consolidación de una educación para ciudadanos del mundo y para el mundo, que propendan a construir un futuro que beneficie a todas las sociedades y comunidades. La Unesco, por ello, se convierte también en referente del modelo educativo de la UCC, idea que se afianza por la declaración de Incheon en 2015, en la que se promulga que esta institución se compromete “con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos” e, igualmente, se comprometen a “promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos”.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se instituyen como otro aspecto externo que guía el MECCEC, específicamente el cuarto objetivo para la educación de calidad, que traza a la educación como uno de los motores poderosos para garantizar el desarrollo sostenible (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], s. f.). Al respecto, Ramírez (2017) menciona la importancia de los referentes de Estados Unidos desde la década de 1960 y en Reino Unido, Canadá y Australia a partir 1980. Con ellos, se definen los referentes de la evaluación y la gestión de la calidad, sin perder la mirada crítica sobre los problemas que se dan en cada contexto. Sumado a esto, la Cepal y la Unesco advierten, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, lo que obliga a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad (Cepal-Unesco, 1992, citado por García, 2011).

En los contextos concretos de los ámbitos latinoamericano y nacional, se encuentran los referentes que garantizan la evaluación y gestión de la calidad en los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad educativa. En América Latina, países como Chile, Argentina y Colombia son pioneros y se organizan en diferentes niveles de cumplimiento y logros. En Colombia, el primer eslabón de calidad se denomina “registro calificado”: garantiza los criterios mínimos de calidad para el funcionamiento y establece las promesas de valor de un programa académico (para el caso del programa de Odontología analizado, la Resolución 193 de 2014 avala

estos requisitos). El siguiente eslabón es la acreditación de programas. Para este caso, el Consejo Nacional de Acreditación valora la madurez e implementación de procesos y los planes de mejora hacia la excelencia. Los referentes que enmarcan este ejercicio son: el Acuerdo por lo Superior 2034 del Consejo de Educación Superior (CESU), con los lineamientos de aseguramiento de la calidad emanados por el Consejo a manera de lineamiento y de normativas, y el Plan Decenal para la Educación 2016-2026, que destaca que

no se trata solo de mejorar el acceso y la permanencia. El desafío también consiste en ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones. (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

De igual modo, el Acuerdo por lo Superior 2034 identifica la importancia para el país de contar con un sistema de educación terciaria con entidades para este modelo y que, junto a las instituciones de educación superior (IES), potencian la formación de manera complementaria y con mecanismos que permiten la movilización dentro del sistema para ir cumpliendo metas de acuerdo al nivel y en la región donde se localice, según las expectativas de los individuos y los requerimientos de producción de las regiones. En este acuerdo, igualmente, reconocen cómo los métodos de enseñanza y aprendizaje se han dinamizado hacia modelos más universales con soporte de tecnologías, aunque es claro que se exige la revisión de los procesos en que se desarrollan y la garantía de calidad que permite el cumplimiento de educación con calidad (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2014). Se considera que este último proceso de acreditación se encuentra más desarrollado y consolidado en Latinoamérica que en Europa y en otros lugares del mundo como Australia, puesto que allí se inició a partir del 2000, poco después de los procesos de Latinoamérica (Lemaitre y Zenteno, 2012).

Otro documento que determina la orientación de la educación con calidad es el de Referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio

de Educación Nacional, 2018), en el cual, se hace referencia a la necesidad de diversificar la educación superior y, para esto, plantea la formación en conocimiento aplicado, en conocimientos generales o investigación. Asimismo, destaca la conexión que debe existir de estos conocimientos con las necesidades y expectativas de la población y el capital humano que accede a él (Gómez, 2016, citado por Consejo Nacional de Educación Superior, 2014).

El MECCEC busca responder a los planteamientos dados por los referentes nacionales e internacionales. De hecho, desde su concepción estos marcaron el rumbo del modelo educativo en tanto que se asumió como uno de los objetivos formar para el mundo de la vida a partir del desarrollo de competencias. No obstante, la implementación y adopción del modelo no están condicionadas por estos referentes. Se evidenció, durante las entrevistas y grupos de expertos, que el proceso reciente en el que el programa se vio inmerso en la presentación a la acreditación de alta calidad ha generado confusión en relación con el MECCEC. De hecho, algunos de los profesores manifiestan que el modelo es lo mismo que el proceso de acreditación.

Campos de acción

En el mismo espacio externo, se tomaron en cuenta los campos de acción como condición que determina el espacio de ejercicio profesional de los Odontólogos. Para definir estos campos de acción para el diseño de la renovación curricular, la UCC los identificó según los contextos. En este sentido, lo esencial es establecer metas y clarificar el desempeño de los estudiantes, articulando las necesidades de los individuos con las necesidades de la sociedad como lo refiere Frade (2009, citado por García, 2011).

A partir de esto, se establecieron competencias, para desempeñarse en campos clínicos; administrativos, tanto al servicio público como privado; en ámbitos investigativos y en trabajos con comunidades. A este respecto, los profesores en las encuestas evidenciaron en 86 % que conocen dichos campos de desempeño de los futuros profesionales, y, adicional, consideran que aportan al desarrollo de las competencias necesarias para que el egresado ingrese al mundo laboral. Este aspecto cobra relevancia, en tanto que, como lo refiere García (2011), el proceso de aprendizaje debe permitir a cada educando desarrollar plenamente sus capacidades,

vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Esto lleva a determinar que, si los profesores identifican desde las realidades de cada curso y sus propias experiencias el aporte que se hace en el saber o conocimientos y las situaciones explícitas a las que se puede enfrentar, esto motiva y conduce al estudiante a analizar los contextos, a indagar, cuestionar e interpretar las necesidades de los individuos y las comunidades con base en un objeto específico. El rol docente como ejemplo del desarrollo en el campo profesional muestra toda su pertinencia, en tanto que se convierte en paradigma de cómo abordar el mundo y sus complejidades desde el nivel de formación profesional: no solo desde el saber puramente técnico, sino también desde la comprensión del entorno y las situaciones a las que se enfrenta. Así lo manifiesta Ortega (2008, citado por García, 2011), al explicitar que el estudiante desarrolla la competencia no solo manejando sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás.

Tendencias de la disciplina

Como última categoría contemplada en el espacio externo, están las tendencias de la disciplina. El programa de Odontología del campus Villavicencio recientemente elaboró un estudio prospectivo con una visión 2020 que le permitió identificar las tendencias latinoamericanas y nacionales en relación con este tema, las cuales se describen a continuación y se muestra cómo cada una de ellas incide en la implementación del modelo.

Acreditación obligatoria: en concordancia con esta tendencia, el programa se presentó recientemente y de forma voluntaria al proceso de acreditación, con el fin de certificar la idoneidad y aseguramiento de la calidad. Al respecto, Sanz y Antoniazzi (2010) afirman que un programa que está acreditado tiene abierta la puerta hacia la movilización nacional o internacional.

Movilidad y bilingüismo: las nuevas dinámicas de desplazamiento y comunicación en el mundo han facilitado la movilidad de estudiantes. Esto exige a las facultades cumplir con los requerimientos que se derivan

mediante infraestructura tecnológica y gestión de convenios académicos e interinstitucionales de intercambio estudiantil, de profesores y de directivos. En relación con esta movilidad, se puede mencionar que la unificación de los programas académicos a nivel nacional, resultado del diseño del MECCEC, permite e impulsa a que los estudiantes tomen sus semestres en diferentes lugares del país. A este respecto, los estudiantes reconocen estas bondades del modelo y lo evidencian en las encuestas como una estrategia pedagógica que incentiva el modelo. En relación con la internacionalización, se puede mencionar también que tanto profesores como estudiantes y directivos reportan que las clases en línea, fruto de la revolución tecnológica que acompaña al modelo educativo, han permitido que los estudiantes interactúen académicamente con referentes internacionales. Por otro lado, entendiendo que una parte fundamental para asegurar el éxito de la movilidad académica se centra en el bilingüismo, el MECCEC incorpora dentro de los cursos cuatro niveles de inglés y permanentemente a través de la mesa de trabajo de internacionalización, se fomentan estrategias de uso de una segunda lengua.

Nueva docencia: las nuevas imposiciones del sistema académico y global necesitan que el cuerpo docente cuente con las competencias idóneas en formación, pedagogía y tiempo. La propuesta del MECCEC centra especial atención en la cualificación profesoral, tanto en programas formales a través de auxilios y políticas de contratación con requisito de formación en maestría como en programas no formales, a través de escuela de la excelencia educativa, para que los profesores desarrollen competencias pedagógicas innovadoras que estén acordes al modelo. Al respecto, los profesores manifiestan como principal logro del modelo, esta “cualificación permanente”.

Investigación y extensión: las facultades pasan de un modelo curricular exclusivo a un modelo en el que la investigación docente y estudiantil tiene prioridad, así como la extensión universitaria (Forero, 2014). De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes del programa, las metodologías que fomentan el MECCEC contribuyen a que el estudiante desarrolle la investigación; por su parte, la malla curricular, incluye tres cursos de investigación formativa donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar proyectos de investigación como auxiliares de proyectos ejecutados por los profesores. Con relación a esta última investigación

(formal), existen planes de trabajo para profesores investigadores, dos en el programa de odontología y además se cuenta con el grupo de investigaciones del Meta (GIOMET), clasificado por Colciencias en B, que soporta la investigación del programa.

Formación por competencias y enfoque hacia la promoción y prevención: cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por tanto se debe hacer énfasis en la prevención más que en la curación de enfermedades orales (Forero, 2014). Al respecto el proyecto educativo del programa, declara que el “plus” de los egresados del Odontología es la prevención y promoción de la enfermedad; el MECCEC integra de manera transversal actividades de fomento de la salud y educación a la comunidad que los rodea, partiendo de los principios solidarios que dieron principio a la institución.

Innovación y tecnología: las exigencias de la globalización requieren programas académicos actualizados que incluyan nuevas tecnologías que mejoren la praxis tanto en la técnica como en el procedimiento (Forero, 2014). De acuerdo con la información documental y los referentes del MECCEC, la renovación curricular estuvo acompañada de la construcción de ambientes prácticos de aprendizaje para lograr simulación de situaciones que permitan al estudiante desarrollar competencias y al profesor direccionar cursos teórico-prácticos, que son la única configuración de los cursos en el MECCEC. Al respecto, tanto profesores como estudiantes y directivos del programa, sustentan la utilización permanente de estos espacios y refieren una adecuada percepción.

Este panorama evidencia que el MECCEC está alineado y responde de manera satisfactoria a las tendencias de la disciplina, destacando que incluye discusión permanente de las mismas dentro del comité curricular.

En conclusión, del espacio externo evaluado, se puede decir que las tres subcategorías (lineamientos calidad educación, campos de acción, tendencias disciplinares) han influido al MECCEC, desde el diseño, e igualmente en la implementación y adopción; y, adicional, es parte de los procesos de evaluación, para identificar plenamente su cumplimiento o direccionamiento hacia el logro de formar profesionales con aprendizaje significativo crítico.

En el espacio interno (tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes)

Proyecto Institucional (PI)

El PI fue renovado en 2013 y da respuesta a cuatro preguntas fundamentales: ¿quiénes somos?, ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos? y ¿hacia dónde vamos? Dentro de sus referentes educativos se destacan los tomados del mundo contemporáneo, basados en tecnologías de información y comunicación (TIC), el paradigma informal de Canoy, concepción de competencias a desarrollar para ser y estar en la sociedad de la información y el conocimiento, según Churches (2009, citado en Universidad Cooperativa de Colombia. Consejo Superior, 2013), para mantenerse en la dinámica del aprendizaje durante toda la vida.

El PI declara que la Universidad asume la educación como una acción comunicativa que se da de manera procesual y que tiene como intención la formación; este concepto de educación acuña autores como Unigarro (2017). También declara que el currículo es todo aquello que se pone al servicio del proceso enseñanza aprendizaje, y los planes de estudio son una parte esencial de este currículo, además, se refiere al conjunto de habilidades y destrezas por desarrollar. Se declara que, para la construcción y puesta en marcha de los programas académicos, la institución sigue unos lineamientos orientados a mantener la coherencia entre los planteamientos teóricos de la Universidad y la concreción en la cotidianidad del programa.

Por otro lado, el PI de la institución destaca la Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA), como estrategia para la concreción del MECCEC, es así como los apartados 2.7.7 y 2.7.8 concretan la educación por competencias en la institución y también disponen los medios educativos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En otro apartado, el PI también reconoce la investigación en dos vertientes: formativa y formal; y asume la proyección social como la manera responsable de responder a la sociedad. Así entonces, se identifica total coherencia entre el

MECCEC y el Proyecto Institucional, lo cual evidencia que existe respaldo teórico y normativo del modelo educativo.

Se logró identificar total coherencia entre el PI y el plan de estudios del programa (PEP), donde se describen la misión y visión del programa y todo lo referente a profesores, estudiantes, metodologías de estudio, investigación, proyección social entre otras; al hacer el análisis de la coherencia del PEP con el modelo educativo, se puede concluir que la institución realizó una reforma curricular según su concepción de currículo como un “todo”, de esta manera, se modernizaron no solo planes de estudio, sino que se realizó una innovación, pedagógica, tecnológica y de cualificación, que pone a disposición de los profesores la posibilidad de concretar el modelo en las aulas de clase; en mención a esto último, Amaya de Ochoa (1999) declara que para desarrollar el proceso de transformación es necesario aunar todas las fuerzas que conforman una organización, con especial atención en los profesores (Segura-Bazán, 2005). Se destaca que los profesores reconocen la misión y visión y demás capítulos declarados en el PI y el PEP, así como los estudiantes, sin embargo, no reconocen la normatividad que respalda el modelo educativo.

Gestión del programa (GP)

La gestión del programa está organizada de acuerdo con los diferentes niveles institucionales, como la Vicerrectoría Académica, de ella se subordina la Dirección Nacional de Gestión de Programas (DNGP), y en ella se concentra la gestión académica en las decanaturas nacionales por cada disciplina, en estas decanaturas se concentra el aseguramiento y acompañamiento a la implementación y adopción del modelo, desde lo disciplinar.

Al interior del programa objeto de estudio —decanatura y jefatura de programa— le compete realizar los procesos de gestión para la implementación y adopción del modelo, en concreto lo pertinente a la planificación, organización y seguimiento de los aspectos curriculares que materializan el MECCEC. De esta forma, desde la jefatura de programa se acompañan los procesos de formación profesoral. Refiriéndose a cómo la institución debe ejercer el acompañamiento a los procesos que se abarcan en la implementación del modelo, Zabalza (2010) resalta la importancia del trabajo en equipo, para la integración curricular, menciona que se debe modificar la tendencia al individualismo y generar una nueva motivación en los

sujetos para trabajar en forma integrada, al respecto, De la Herrán (2015) sostiene que antes de las reformas curriculares, como la implementación de nuevo modelo, se exige la reforma de pensamiento del interior de sus habitantes (de la universidad), es decir desde el nivel político, directivo, profesores, administrativos y estudiantes; según él, es muy importante la coherencia y la autoformación.

En el programa de Odontología analizado, la GP es reconocida por los profesores como principal facilitador de la implementación del MECCEC. Se identifica permanente acompañamiento en el proceso y las directivas declaran que es responsabilidad en línea del aterrizaje del MECCEC del decano y jefe de programa.

Evaluación y seguimiento

En la categoría evaluación y seguimiento, se identifican la normatividad y políticas institucionales para implementar y dar seguimiento a la adopción del MECCEC, a través del cual se permite generar planes de mejoramiento. Al respecto, en la indagación documental se localiza que el diseño, implementación y adopción del MECCEC son considerados en la institución como procesos; se expresa que tienen las siguientes vertientes: estrategias orientadas al profesor, que incluye “generación *novus*”, ruta de competencias digitales, experiencias significativas, ambientes prácticos de aprendizaje, ecosistema digital y campus virtual BrightSpace; respaldado con las bibliotecas activas y el repositorio institucional; y la reforma curricular. Contiene, además de la implementación del modelo, la puesta en escena de un sistema institucional de evaluación por competencias (SIEC), la construcción de rúbricas, el cálculo del valor académico agregado y la unidad de reconocimientos de aprendizajes previos. La implementación del MECCEC, si bien ha sido ampliamente acompañada por la institución, carece de un formato de seguimiento que permita reflexionar, evaluar aspectos críticos que puedan afectar o favorecer el ejercicio de adopción del modelo.

Se encuentra que tanto directivos como profesores están desinformados acerca de la evaluación y seguimiento del modelo, si bien reconocen algunos de los componentes, no tienen una visión holística al respecto, de hecho, se menciona desintegración en algunos de los componentes debido a este desconocimiento. Con relación a la coherencia entre el MECCEC y la normatividad existente en la institución, se identificó que el 93 % de los profesores en la encuesta considera

que existe, mientras el 7 % menciona no saber, sin embargo, al realizar el análisis cualitativo se evidencia que no se reconoce la normatividad para evaluación y seguimiento del modelo educativo.

Por su parte, el Acuerdo 323 de 2017 integra la comunidad académica para la apropiación del Modelo Educativo con Enfoque de Competencias y su gestión académica, bajo la estrategia denominada Rizoma, la cual es reconocida por los profesores y directivos del campus como una red académica que contribuye al relacionamiento de profesores, pero no se atribuyen características de mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni se asocia a producción de recursos educativos digitales en red, y tampoco se reconocen las investigaciones tejidas alrededor del modelo, objetivos propios de esta estrategia.

Malla curricular (MC)

El PI denomina la malla curricular como planes de estudio y son considerados una parte integral del currículo, este plan de estudios se refiere a las habilidades destrezas y actitudes por aprender y desarrollar, el conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje organizadas en determinada disposición en cursos y créditos académicos, obligatorios o electivos, desarrollados a través de distintas metodologías con miras a obtener un ciclo de estudios u obtener un grado o título. La institución dispone de lineamientos para la puesta en marcha de los planes de estudio.

El plan de estudios cuenta con 65 cursos y 175 créditos; está conformado por 10 cursos genéricos, correspondientes a las competencias que cualquier estudiante de la UCC debe desarrollar; 9 transversales, correspondientes al desarrollo de competencias comunes en el sector salud y que comparte con Medicina, Medicina Veterinaria, Zootecnia y Enfermería; igualmente, 46 competencias específicas, que se refieren a las competencias propias de la disciplina.

El plan de estudios es pertinente puesto que el diseño se fundamentó a partir de los campos de acción, es integral dada la articulación de la proyección social, la investigación y la docencia que existe, además de la formación en inglés, que incluye cuatro niveles hasta transitar a B1 (estudiante); es flexible en tanto que su diseño fue pensado para que el estudiante pueda tener variación en la ruta académica, ya que cuenta con cursos electivos, opciones de movilidad multicampus y aprendizaje bajo diferentes estrategias pedagógicas.

Por último, la interdisciplinariedad se asume en el plan de estudios a través de los cursos transversales, pero, sobre todo, a través del desarrollo del estado mental del estudiante, en el cual tenga apertura, humildad curiosidad, voluntad de diálogo y una actitud para asimilación y síntesis de la información.

Al respecto, tanto estudiantes como profesores destacan que a través del MECCEC, se implementan diferentes metodologías y que se ha transformado la forma de evaluar; los profesores del programa manifiestan que el MECCEC ha permitido el intercambio de saberes entre disciplinas y entre especializaciones propias de la odontología.

Transformación de los actores que interactúan en la adopción del MECCEC en el programa de Odontología en Villavicencio

Una vez transcritas las entrevistas grupales, se hizo un análisis de frecuencia de palabras en las entrevistas, para algunos casos y para otros mapas conceptuales. El fin de esta tarea fue explorar los términos más mencionados con el objetivo de averiguar cuáles son los más relevantes. Para el conteo de la frecuencia de palabras se establecieron como criterios de selección las cincuenta más frecuentes. Se depuró la lista en cuatro ocasiones descartando las palabras denominadas vacías o sin contenido. La nube de palabras y el análisis de los segmentos codificados, realizado tras la codificación de la información, reflejan ideas extraídas en cada una de las preguntas de las encuestas que dan lugar a los resultados de las transformaciones en los actores que interactúan en la adopción del modelo o los denominados elementos estructurales por Zabalza (2014), tal como se detallan a continuación.

Profesores

El programa de odontología cuenta en su cuerpo profesoral con 49 profesores, de los cuales 12 están contratados de planta. En la actualidad, el 100 % de estos profesores está impartiendo cursos en el MECCEC, entendiéndose que, en el primer semestre del 2019, los estudiantes inscritos en este modelo ingresan a decimo semestre.

En relación con la caracterización sociodemográfica, se evidencia que la mayoría de los profesores son mujeres, esta variable puede influenciar la implementación de modelo educativo, de cara a lo referenciado por Páramo

(2010), quien concluye que el género es un factor que determina diferencias en la forma en que son evaluados los estudiantes por sus profesores. Al indagar por la procedencia de los profesores se identificó que el 50 % proviene de la capital del país, el 43 % es propio de la región y resto proceden de otras áreas del país.

Se determinó que los profesores del programa, antes de iniciarse en la docencia, se formaron en otra disciplina distinta a la pedagógica, la mayoría de los profesores encuestados tienen como última formación académica una especialización no clínica, seguidos por los profesores con maestría y con especialización clínica, tan solo el 7 % de los profesores son doctores; ninguno de ellos tiene título en pedagogía, didáctica o afín a la educación; al respecto Alzate (2015) menciona que es necesario que este actor educativo sea concientizado sobre el posible contexto de aprendizaje que puede representar la práctica docente, porque el quehacer docente propende a la generación de competencias básicas como profesor.

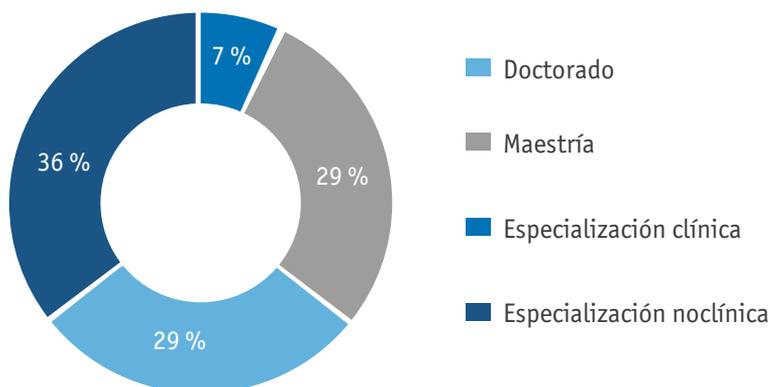


Figura 1. Formación académica profesores
Fuente: encuestas profesores, 2018 – NVIVO.

En relación con el tipo de contratación, se identificó que de los encuestados un 43 % eran catedráticos, 43 % de tiempo completo y 14 % de medio tiempo. Se encontró mayor información en los profesores de planta y por tanto mayor adherencia al modelo educativo, al respecto, diferentes autores mencionan que independientemente del tipo de contratación, es necesario que los profesores asuman la conducción, la dirección y la responsabilidad del proceso de enseñanza de sus educandos, a su vez, es preciso facilitar los contenidos acorde a la disciplina que imparten y para la cual son expertos.

Los directivos destacaron que los profesores sin experiencia docente que han ingresado al programa han sido más abiertos a la innovación de metodologías en el aula de clase, mientras los profesores que transitan del modelo por objetivos al de competencias, tienden a querer transpolar lo que vienen haciendo al nuevo modelo, sin embargo, al ingresar al taller para la construcción de plan de curso por competencias, se ven en la obligación de replantear sus metodologías. González (2000) afirma que los cambios de modelos educativos se encuentran con algún tipo de resistencia por parte de quienes deben cambiar, y esa resistencia no solo opera en los cambios perjudiciales, sino en aquellos que beneficiarán a largo plazo; lo que hace necesaria la gestión del cambio, para este caso una gestión curricular que planifique organice, regule y controle la ejecución del modelo curricular, para su óptimo funcionamiento). Por otro lado, la encuesta también indagó sobre los años de experiencia de los profesores encuestados, y encontré que, en promedio, tienen nueve (9) años de experiencia, esta caracterización es necesaria ya que el poder que tiene el profesor se fundamenta la manera en que ha enriquecido su historia personal y profesional. Si se desconoce este aspecto social, el docente queda excluido de este proceso (Valdés, 2009).

En relación con el conocimiento del MECCEC, se evidenció que la totalidad de los profesores que participaron en esta investigación son conscientes de que el modelo educativo implementado en el programa de Odontología tiene un enfoque en competencias, que lo concibe como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Así mismo, reconocen que los cursos que imparten tienen como fin desarrollar unidades de competencia para insertarse en un campo de acción al culminar la formación como odontólogos. Al respecto, García (2011) menciona que si el docente tiene claro qué competencias se esperan del educando al finalizar una etapa dentro del programa educativo, podrá dirigirlos en esa dirección.

Por otro lado, los profesores destacan el modelo educativo como principal forma de facilitar la intencionalidad de formación por competencias, al igual que la capacitación permanente, el campus virtual también es reconocido como facilitador, al igual que los ambientes prácticos de aprendizaje. Los planes de curso y el Proyecto Institucional, aunque fueron mencionados por algunos profesores, no gozan del mismo reconocimiento. Bolívar (2013) afirma que los

profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo, aspectos como: el nivel de competencia en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia, necesidades de apoyo e infraestructura de parte de la institución para su puesta en marcha (Zhao *et al.*, 2002) son fundamentales para garantizar el éxito del modelo propuesto por competencias; por su parte la institución debe disponer planes de formación para el profesorado, que permitan desarrollar nuevas competencias pedagógicas en los profesores, quienes son los principales actores en la implementación del modelo educativo.



Figura 2. Nube de subcategorías de estrategias que facilitan la implementación del MECCEC
Fuente: encuestas profesores, 2018 – NVIVO.

De igual manera, los profesores coincidieron en afirmar que el plan de estudios lo conocieron por los directivos del programa, como la decanatura y la jefatura académica, se destacan además los talleres virtuales, las reuniones y capacitaciones a los profesores. Llama la atención que ninguno de los profesores mencionó la estrategia Rizoma, red de conocimiento que tiene como fin gestionar la renovación curricular.



Figura 3. Forma como conoció el profesor el plan de estudios del programa
Fuente: encuestas profesores 2018 – NVIVO.

El 100 % de los profesores considera que el MECCEC ha incidido favorablemente en su desempeño como profesor, y el 93 % considera que ha incidido favorablemente en aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la coherencia entre el MECCEC y la normatividad existente en la institución se identificó que el 93 % considera que existe, mientras el 7 % menciona no saber. Al solicitar justificación de su respuesta se arroja la nube de términos (figura 4), donde se destaca que el modelo educativo es la normatividad que soporta su implementación, se encuentran términos como formación, normativas y destaca el reglamento, ya que los profesores mencionan necesidad de alinearlo con el modelo.



Figura 4. Percepción de la normatividad institucional-profesores
Fuente: encuestas profesores 2018 – NVIVO.

Por otro lado, se indagó sobre la forma y satisfacción con la capacitación brindada para la implementación del modelo educativo, encontrando que el 100 % de los encuestados ha participado en alguna capacitación y consideran que, estas han incidido favorablemente en la forma de enseñar. Dentro de las respuestas se destacan los talleres virtuales de elaboración de planes de curso y las capacitaciones presenciales (figura 5).



Figura 5. Capacitaciones recibidas para la implementación del MECCEC-Profesores
Fuente: encuestas profesores 2018 – NVIVO.

Por último, se indagó a los profesores sobre la principal dificultad que ellos han identificado en la implementación del MECCEC, destacando que la aceptación del modelo es el principal reto detectado. En relación con el principal logro, los profesores refieren que es la unificación de los programas a nivel nacional y mencionan la flexibilidad.



Figura 6. Principal dificultad de la implementación del MECCEC
Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO.

Para finalizar el análisis de las encuestas de profesores, se realizó en el *software* un examen de todas las respuestas, de acuerdo con la segmentación categorizada por las subcategorías seleccionadas, y se encontró que las de mayor influencia son la capacitación de profesores y directivos.



Figura 7. Segmentación categorizada de todas las respuestas. – Profesores
Fuente: encuestas profesores 2018 – NVIVO.

A manera de cierre, se puede concluir que, en la actualidad, los profesores universitarios están obligados a atender múltiples demandas, para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, razón por la cual su cualificación juega uno de los papeles determinantes, entendiendo que es a partir de quienes enseñan y facilitan el aprendizaje que se podrán asegurar mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes universitarios. Bajo la anterior perspectiva, la gestión de las reformas curriculares debe tener una especial atención en los profesores, entendiendo que los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos docentes (Segura-Bazán, 2005).

Los hallazgos demuestran que el MECCEC ha impactado de forma positiva el quehacer docente, desplegando una cualificación permanente en los elementos distintivos como: (a) estrategias de organización de la clase, (b) formas de evaluación, (c) reflexión sobre su quehacer como docente, (d) detección y canalización de las problemáticas estudiantiles, que les permitan enriquecer su práctica docente (Hurtado Espinoza *et al.*, 2015); sin embargo, se evidencia la necesidad de continuar con esta cualificación, con especial atención a la adopción del modelo educativo, que a pesar de gozar de buena percepción dentro del grupo profesoral, tiene aún componentes sueltos de poca admisión de una parte de los docentes, esto último toma especial importancia ya que el profesor universitario al ser el encargado de facilitar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes se convierte en uno de los actores educativos más importantes en la educación superior (Marín, Martínez-Pecino y Troyano, 2011; Domínguez, 2009; Segovia y Soriano, 2009; Rivero, 2009; Cerrillo y Izuzquiza, 2005).

Estudiantes

La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil que exige, como todo paso, una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos y costumbres (Coulon, 1999). Durante esta transición es necesario que los estudiantes reconozcan los modelos educativos a los cuales acceden, desde sus referentes, hasta la orientación pedagógica y recursos necesarios para desarrollarlos; al respecto, se encontró que el 66,7 % de los estudiantes encuestados manifestó que ha sido informado de las competencias que obtendrá al graduarse como odontólogo, mientras el 33,3 % responde que no.

La mayoría de los estudiantes (86 %) están conformes con el MECCEC, esta percepción se relaciona al aprendizaje obtenido, la adquisición de competencias, las metodologías implementadas, la pertinencia de los conocimientos adquiridos, la calidad de la educación y, en general, mencionan beneficios y cualidades que se relacionan a la implementación del modelo.

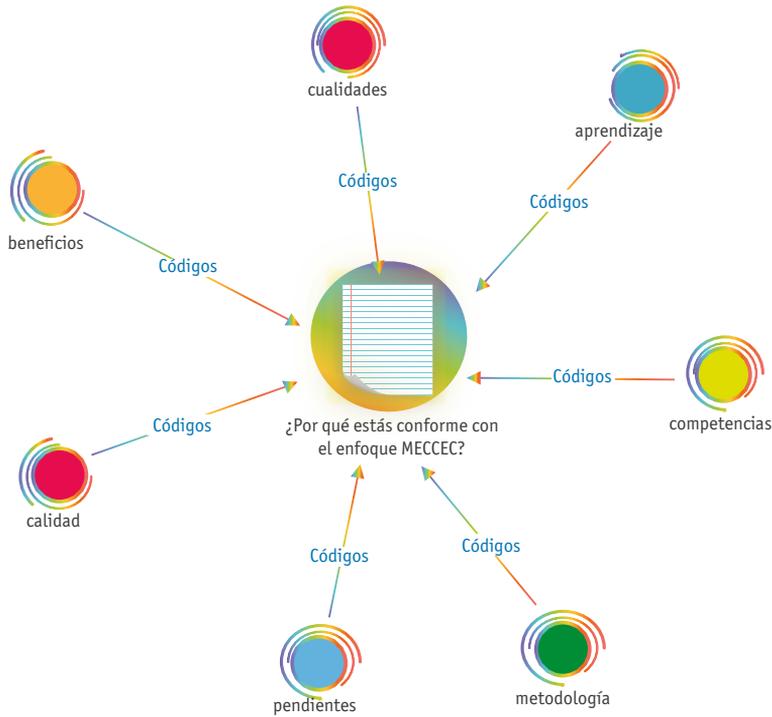


Figura 8. Razones para estar conforme con el MECCEC-estudiantes
Fuente: gráfico software NVivo. Encuesta a estudiantes, 2018.

Con relación a la satisfacción con las metodologías que se implementan en el MECCEC, se reportó que el 86,7 % están satisfechos, mientras el 13,3 % no; esta percepción está relacionada a lo declarado por Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita (2010):

Para algunos estudiantes aprender en la universidad consiste en memorizar el discurso de un profesor para restituirlo el día del examen; para otros, en una ocasión para acumular los conocimientos y así ponerlos en práctica en el

ejercicio de su futura profesión. Cada estudiante construye de esta manera su concepción de qué se aprende en la universidad. (p. 90).

Al respecto, Romainville y Taylor mencionan que una porción de estudiantes asocia el aprendizaje al estudio, a la memorización, a la retención de información para satisfacer un test posterior; lo cual es, francamente, opuesto a lo declarado en el MECCEC, en donde a través de la metodología MICEA, se induce al trabajo independiente de los estudiantes, con una construcción activa y permanente de conocimiento.

En cuanto a los estudiantes que están satisfechos con la metodología, se identifica que encuentran diferencias significativas en su aprendizaje, en el desarrollo de competencias, de adquisición de conocimiento, mejor actitud tanto de enseñanza como aprendizaje y notan cambios en la evaluación de los profesores, adicionalmente, el 100 % de los encuestados considera que el MECCEC exige más responsabilidad del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje.

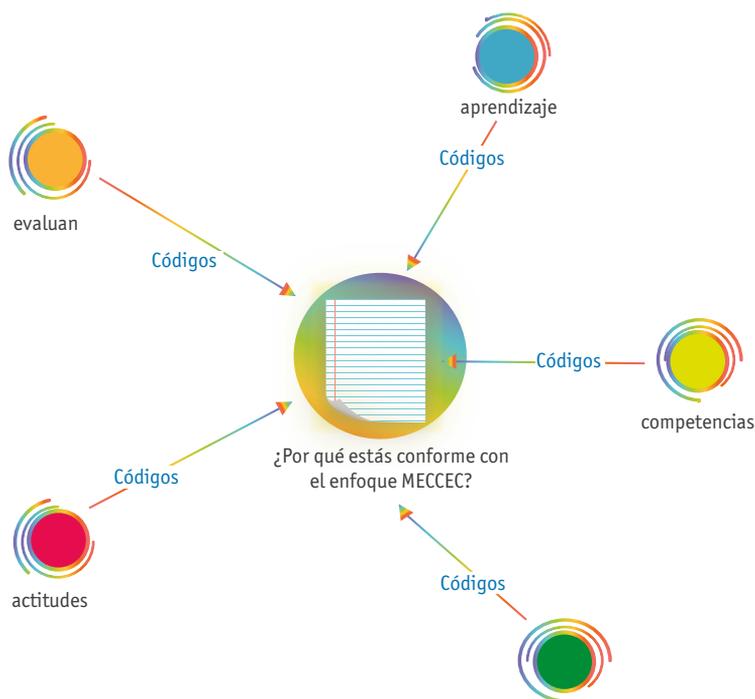


Figura 9. Razones para estar conforme con la metodología del MECCEC-estudiantes
Fuente: gráfico software NVivo. Encuesta a estudiantes, 2018.

Por otro lado, al indagar a los estudiantes sobre los beneficios que perciben del MECCEC, mediante una nube de palabras más referenciadas, se identificó que perciben beneficios para su inserción laboral después del grado, mayor calidad, un enfoque más integral de su formación, mejoramiento de los procesos y un impacto en la vida profesional.



Figura 10. Beneficios del MECCEC-estudiantes
Fuente: gráfico software NVivo. Encuesta a estudiantes, 2018.

En relación a las facilidades y dificultades manifestadas por los estudiantes en la adopción del MECCEC, se encontró que las ventajas percibidas son más conocimientos y mejor formación; en cuanto a las dificultades, los estudiantes mencionaron que la objetividad en la evaluación es la principal dificultad, así como la comprensión del MECCEC, mencionaron que existe desinformación y variables como el tiempo y la calificación.

Así mismo, se encontró que los estudiantes relacionan al MECCEC con estrategias tales como plataformas virtuales, clases *on-line* y prácticas, y destacan que el modelo requiere de investigación permanente en el aula de clase. En esta misma línea, se halló que el modelo educativo induce el mejoramiento, tal como lo refirió el 86,7 %, en especial para estudiantes de odontología (46,7 %), y para profesores (33,3 %) y en menor escala para estudiantes de otros programas y directivos.

El panorama anterior deja entrever que los estudiantes se encuentran satisfechos con el modelo, que la relación con profesores y pares se ha fomentado a partir de su implementación y adopción, al respecto García (2011), destaca que el desarrollo de las competencias en los estudiantes solo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen estilos de aprendizaje de sus alumnos, ayuden a educarlos y a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo. En este mismo orden de ideas, Perrenoud (2004) declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que, “el elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación”; lo denomina transposición didáctica, referido a la modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que este pueda ser comprendido por el alumno, esto lleva a generar una metódica diferente a la transmisión de información, buscando apropiarse el conocimiento desde el análisis y gestionándolo para aplicarlo a la solución de problemas; este cambio lleva a los profesores y a estudiantes a la transformación que requieren los modelos, en especial el propuesto por la UCC.

Es así como en el MECCEC, el estudiante se piensa como dueño de su propio proceso, debe ser conducido y debe contar con la capacidad para atender y establecer como meta el aprendizaje significativo, sin perder de vista que es progresivo. Esto es, los significados se internalizan de forma paulatina y, durante el proceso, la forma en que se usa el lenguaje y la interacción con los demás son muy importantes (Moreira, 2005).

Acorde a lo anterior, Ariza y Ferrá (2009) plantean que los modelos por competencias exigen al estudiante que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias

requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluya, también, el desarrollo de habilidades y actitudes.

Por último, se puede mencionar que el reconocimiento de la formación como agente que permite la inserción laboral por parte de los estudiantes es acorde a una demanda actual de los estudiantes: la formación universitaria debe ser, según su visión, una garantía de su inserción social futura, si bien la importancia de esta demanda o petición varía según la facultad (Philippe, Romainville y Willoc, 1996, citados por Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010).

Contenidos

El MECCEC no contempla los contenidos como temas; los contempla como el pretexto para generar situaciones que lleven al estudiante, guiado por el profesor, a construir soluciones posibles en determinados contextos; eso es lo que se denomina competencia. Daniel Bogoya (2000) resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como

una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. (Citado por Tobón, 2008, p. 11).

En este sentido, se encontró que los planes de curso son construidos de manera sistemática, lo que evidencia que los profesores realizan la construcción bajo el enfoque de competencias. Para que esto sea posible, se realizan talleres virtuales con encuentros sincrónicos, para la cualificación del cuerpo profesoral en planes de curso. En ellos se contempla tal como se ha mencionado, la unidad de competencia, los elementos de competencia, indicadores y evidencias, Zabalza (2010), señala la importancia de la selección de los contenidos, en función de aportar en el desarrollo de la competencia, incluso desde diversas disciplinas; es por esto que requiere sumo cuidado y atención, por tanto, el autor propone establecer niveles de contenidos imprescindibles (*must*), contenidos necesarios (*should*) y contenidos convenientes (*could*). Nunca podrían faltar los primeros,

habría que prestar la relevancia precisa a los segundos y convendría alcanzar los terceros. Bajo este panorama, se refuerza la importancia que se encontró en el relacionamiento de los contenidos con los otros actores; puesto que a través de ellos se mueven los diferentes momentos de la enseñanza y aprendizaje, sin ser único y principal; se insiste, son un pretexto para el desarrollo de la competencia.

En este sentir, De la Herrán (2015) confirma que cuando la enseñanza se concentra en los contenidos académicos, se cae fácilmente en la *instrucción*, en el *academicismo* o en el *cientismo*. La acepción de los contenidos, desde un punto de vista pedagógico, carece de sentido centrar la comunicación educativa en ellos. Desde un punto de vista didáctico, los contenidos son punto de partida, pero no un destino principal. Hurtado (2015) expresa que se requiere acompañar al estudiante universitario en su adaptación (“afiliación”), lo que implica incitarlo para que se plantee preguntas pertinentes en relación con la elección de su enfoque o perspectiva de aprendizaje y las estrategias que puede anticipar, de allí la importancia de la selección de contenidos. A manera de síntesis, el grupo investigador, construyó una tabla que sintetiza las transformaciones de mayor relevancia identificadas en cada subcategoría (apéndice E).

Principales tensiones en el proceso de adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias

Para identificar las principales tensiones del sistema, para nuestro caso adopción del MECCEC; se utilizó el análisis del MIC-MAC, que, a partir de una reflexión colectiva, relaciona todos sus elementos constitutivos y evalúa las relaciones de cada una de las subcategorías. Este método tiene como objetivo, hacer aparecer variables clave, es decir, aquellas que generan mayores tensiones.

De esta manera, en el marco del segundo encuentro con el grupo de expertos se realizó la calificación por consenso de la matriz con las 17 subcategorías distinguidas; dicha calificación se realizó de acuerdo a si existía o no relación de influencia directa entre las variables; si no, se calificó como cero (0); si esta relación de influencia directa fue débil, como uno (1); mediana, dos (2); fuerte, tres (3); y, con aquellas que se consideraran potenciales; finalmente, se determinó el grado de influencia, en sentidos horizontal y vertical; la calificación de los dos grupos se puso en común (tabla 2).

Tabla 2. Matriz de impactos cruzados

	1:Ic	2:CA	3:TD	4:PI	5:GP	6:EVA	7:MC	8:PP	9:AA	10:CC	11:PC	12:PA	13:AC	14:PD
1: Ic	0	1	0	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	0
2: CA	0	0	2	1	2	3	3	1	2	3	2	2	1	0
3: TD	2	3	0	1	2	2	3	2	1	3	2	1	2	0
4: PI	1	1	0	0	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2
5: GP	0	0	0	0	0	3	2	3	3	3	3	2	1	3
6: EVA	0	0	0	0	2	0	1	3	3	3	3	3	3	3
7: MC	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	3	2
8: PP	0	0	0	1	2	2	2	0	2	1	2	2	1	3
9: AA	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	3	3	1
10: CC	0	0	0	0	2	2	P	2	2	0	3	2	3	2
11: PC	0	0	0	1	2	3	3	2	3	3	0	3	3	2
12: PA	0	0	0	2	2	3	1	3	3	3	3	0	3	2
13: AC	0	0	0	2	2	2	3	1	3	3	2	3	0	2
14: PD	0	0	0	3	3	3	1	3	1	3	3	3	2	0

Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Luego de realizar la calificación de las variables, la información fue procesada en la matriz de impactos cruzados, multiplicación aplicada a una clasificación (MIC-MAC). Esto con el fin de, a partir de la lista de categorías y subcategorías —obtenida en un primer momento con los expertos— y la matriz de calificaciones —que representa las influencias directas entre las subcategorías—, extraer e identificar subcategorías claves, con la ayuda de cuadros y gráficos que facilitan su modelización, se excluyeron de este sistema los elementos estructurales: estudiantes, profesores y contenidos, atendiendo a que estos son los ejes centrales entre quienes se realiza el diálogo triangular permanente. Se identificaron las siguientes subcategorías, en cada uno de los cuatro cuadrantes o ubicaciones, con la siguiente interpretación.

De poder: aquellas que presentan alta influencia dentro del sistema estudiado y cuya dependencia del resto de componentes es relativamente baja; este tipo de variables se ubica en el cuadrante superior izquierdo.

De conflicto: aquellas que, después de la calificación de relación del grupo de expertos, resultan ubicadas en el cuadrante superior derecho, con niveles de influencia y dependencia altos; pueden ser entendidas como aquellas subcategorías que podrían estar generando situaciones de doble vía, dada la influencia en otras subcategorías del sistema, y de estar condicionadas por el comportamiento de las subcategorías que las influyen.

De dependencia o efecto: se localizan en niveles altos de dependencia de otras subcategorías del sistema, por lo tanto, son las que reciben el efecto de los cambios de las subcategorías de los cuadrantes superiores; las de este tipo se ubican en el cuadrante inferior derecho.

De indiferencia: las subcategorías con niveles de influencia y dependencia relativamente bajos se ubican en el cuadrante inferior izquierdo, se consideran componentes del sistema que no ejercen un peso relevante en las relaciones.

De pelotón: su posición no se puede enmarcar en ninguno de los cuadrantes se encuentran en los límites; no definen su naturaleza de influencia o dependencia.

Adicionalmente, la herramienta MIC-MAC presenta gráficos de influencia, de dependencia y de relaciones de las variables sometidas a consideración de los expertos. Dentro de los parámetros del cálculo se trabajó con 8 interacciones tal como recomienda Noguera (2009), en reflexión colectiva se analizaron las relaciones directas e indirectas y se agruparon colectivamente las variables clave o de mayor tensión.

Relaciones directas – Periodo de corto plazo

En la figura 11, se presenta la gráfica de las relaciones directas, que muestra el comportamiento de las variables de la implementación del MECCEC en un periodo de corto plazo. A partir de esto, se identificaron las variables de poder, de conflicto, de dependencia o efecto, de indiferencia y de pelotón.

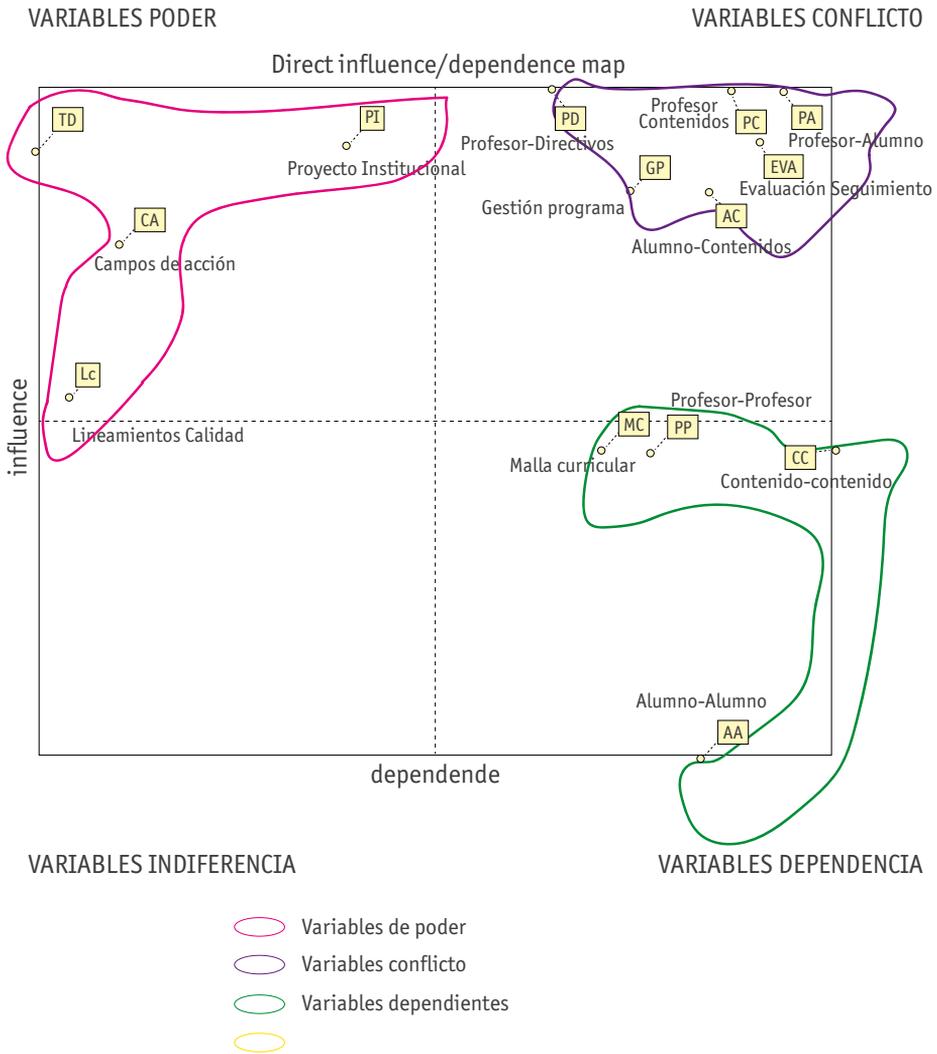


Figura 11. Plano de influencia y dependencia directa – Periodo de corto plazo
Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

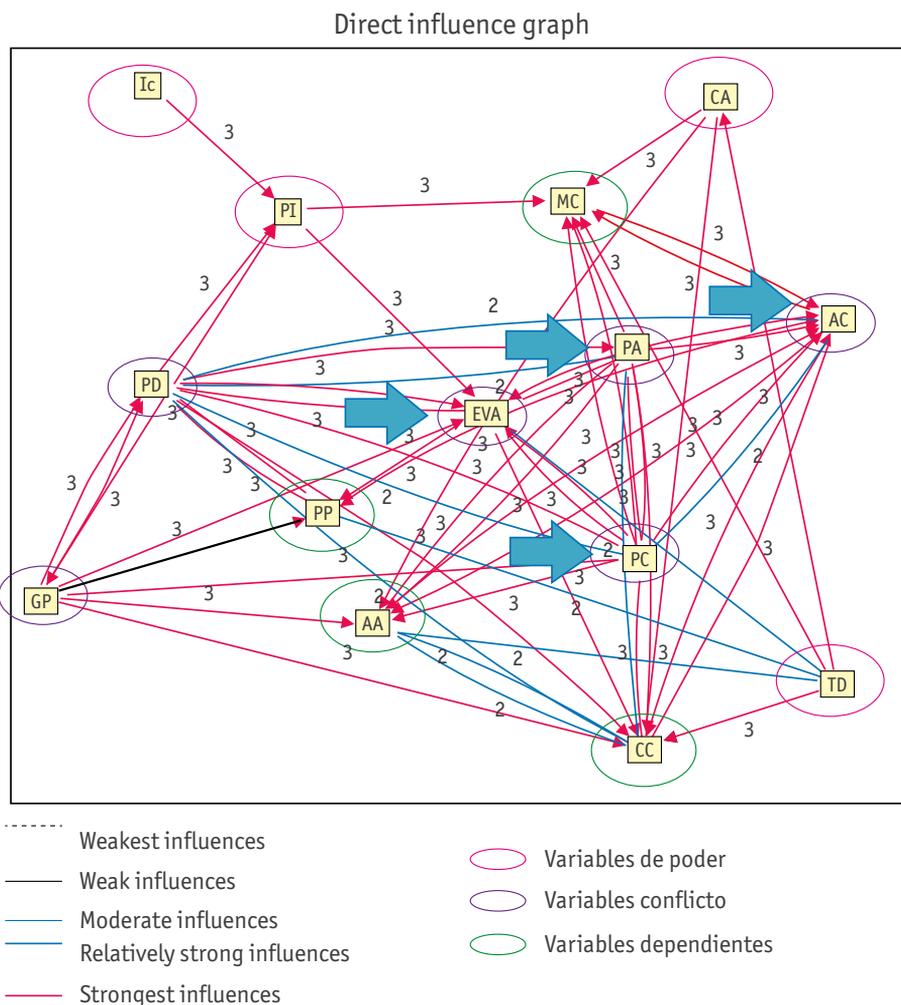


Figura 12. Influencias directas – Periodo de corto plazo
 Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Entre las variables de poder, identificadas con el color Fucsia, se encuentran el Proyecto Institucional, las tendencias de la disciplina, los campos de acción y los lineamientos de calidad; estas subcategorías, a pesar de que influyen la adopción del modelo educativo, no pueden ser modificadas por el proceso; razón por la cual en el gráfico de influencias (figura 12) no presentan entradas, pero sí influyen otras subcategorías.

Por otro lado, sobre las variables conflicto —identificadas con el color morado— se encuentran relación profesor-directivos, gestión del programa, relación profesor-contenido, profesor-alumno y alumno-contenido, estos componentes dinámicos representan lo que sucede en el aula de clase. En primera instancia, está el dominio del contenido del profesor que le permite implementar momentos evaluativos a partir de problemáticas para desarrollar las competencias planteadas; el segundo relacionamiento se refiere al *feedback* del profesor, es decir, a la capacidad de motivación que ejerce al estudiante para involucrarlo en el campo de aprendizaje propuesto, y esto, por supuesto, repercute en la forma como el estudiante adquiere los conocimientos, de manera mecánica o activa. En este cuadrante también podemos identificar la evaluación y seguimiento, esto se ciñe a la normatividad y políticas institucionales para implementar un modelo de seguimiento de adopción del MECCEC, a través del cual se posibilite generar planes de mejoramiento.

Con relación a la figura 12, de influencias, es evidente que las variables conflicto —señaladas con morado— son las de mayor actividad dentro del sistema, vale la pena resaltar el aislamiento de las variables de poder y la alta influencia que se ejerce sobre la relación contenidos-contenidos, lo cual es altamente coherente, pues manifiesta la manera como se integran de los contenidos académicos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la universidad.

En el cuadrante variables de efecto o dependencia —identificadas con el color verde—, se encuentran la malla curricular, la relación profesor-profesor y alumno-alumno; dichas variables tienen un bajo nivel de influencia y alto nivel de dependencia, con respecto a las variables de poder, lo cual es coherente puesto que en la medida en que se adopte el modelo con enfoque de competencias, el relacionamiento entre pares debe ser mayor, dado que se exige mayor competitividad e intercambio de experiencias significativas. En el plano no se identificaron variables indiferentes, lo que indica que todas las subcategorías seleccionadas tienen participación dentro de la adopción del modelo.

Según este análisis del MIC-MAC, llama la atención la actividad de las relaciones del profesor tanto con contenidos como con alumnos; por último, se destaca la actividad de evaluación y seguimiento con numerosas entradas y salidas, lo que denota la importancia de políticas institucionales claras y pertinentes para la evaluación de la adopción del MECCEC, que permita intervenir oportunamente las subcategorías que le requieran.

Relaciones indirectas – Periodo de mediano plazo

El grupo de expertos realizó la interpretación de relaciones indirectas, que, según Godet (1997), presentan las relaciones en el mediano plazo, esto permite identificar las variaciones y la inclusión de variables que, en el corto plazo, no habían sido identificadas.

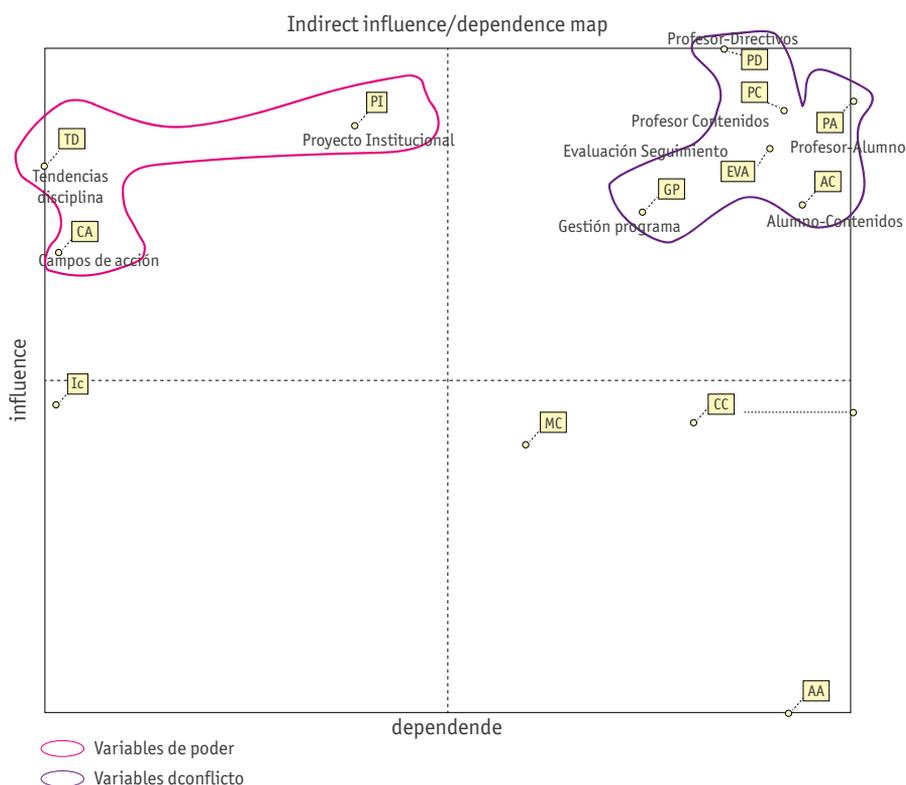


Figura 13. Plano de influencia y dependencia indirecta – Periodo de mediano plazo
Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Al revisar la figura 13, se ratifica como variable de poder el Proyecto Institucional, es claro que el PI direcciona y orienta el avance del MECCEC; se consolidan también las tendencias de la disciplina y los campos de acción. Los lineamientos de calidad se trasladan al cuadrante de indiferentes, esto indica que, para la adopción del modelo educativo, si bien los lineamientos de calidad son un referente, no son un fin.

Con relación a las variables conflicto —señaladas con morado—, encontramos que se ubican de forma más agrupada y en la posición superior derecha; esta posición consolida a la relación profesor-directivos, entendiendo que la capacidad de los directivos del programa para orientar, motivar y transmitir las directrices de implementación, evaluación y seguimiento del MECCEC es fundamental al mediano plazo; razón por la cual, la gestión del programa también se encuentra en este grupo de variables. Por su parte el relacionamiento entre profesor-contenidos, profesor-alumnos y alumnos-contenidos se ratifican como variables de conflicto, la evaluación y seguimiento del MECCEC también está dentro de este grupo de variables, por lo que se entiende que la única manera de verificar el avance y logros de la implementación será con políticas claras, con criterios definidos y de aplicación permanente para el seguimiento.

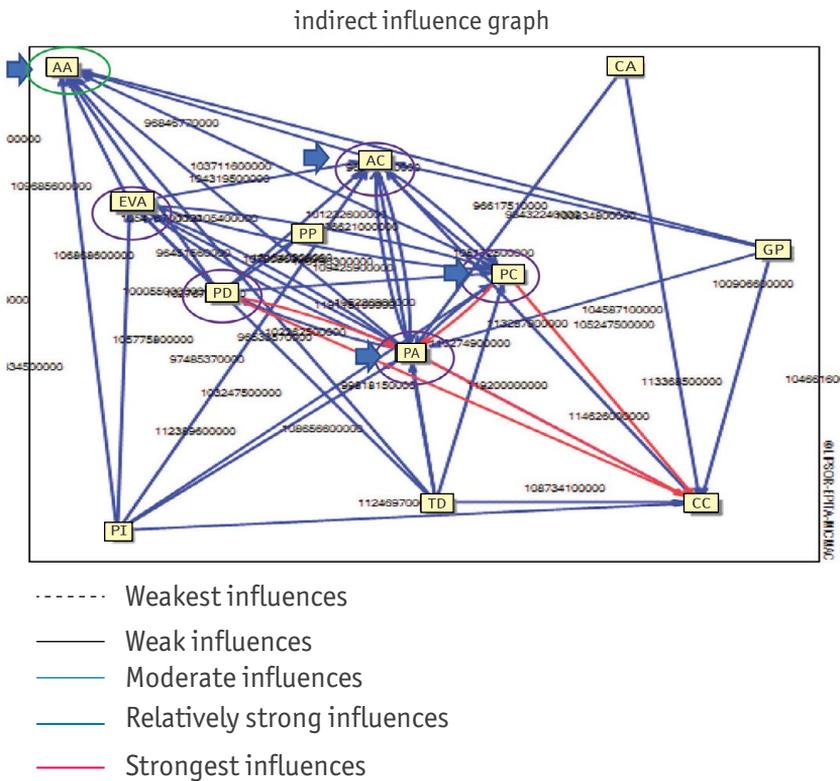


Figura 14. Influencias indirectas – Periodo de mediano plazo
Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Al revisar las influencias en el mediano plazo, se evidencia cómo la variable de relación contenidos-contenidos tiene fuerte influencia por las demás; se visualiza también el protagonismo que adquieren la relación alumno-contenidos y profesores-contenidos, que se refieren a lo que sucede en el aula de clase. Se consolida también la relación alumno-alumno como la de mayor influencia en el sistema. Al respecto, Díaz-Barriga (2010) declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que generan una metodología diferente a la transmisión de información, ya que buscan apropiarse del conocimiento desde el análisis, gestionándolo para aplicarlo a la solución de problemas.

Relaciones indirectas potenciales – Periodo de largo plazo

El tercer bloque de análisis consistió en la evaluación de relaciones indirectas potenciales. Para Godet (1997), estas dan noción de la situación del sistema en el largo plazo. Por la variación que puede emerger en estas relaciones, es necesario y adecuado hacer la contrastación con las figuras anteriores (Noguera, 2009).

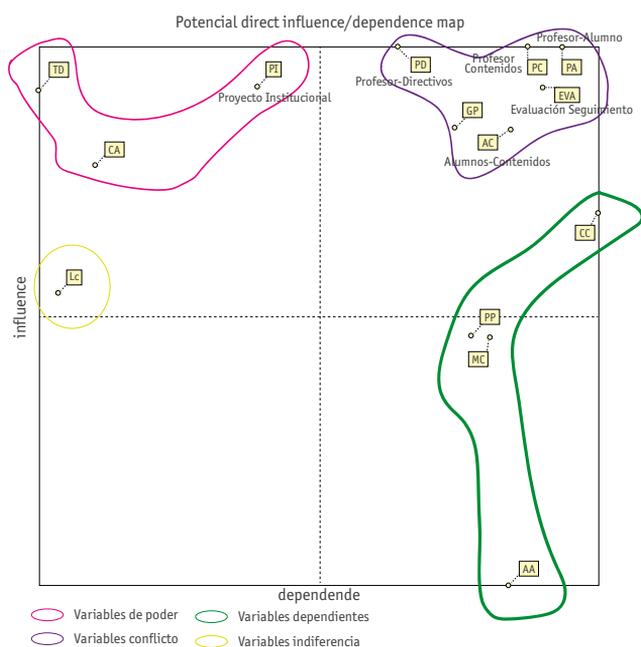


Figura 15. Plano de influencias y dependencias indirectas potenciales – Periodo de largo plazo
Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

De acuerdo con lo planteado, en la identificación de variables del largo plazo, las correspondientes a Proyecto Institucional, las tendencias de la disciplina y los campos de acción se ratifican como de poder. Al revisar las variables de conflicto, se identifican: profesor-directivos, gestión del programa, relación profesor contenidos, profesor-alumno y alumno-contenidos; también se consolida la evaluación y seguimiento. Este grupo continúa siendo el de mayor dinamismo, por presentar la influencia más importante sobre otras variables, lo que las identifica como aquellas en que se debe intervenir.

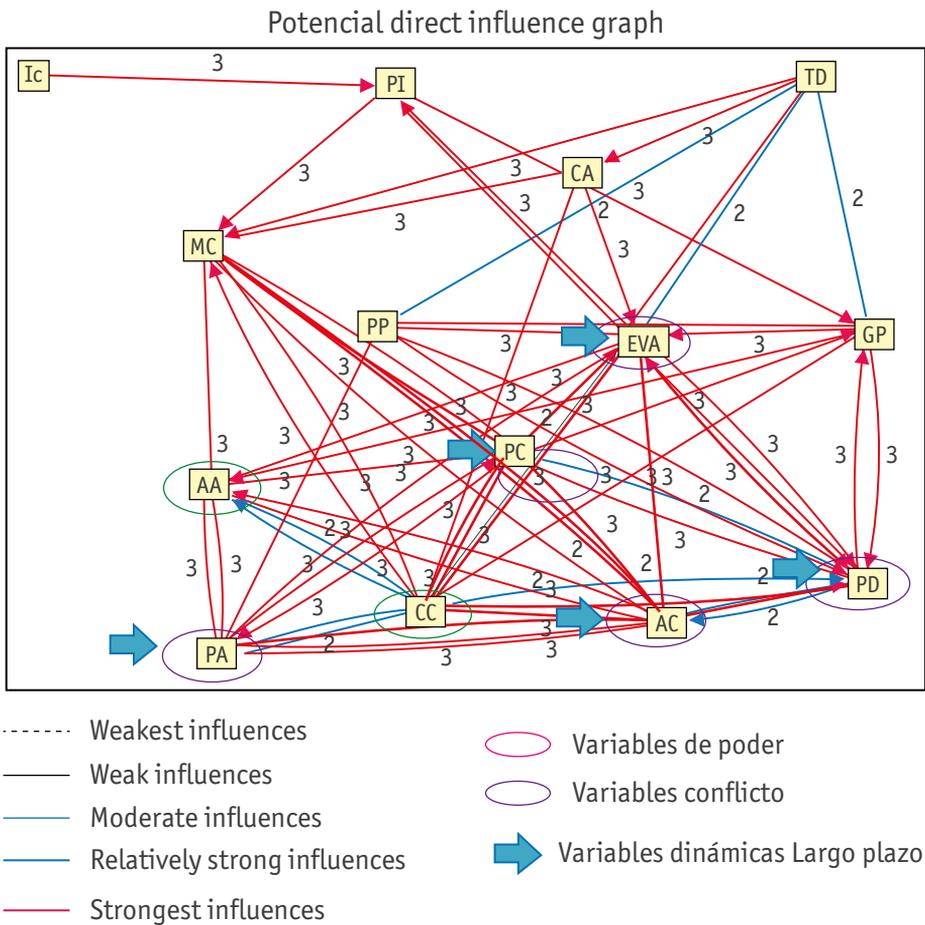


Figura 16. Plano de influencias y dependencias indirectas Potenciales – Periodo de largo plazo
Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

A largo plazo, la interacción entre variables consolida la evaluación y seguimiento de la implementación del modelo como variable de alto impacto en el sistema, esto indica la necesidad de que la institución instaure modelos de seguimiento y políticas permanentes de evaluación de la adopción del MECCEC; como variable altamente influenciada se destacan las relaciones: profesores-contenidos, profesores-alumnos, alumnos-contenidos y profesor-directivos, lo que demuestra que la dinámica y la conversación entre los actores o elementos estructurales es fundamental para poder avanzar en la adopción, este hallazgo corrobora que solo transformando lo que sucede en el proceso enseñanza y aprendizaje, se podrá obtener desarrollo de las competencias propuestas.

Identificación de las variables clave

Para identificar las categorías que generan mayor tensión durante la adopción del MECCEC, el grupo de expertos realizó la reflexión, el enfoque y lectura de las 17 variables; de acuerdo con el comportamiento de las variables identificadas y con los resultados expuestos en las relaciones directas, las indirectas y las potenciales, se realizaron dos ejercicios que funcionan como filtro.

Primer filtro: identificación en el gráfico de relaciones de influencia y dependencia indirectas potenciales (largo plazo), teniendo en cuenta el grupo de variables de los cuadrantes de poder (1) y de conflicto (2).

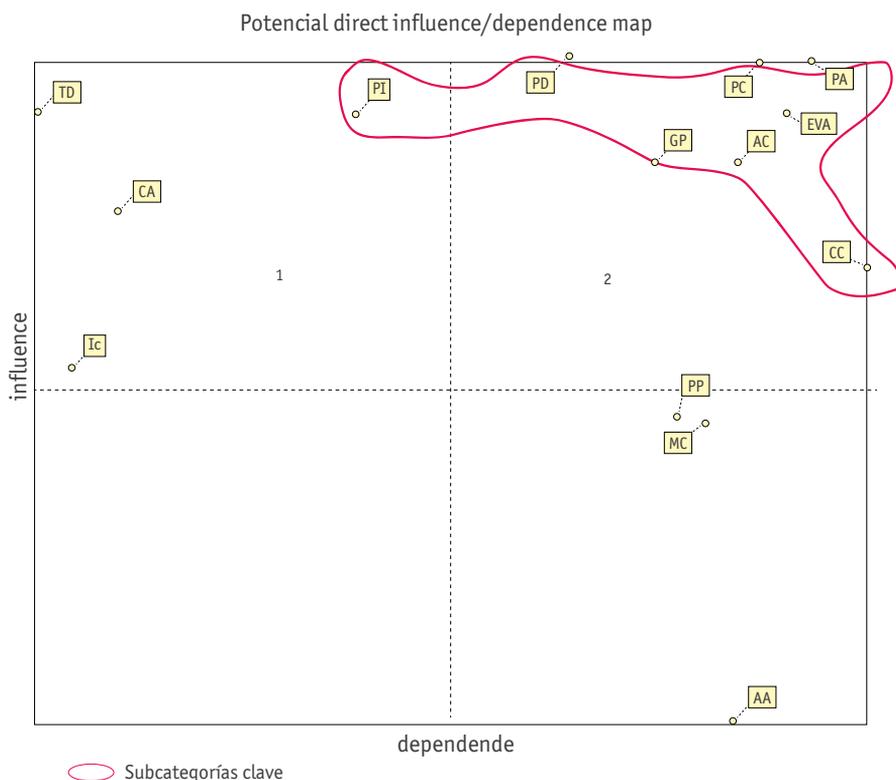


Figura 17. Identificación de variables clave en el gráfico de influencia y dependencia de indirectas potenciales (cuadrantes 1 y 2)

Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Segundo filtro: se priorizan aquellas que se encuentren en el cuadrante de poder y de conflicto teniendo en cuenta sus niveles de influencia con los demás componentes del sistema; para ello, se realizó el trazo de una línea diagonal en el gráfico de influencias y dependencias de las relaciones indirectas potenciales, con el fin de proyectar las variables de los cuadrantes de poder y conflicto en línea recta, a la diagonal, desde el punto de localización de la variable y toma de las variables de arriba hacia abajo (figura 17).

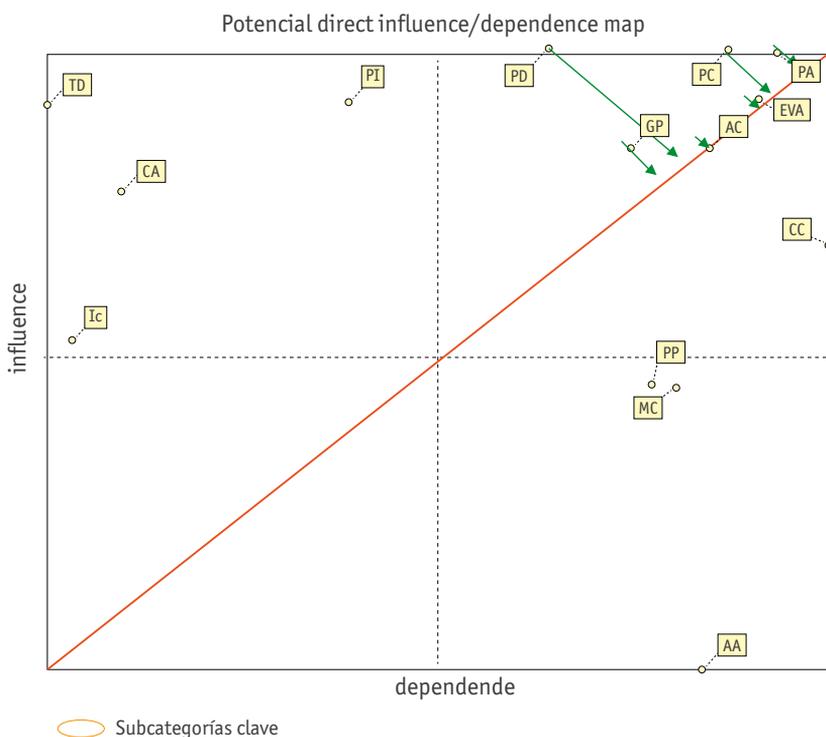


Figura 18. Identificación de variables clave en el gráfico de influencia y dependencia por medio de un trazo

Fuente: aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018.

Después de los ejercicios planteados para el análisis del sistema, la identificación de las variables y la ratificación con los expertos, se determinaron las siguientes seis variables clave, dos de ellas pertenecientes al espacio interno, es decir, a tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes; y cuatro variables que corresponden a los elementos dinámicos, o sea, con mayor protagonismo en este diálogo triangular que se produce entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje.

Estas categorías y subcategorías se establecen como aquellas que requieren intervención oportuna y certera para que la implementación del MECCEC obtenga los resultados esperados, dado que son las que generan mayor tensión por la inestabilidad, dentro del sistema estudiado.

Tabla 3. Categorías y subcategorías clave

Categoría	Subcategoría	COD	Descripción
Espacio interno	Gestión del programa	GP	Distribución del poder, la forma de funcionamiento del programa.
	Evaluación y seguimiento	EVA	Los criterios y dispositivos de evaluación y garantía de la calidad del proceso de implementación efectuada por el programa académico.
Elementos dinámicos	Relación profesor-contenidos	PC	El particular dominio del ámbito científico al que pertenece la disciplina; la capacidad y experiencia investigadora y práctica profesional del profesor.
	Relación profesor-alumno	PA	Relación profesor estudiante, disposición de los profesores, clima relacional del aula de clase.
	Relación profesor-directivos	PD	Forma de integración y comunicación de las orientaciones académicas y de implementación de los directivos hacia profesores.
	Relación alumno-contenido	AC	Los alumnos pueden relacionarse con los contenidos de una forma mecánica (aprendiéndolos de memoria) o significativa (tratando de entenderlos); de una forma conceptual (como campo de conocimientos) o práctica (como recurso para la actuación); de forma superficial o profunda; de forma disgregada o integrada; de forma reproductiva o creativa.

Propuesta de acciones para continuar con el proceso de adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, acordes a las condiciones encontradas

Para dar respuesta a este último objetivo, el grupo investigador interpretó cada categoría y subcategoría dentro de la dinámica de la implementación del MECCEC y planteó acciones que contribuyeran en el proceso de adopción del modelo en el programa de Odontología del campus Villavicencio.

A partir de la identificación de subcategorías de poder y de conflicto que generan la mayor tensión en el sistema de adopción del modelo educativo, se plantean recomendaciones que fortalezcan en la práctica la continuidad en la adopción del modelo y mejoren su ejecución; para esto, también se tuvieron en cuenta los hallazgos en la percepción y satisfacciones de los actores de las encuestas y en las conversaciones con expertos.

Gestión del programa

En relación con la gestión de los programas académicos, González (2000) menciona que los cambios de modelos educativos requieren de una gestión del cambio, es decir, una gestión curricular, que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo curricular para su óptimo funcionamiento. Para el caso del programa de Odontología, se identificó durante las encuestas y grupos focales a profesores, que en la decanatura y jefatura de programa se constituyen como actores fundamentales para la sensibilización, motivación y orientación de la implementación del modelo, tanto en profesores como estudiantes.

Durante la implementación del modelo educativo, se hace necesario que los profesores reconozcan las instancias de las cuales depende esta ejecución, desde el orden nacional, hasta el de sede y programa. Se demostró que la manera de mejor aceptación son los talleres presenciales, vivenciales; la virtualidad no permite total apropiación de las propuestas del MECCEC. Se recomienda, además, que los profesores de planta se constituyan en actores claves para socialización del MECCEC, a sus pares.

Evaluación y seguimiento

A este respecto, se identifica que se requiere ejercer un proceso de gestión del modelo, a fin de acompañar, dirigir, retroalimentar y ajustar procesos de la adopción de este que no permiten afianzar y penetrar en todos los actores. Para este efecto, se requiere de forma sistemática un proceso de evaluación, puesto que se encontró como subcategoría clave. Como lo explica Amaya de Ochoa (1999), estos procedimientos de transformación demandan acompañarse de forma integral y global. Es necesario valorar no solo los componentes, sino la integración entre ellos; el relacionamiento puede potenciar o retractarlo, y llevar el modelo a una ejecución exitosa o a un buen intento.

Como se requiere en estas transformaciones ir descubriendo o reconociendo errores, es necesario sistematizar la forma de entender la actuación de cada actor.

Se necesita, además, verificar constantemente el cambio de viejas costumbres, el avance en la incorporación de estrategias creativas en el nivel propio de la acción enseñanza y aprendizaje; para lograr que este proceso sistémico de evaluación sea efectivo, es necesario crear un modelo que incorpore a todos los actores que en

algún momento intervienen en la puesta en marcha de la propuesta educativa; así, entonces, deben hacer parte lo organizacional, la planeación, la consecución de recursos, las direcciones académicas, los directos responsables de las cualificaciones, los profesores, etc. A este respecto, Zabalza (2008) afirma que “en este nivel de cambio, las cosas no se imponen, se construyen desde dentro. Dependen, por tanto, del enfoque que se les dé, del entusiasmo con que se aborden” (p. 201).

Con el fin de sistematizar el proceso de evaluación, se deben contemplar además los diferentes aspectos que intervienen, y como lo propone Zabalza (2011), es importante situarse desde la didáctica y establecer componentes de evaluación, como son: a) valoración del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), al respecto, en la Universidad Cooperativa de Colombia se viene iniciando esta valoración a través del Sistema Institucional de Evaluación de Competencias (SIEC), no obstante, es necesario que estas mediciones no se queden en datos archivados, por el contrario, se requiere un análisis permanente de estas pruebas, a fin de tomar acciones y poder identificar fortalezas y oportunidades de mejora en el proceso previo que es el accionar de estudiantes y profesores en el binomio enseñanza y aprendizaje; b) centrar efectivamente la docencia en el aprendizaje de los estudiantes, este punto de seguimiento está relacionado con el anterior, puesto que la valoración permanente del desarrollo de competencias arroja los resultados bajo la estructura de SOLO (Structure of Observerd of Learning Outcome) propuesta por Jhon Biggs, metodología que permite clasificar a los alumnos con base en su nivel de pensamiento en relación con diferentes contenidos, y, a partir de ello, tomar acciones de mejora en el aprendizaje efectivo. c) Generar espacios formativos ricos e integrales, al respecto se ha mencionado que el diseño del MECCEC estuvo además acompañado de una arquitectura académica que permitió diseñar espacios para el aprendizaje, acordes al modelo; no obstante, es importante definir métricas que valoren usabilidad, pertinencia, resultados académicos; estas métricas deben ser estables para poder dar seguimiento en una línea de tiempo constante. d) Procesos de formación y desarrollo del profesorado: aspecto crítico, puesto que, como venimos insistiendo es el centro del desarrollo del modelo educativo, es el eje central que conduce la transformación del estudiante; con relación a este aspecto, se requiere que las cualificaciones, no solo queden en la entrega de información, sino que partan de generar momentos

evaluativos que realmente transformen la forma de enseñar. Si bien los talleres de elaboración de planes de curso permitieron un acercamiento al modelo, no han sido suficientes para la adopción de este, por lo tanto, se invita a la reingeniería de estas cualificaciones, para hacerlas mucho más prácticas y con resultados tangibles, ya no en planes de curso, sino en la construcción de campos de aprendizaje que finalmente se lleven al aula de clase.

Bajo estos aspectos de evaluación y seguimiento, se deben establecer las formas de incorporarlo, como son definir en qué momentos, a quiénes, las métricas de evaluación desde lo cualitativo y cuantitativo y la periodicidad, también, asignar esta función a un gestor del modelo en cada programa, que, a nuestro modo de ver, debería tratarse de los jefes de programa, cuyo alcances del cargo deberán ser verificados, dando prioridad a este seguimiento y evaluación del MECCEC.

Relación profesor-contenidos

Durante el proceso de esta investigación, se identificó que los profesores de Odontología, tienen cualificación en su área disciplinar, con especialidades que los hacen idóneos desde la profesión con todo su acervo académico y experiencia profesional, no obstante, en la actualidad ningún profesor tiene formación en el área pedagógica o de educación, en relación con esta condición, Zabalza (2009) sostiene que el ser profesor universitario requiere además de la formación disciplinar, formación en esa otra profesión que es la docencia, él reconoce que

la identidad profesional no la convierte en profesora de química, porque el ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química. Y exigiría el mismo marco de condiciones: formarse como profesora de química, poseer alguna acreditación reconocida, pertenecer a un cuerpo o agrupación de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una formación permanente en el ámbito de la enseñanza de la química y disfrutar de cierto nivel de autonomía en su actuación. (p. 74).

A este respecto, es importante que además de las políticas de cualificación formal en relación al fomento y contribución de la institución, se sistematice la cualificación en esta área desde que ingresa un profesor a la Universidad, y de manera permanente en cada periodo académico; es muy importante que el profesor sea capacitado a los diferentes equipos e instrumentos que se utilizan en los ambientes prácticos de aprendizaje con el fin de empoderarlo para el trabajo de las diferentes actividades que permitan el aprendizaje efectivo. Igualmente, se debe apoyar a los profesores en la utilización de las diferentes herramientas de seguimiento y comunicación que apoyan su labor docente; no obstante, tal como se mencionó en párrafos anteriores, esta cualificación debe ser vivencial y con productos tangibles, asegurando el entendimiento y adopción del MECCEC a través de esta cualificación.

Relación profesor-alumno

Durante esta investigación, hemos concluido que el profesor constituye el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que es quien debe dirigir, acompañar, retar, confrontar al estudiante para lograr las competencias que se deben generar para la solución de problemas. Es por esto que la relación profesor-alumno es muy importante para lograr la empatía y la motivación por parte del profesor al estudiante y que se promueva el autoaprendizaje. Para esto es imprescindible tener en cuenta que el profesor transmite no solamente desde lo que sabe, sino desde lo que es; esto se asocia a que el profesor, en su integralidad, no puede deshacerse de su dimensión personal, familiar y social para centrarse en su dimensión pedagógica o de profesor; es necesario identificar que la capacidad de influencia del profesor hacia el estudiante es más alta desde lo personal que desde lo científico, puesto que el conocimiento se encuentra en diferentes fuentes y las discusiones se hacen entre pares o con otros profesores; pero la huella desde su ejemplo como persona es determinante en el abordaje de problemas del futuro profesional. Este ejemplo se da desde la forma de presentarse, de los modos de relacionamiento, de reacción ante adversidades, entre otros (Zabalza, 2009).

Estas razones llevan a que esta relación se constituya en un reto, dado que el profesor es quien genera esa motivación en la construcción de sus proyectos de vida, que propicia el disfrute de lo que hacen, y así los motiva a ejercer su profesión con pasión (Zabalza, 2009). Así entonces, los profesores deben tener esa madurez personal y estar satisfechos con el trabajo para poder transmitirlo. En este mismo sentido lo refiere Peter Knight (2005, citado por Zabalza, 2009):

Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan. (p. 23).

En el programa, y por supuesto en la Universidad, se han generado diferentes prácticas como son: la interacción entre profesores a través de Rizoma, para que puedan compartir diferentes estrategias didácticas que retroalimenten a los profesores; igualmente, el mecanismo de promover la participación de experiencias significativas a nivel nacional permite que se visibilice en los diferentes campus y que se puedan replicar en otros o genere ideas de construcción. Se hace necesario promoverlo a nivel más específico, para que se generen más intercambios entre las disciplinas (Zabalza, 2009).

Se requiere que al interior de la Universidad y del programa se oferten los espacios de fortalecimiento de sus condiciones de relacionamiento y socialización; desde lo académico pueden ejercerse en la Escuela para la Excelencia Educativa e igualmente involucrando al departamento de Gestión Humana en la incorporación de personas íntegras.

Relación profesor-directivos

Este aspecto se constituye como fundamental, pues, como lo refiere Keynes, (citado por Zabalza, 2009), “la dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas”; esto es un punto muy importante de manejar desde las direcciones de los programas, en la búsqueda de que ese cambio se dé oportunamente, y luego sea direccionado hacia transformaciones rápidas que permitan los objetivos propuestos en el aprendizaje.

Este acompañamiento por parte de directivos se encamina a gestionar la cualificación de profesores, mejorar los ambientes para el desarrollo de su labor docente. En el estudio se detectó que, para el caso específico del programa de Odontología, los profesores prefieren encuentros presenciales y de carácter interactivo que permitan mayor apropiación del MECCEC.

Discusión

Este estudio pretendió comprender las transformaciones acontecidas en los diferentes espacios y actores que han participado en la implementación y adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio. Para ello, el análisis se enmarcó en los componentes de la didáctica universitaria propuestos por Zabalza (2007), donde se contemplan cuatro grandes categorías: un espacio externo y extrauniversitario que determina las condiciones en que se lleva a cabo el propósito misional de formar profesionales integrales; un espacio institucional que define lo que normaliza o da los direccionamientos internos para el logro de los objetivos; un espacio didáctico, propiamente dicho, en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por último, un espacio dinámico, donde se suscitan los relacionamientos con y entre cada uno de los ejes estructurales de la didáctica universitaria, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros.

Para lograr establecer las categorías de mayor impacto en la adopción del modelo educativo, se utilizó la matriz de impactos cruzados y a través de una reflexión colectiva se identificaron aquellas variables, para este caso categorías y subcategorías que más interacciones mostraron en el sistema; Noguera (2009) afirma que a partir de este ejercicio se pueden extraer e identificar subcategorías claves con la ayuda de figuras. Así entonces, se encontró que las categorías que determinan el éxito de la adopción del MECCEC son: espacio interno y elementos dinámicos; en el primero, la gestión del programa y evaluación y seguimiento aparecen como las subcategorías claves, coherente con este hallazgo Amaya de Ochoa (1999) declara que el desarrollo del proceso de transformación debe estar acompañado por una gestión como función institucional global e integradora de

todas las fuerzas que conforman una organización; por otro lado, es conocido que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, para que ese tipo de propuestas sean exitosas (Segura-Bazán, 2005). Al respecto, Rué (2002) menciona que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Por las razones anteriores, el seguimiento y evaluación de la adopción del modelo educativo aparece como fundamental para el progreso del proceso de adopción del MECCEC; en relación a esto último, es necesario destacar que esta información debe ser de común conocimiento entre los miembros de la organización, acudiendo a lo manifestado por Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita (2014), quien menciona que es necesario que los actores educativos sean concientizados sobre el posible contexto de aprendizaje, en especial el grupo de profesores, porque, de acuerdo con Madueño (2014), el quehacer docente del profesorado contribuye a la generación de competencias básicas como profesor y atribuye al éxito de la renovación curricular. En relación con los hallazgos, si bien se estableció que los profesores califican a los gestores del programa como principales facilitadores del mismo, no existe una política establecida para evaluar de manera permanente y sistemática la adopción del MECCEC, esto puede ocasionar que no exista una métrica que permita dar continuidad en la evaluación del proceso.

Por otro lado, también se ha demostrado que las reformas con enfoque de competencias requieren de espacios de formación docente apropiados y evaluación sistemática de sus avances y resultados, con el fin de identificar las buenas experiencias o las dificultades, y así tomar correctivos a tiempo (Martínez, 2009), esta responsabilidad recae sobre los principales gestores y directivos del programa: el reto real para ellos es la reforma de pensamiento del interior de los habitantes del programa, es decir, desde el nivel político, directivo, profesores, administrativos y estudiantes; según De la Herrán (2015), es muy importante la coherencia y la

autoformación, este autor sostiene que antes de las reformas curriculares, como la implementación de nuevo modelo, se exige la transformación de los actores, por esta razón, se hace necesaria la gestión del cambio, para este caso, una gestión curricular que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo curricular, para su óptimo funcionamiento (González, 2000).

En cuanto a los elementos dinámicos, se encontró que los que mayor fuerza ejercen en el sistema son los que se suscitan en el aula de clase —relación profesor-contenidos, relación profesor alumno y relación alumno-contenidos—, dichas variables tienen un bajo nivel de influencia y alto nivel de dependencia, con respecto a las variables de poder, lo cual es coherente, puesto que en la medida que se adopte el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, el relacionamiento entre pares debe ser mayor, dado que este modelo exige mayor competitividad e intercambio de experiencias significativas; al respecto Zabalza (2007) explica que en el espacio didáctico se desarrolla el proceso enseñanza y aprendizaje; allí existen tres pilares como son: profesores, estudiantes y contenidos, y el relacionamiento que se da entre ellos; cada uno tiene su lógica y ejerce presión sobre los otros, y se generan igualmente tensiones. No obstante es necesario resaltar que en el profesor, entendido como eje fundamental del proceso, recae la mayor parte de la influencia, estos actores se constituyen como un factor importante para la calidad educativa, debido a que la práctica docente que ellos ejercen se retoma como uno de los elementos que marca la pauta para la mejora de la calidad en las IES. Es por ello, que las autoridades institucionales deben desplegar programas de cualificación profesoral que preparen a sus profesores, dado que se contratan profesores especialistas en la disciplina en la que impartirán clases, pero dejan de lado la contratación de docentes preparados en cuestiones didáctico-pedagógicas para ejercer su función (Tejada, 2013).

En esta misma línea, el relacionamiento (profesor-contenido) se refiere al manejo y conocimiento que tiene el profesor en cuanto al dominio de las temáticas para organizarlas y entregarlas al estudiante; el relacionamiento profesor-alumno, es la retroalimentación que el profesor realiza con los estudiantes, es decir, la capacidad de motivación que ejerce al estudiante para involucrarlo en el campo de aprendizaje propuesto; este relacionamiento conduce a la forma como el estudiante adquiere los conocimientos, de manera mecánica o activa; así entonces,

el profesor requiere poseer competencias para poder formar al estudiante en ellas (Zabalza, 2014), no necesita solo saber sobre competencias (lo que correspondería con el modelo clásico de aprendizajes basados en meros conocimientos), sino ser competente en el manejo didáctico de las competencias. Eso implica, primero, tener ideas claras (incluso críticas) sobre las competencias y, además, ser capaz de aplicarlas a la práctica concreta en la que trabaja como docente. Y, dado que no será fácil el cambio, tener una actitud paciente y voluntariosa para hacerlo de la mejor manera posible.

En relación con el protagonismo del profesor, es necesario retomar lo planteado por García (2011), quien afirmó que el desarrollo de las competencias solo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen estilos de aprendizaje de sus alumnos, ayuden a educarlos y a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo. Díaz-Barriga (2010) declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que “el elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación”; Perrenoud (2004) lo denomina transposición didáctica, referido a la modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que este pueda ser comprendido por el alumno, esto lleva a generar una metodología diferente a la transmisión de información, en busca de la apropiación del conocimiento desde el análisis, y su aplicación en la solución de problemas; así, los profesores realizan los cambios que requieren los modelos; entonces, la práctica docente además de ser un elemento que interviene en la calidad educativa, también es un contexto que beneficia el aprendizaje del docente al verse concretadas en experiencias.

El relacionamiento alumno-contenido se caracteriza por el confrontamiento y apropiación que hace el estudiante de los contenidos, no en su esencia pura sino cómo es aprovechado para la solución de problemas reales; para valorar este relacionamiento, se tiene en cuenta el rendimiento académico; del cual existe uno previo, el cual constituye una variable sintética en la que concurren numerosos factores (aptitud del alumno, voluntad, esfuerzo, características de la enseñanza que ha recibido) y que no solo refleja el resultado del aprendizaje, sino que es una expresión, en cierto sentido, de toda la persona del alumno en cuanto estudiante (Tejedor, 2003, citado por Ocaña, 2011). Así mismo, el rendimiento previo explica el rendimiento presente, pues, por un lado, sintetiza las aptitudes y el esfuerzo

del estudiante y, por otro, mide el nivel de conocimientos previos; es decir, la solidez de los pilares sobre los cuales se asociarán los nuevos conocimientos (Ocaña, 2011). Esto determina el nivel del estudiante que inicia el proceso de formación y del cual los profesores deben realizar una valoración, para así planificar y organizar el desarrollo de la competencia, dada la individualidad de cada estudiante.

El MECCEC concibe al estudiante como dueño de su propio proceso, debe ser conducido y debe tener la capacidad para atender y establecer como meta el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que es progresivo, como lo refiere Moreira, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en este proceso el lenguaje y la interacción personal son muy importantes (Moreira, 2005). Igualmente, lo refiere Ariza y Ferra (2009), en este modelo se le exige al estudiante que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes. Por su parte, Zabalza (2013) menciona que la renovación metodológica debe propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, que debe ser “guiado” y requiere la elaboración de “buenos materiales” en forma de guías didácticas, dosieres y la utilización de TIC; también, va acompañada no solo de práctica, sino de un espacio de reflexión o preparación y formación, acerca de las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes; este panorama hace que la enseñanza universitaria sea compleja y esté obligada a atender múltiples demandas, para asegurar la energía y el entusiasmo, los profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo (Bolívar, 2013). Aspectos como: el nivel de competencia en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia y necesidades de apoyo, y de parte de la institución, la infraestructura para su puesta en marcha (Zhao *et al.*, 2002) son fundamentales para garantizar el éxito del modelo propuesto. Razones por las cuales es necesario desarrollar planes de formación para el profesorado.

Otro de los elementos dinámicos que detectó el grupo de expertos como clave fue la relación profesor-directivos; al respecto vale la pena mencionar, en primera instancia, que los profesores, tanto en la encuesta como en el taller, identificaron que el permanente trabajo con directivos del programa ha facilitado la implementación y adopción del MECCEC; también, destacaron que la cualificación permanente por parte de estos gestores ha permitido la inserción de forma rápida al desarrollo del modelo. A este respecto, la formación de los profesores se debe orientar al trabajo por competencias y por tanto él mismo debe ser competente en el manejo didáctico de las competencias; esto requiere de tiempo y esfuerzo constante; no se aprende ni se es competente con un curso, se debe trabajar para lograrlo, se requieren equipos de trabajo que se vayan formando y generando interrelacionamiento entre todo el equipo, y así ir logrando buenas prácticas que se repliquen y ejemplifiquen (Zabalza, 2010). Así mismo, es necesario que los directivos verifiquen de manera constante la aplicación de los planes y programas de estudio en el salón de clases con experiencias del contexto, así como la evaluación que represente el modelo (Lozano *et al.*, 2012).

De esta manera, el grupo investigador puede vislumbrar que las anteriores categorías y subcategorías deben ser atendidas de manera oportuna y pertinente, para garantizar la adopción del MECCEC; se destacan los progresos que hasta ahora se encuentran en el programa de Odontología, no obstante, es necesaria de manera perentoria la implementación de estrategias que den celeridad y contundencia a la transformación de las dinámicas en el aula de clase, todo ello respaldado en autores, quienes han reportado que, en reformas curriculares sin cualificación permanente, predomina poca claridad y familiaridad entre la planta docente respecto al modelo educativo propuesto por la institución, concluyendo que el poder que tiene el docente está cimentado en los depósitos de sentido que ha construido y enriquecido durante su historia personal y profesional, al desconocer esta historia sociocultural se coloca al docente como el gran ausente de toda iniciativa de reforma.

Por otro lado, también se ha demostrado, que las reformas con enfoque de competencias requieren de espacios de formación docente apropiados y evaluación sistemática de sus avances y resultados, con el fin de identificar las buenas experiencias o las dificultades, y así tomar correctivos a tiempo (Martínez, 2009).

Es decir, no solo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza son lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; sino que la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos, así como la pericia de los administrativos al implementarlo (Méndez, 2014); por tanto, si la comprensión del modelo no es la adecuada en los grupos poblacionales el proyecto educativo no puede avanzar.

Conclusiones

La Universidad Cooperativa de Colombia en búsqueda de una educación pertinente y de alta calidad realizó una reforma curricular, que diseñó todos los planes de estudios desde la perspectiva de las competencias; para que esto se haga realidad, es necesario un cambio de visión de qué se aprende y cómo se aprende, pasando de una transmisión de conocimientos a un aprendizaje activo. Esta investigación determinó que a partir de la implementación del MECCEC en el programa de Odontología se han transformado los diferentes componentes de la didáctica universitaria, partiendo de los componentes externos, pasando por los componentes estructurales y, por supuesto, con impacto en los componentes dinámicos, dando especial atención a los profesores como elemento ejecutor del MECCEC.

Se reconocen como principales transformaciones tras la implementación y durante el proceso de adopción del MECCEC: en lineamientos de calidad, la implementación del modelo permitió visualizar la propuesta educativa en la visita para acreditación del programa realizada en el presente año; en relación a los campos de acción, se identificó que el MECCEC en su concepción consideró los diferentes espacios en los cuales el profesional egresado se podría insertar en el mundo laboral; las tendencias de la disciplina están consideradas y dan respuesta en el MECCEC; el Proyecto Institucional fue actualizado en 2014, producto de la puesta en marcha del nuevo modelo educativo en la institución; la gestión del programa ha centrado la atención en fomentar de manera permanente la cualificación de la comunidad académica en lo referente al MECCEC; en cuanto a la evaluación y el seguimiento del modelo, no se tiene una pauta sistemática definida institucionalmente, sin embargo, existen iniciativas que se desarrollan en

el programa, pero requieren articulación y direccionamiento que permitan que sean regulares; el plan de estudios o malla curricular fue construido en torno al MECCEC.

A propósito de los elementos dinámicos, se identificó que en general el modelo ha permitido mayor relacionamiento de profesores y de alumnos, esto se da gracias a las metodologías propias de la educación por competencias; en cuanto a la relación contenido-contenido, se identificó que la construcción de modelo permite que el estudiante aborde la información de lo macro a lo micro de forma interdisciplinaria y flexible; por su parte, la cualificación que se ha desplegado para la implementación y adopción del MECCEC ha permitido transformar las relaciones de profesores-estudiantes, entendiéndose que el profesor pasa a ser un orientador del proceso; se destaca mayor participación de los estudiantes en la gestión de su conocimiento y por último, se reconoce a los gestores del programa como principales responsables y motivadores para el tránsito del modelo por objetivos a MECCEC.

Se identificaron como principales tensiones en el proceso de adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias dentro del espacio interno, la gestión del programa y el seguimiento y evaluación de la adopción. En tanto en los elementos dinámicos se determinó que el relacionamiento entre profesor-contenidos, profesor-alumno, profesor-directivos y alumno-contenido son las subcategorías que generan mayor tensión en el proceso de adopción.

El grupo investigador planteó acciones que contribuyen en el proceso de adopción del MECCEC, acordes a las condiciones encontradas; haciendo especial énfasis en la necesidad de estrategias que permitan al profesor la construcción de campos de aprendizaje basados en problemas del contexto.

Así mismo se consolidó la necesidad de instaurar un modelo de seguimiento de adopción del modelo de orden institucional que permita en el tiempo, bajo una misma estructura y métrica, hacer seguimiento del MECCEC.

A partir del análisis del proceso de adopción de este modelo educativo en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, desde la perspectiva de la didáctica general, el grupo investigador propuso recomendaciones que contribuyen en la continuidad del proceso de adopción del modelo educativo, que centran su atención en la gestión del

MECCEC, diseño e implementación de un modelo de seguimiento y evaluación y en cualificación a los profesores, con el objetivo de mejorar la relación profesor-alumno en el aula de clase, para esto se recomendó acompañamiento presencial de los directivos del programa.

Referencias

- Ahumada Torres, M. E. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 141-157.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alzate, M. V. y Gómez, M. A. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*. (33), 85-97. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97>
- Amaya de Ochoa, G. (1999). *La gestión del currículo*. Universidad de Antioquia.
- Aristimuño, A (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay. https://www.researchgate.net/publication/267302658_Las_competencias_en_la_educacion_superior_demonio_u_opportunidad
- Ariza, M. R. y Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157590>
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Bolívar, A. (2013) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11(2), 60-86. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>

- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034-CESU. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. CESU. <https://bit.ly/20LuAAD>
- Coulon, A. (1999). *Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire á l'université*. Le cas de l'Université de Paris VIII, Laboratoire de recherche ethnométhodologie.
- De la Herrán, A. (2015). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas*, 10, 223-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407990>
- Díaz-Barriga, F (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Hernández, C. (2015). Nuevos recursos para la investigación cualitativa: software gratuito y herramientas colaborativas. *Opción*, 31(5), 453-471. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570027.pdf>
- Gadamer, H. G. (2012). Verdad y método. Sígueme.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Gomes Romeu (2003). Análisis de datos en la investigación. En M. C. de Souza Minayo (Org.), *Investigación social: teoría, método y creatividad* (pp. 53-64). Lugar Editorial.
- Gómez Mendoza, M. A. y Alzate Piedrahita, M. V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y Saberes*, (33), 85-97.
- Gómez Mendoza, M. A. y Alzate Piedrahita, M. V. (2014). La enseñanza y su relación con el saber en los estudiantes universitarios colombianos. *Educação e Pesquisa*, 40(3), 599-615. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000008>
- González, E. M. (2000). *Un Currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales*. Universidad de Antioquia. Transformación Curricular. Vicerrectoría de Docencia Medellín.
- González-Bernal, M. (2009). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411106.pdf>

- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Henao, W. R. (2010). *Propuesta de fundamentación del campo de la didáctica de las ciencias experimentales, a partir de la pedagogía sistemática y la didáctica crítica*. [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://bibliotecadigital.usb.edu.co/handle/10819/652>
- Hoyos, G. y Serrano, G. (1986). Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. *Ideas Valores*, 35(71-72), 179-181. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/18921>
- Hurtado Espinoza, A. K., Serna Antelo, M. L. y Madueño Serrano, M. L. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 215-224. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/40922>
- Lafuente, J.V., Escanero, J.F., Manso, J. M., Mora, S., Miranda, T., Castillo, M., Díaz-Veliz, G., Gargiulo, P., Bianchi, R., Gorena, D. y Mayora, J. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación Médica*, 10(2), 86-92. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000300004
- Arenas, A. L. y Jaimes, B. M. (2008). Gestión de la formación: un modelo educativo basado en un sistema de gestión de la calidad con enfoque en competencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 3(5), 29-46. <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/145>
- Legrand, M. (1993). *L'Approche biographique. Théorie, clinique*. Hommes et Perspectives, Desclée de Brouwer.
- Lemaitre, M. J. y Zenteno, M. E. (Eds). (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Informe 2012*. Unión Europea, CINDA, Universia. <http://bit.ly/3argegZ>
- Lozano Rosales, R., Castillo Santos, A. N. y Cerecedo Mercado, M. T. (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008>

- Madueño, M. L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. [Tesis de doctorado, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1170>
- Martínez, J. L. (2009). *Estrategias para la promoción del pensamiento crítico en alumnos del nivel superior*. [Tesis de doctorado] Universidad Iberoamericana Puebla. Puebla, México.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan decenal de educación 2016-2026. Camino hacia la calidad y la equidad*. <https://bit.ly/3ppZVFx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Referentes de calidad: una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-369045.html?_noredirect=1
- Méndez, L. y Martínez, J. (2014). *Modelo por objetivos vs Modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje*. [Ponencia]. III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, 3 - 4 de julio de 2014, Segovia, España. <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/mendez.pdf>
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-180. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/6473>
- Otálvaro, D. E. y Muñoz, D. A. (2014). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 43-58. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1491>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s. f.) *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 177-193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>

- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Unigarro, M. A. (2017). *Modelo educativo crítico con enfoque en competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <http://bit.ly/3aqNXHB>
- Unesco: (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Universidad Cooperativa de Colombia. (2011) Reforma Curricular en Odontología. <https://silو.tips/download/reforma-curricular-en-odontologia>
- Rué, J. (2002) *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Paidós.
- Sánchez, H, y González, E. M. (2009). La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia: un problema en la gestión curricular. *Unipluriversidad*, 9(1), 1-10. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1845>
- Sanz, M. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Odontología*. Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz, M., y Antoniazzi, J. (2010). *Libro del Proyecto Latinoamericano de Convergencia en Educación Odontológica* (PLACEO). Artes Médicas.
- Segura-Bazán, M. (2005) Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 171-190. <https://bit.ly/3tZw5eF>
- Soto R. (2012). Un acercamiento a la didáctica general como ciencia y su significación en el buen desenvolvimiento de la clase. *Atenas*, 4(20), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048956001.pdf>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada.html>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Unesco. (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. *Visión y Acción Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, 9(2), 97-113. <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

- Universidad Cooperativa de Colombia. Consejo Superior. (2013). Proyecto Institucional (PI). http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unigarro, M. (2010). *El contexto de nuestra acción educativa*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Valdés, G. (2009). *Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO*. [Tesis de doctorado, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)].
- Villegas Múnera, E. M., Arango Rave, Á. M. y Aguirre Muñoz, C. (2007). La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 20(4), 422-440. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iatreia/article/view/4425>
- Zabalza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zabalza, M. (2010). El trabajo por competencias y los equipos docentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 5-13. <https://doi.org/10.29197/cpu.v7i13.117>
- Zabalza, M. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6-7), 113-136. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>
- Zhao, Y., Pugh., K., Sheldon., S., y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104(3), 482-515. 10.1111 / 1467-9620.00170
- Zuluaga, O. L. (1997). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En O. L. Zuluaga (ed.). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.

**¿Cómo se construye la práctica docente
en un Modelo Educativo Crítico con
Enfoque de Competencias?
(Caso Facultad de Odontología
de la UCC, campus Pasto, 2018)**

Ana Lorena Muñoz Cabrera, Pedro David Hidalgo Caicedo
y Pablo Andrés Arellano Ramos

Resumen

En el contexto de la educación superior, la formación integral de los profesionales representa el consenso de las universidades respecto a su responsabilidad social, se propende porque estos sean idóneos, innovadores y competentes ante las problemáticas cotidianas inherentes a su profesión, para lo cual se estudian y se adaptan modelos educativos, dinámicos y flexibles. La Universidad Cooperativa de Colombia en su Facultad de Odontología del campus Pasto, ante la necesidad de encontrar caminos de desarrollo institucional sobre el propósito de comprometerse con una docencia de calidad, ha adoptado el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) para formar profesionales integrales en tres dimensiones: el saber, el saber ser y el saber hacer, como respuesta acorde a las demandas de la sociedad. Por ello, es necesario comprender y analizar el impacto y las transformaciones del proceso educativo en su componente pedagógico en este nuevo reto universitario. Se entrevistan en total veinticuatro personas, distribuidos en cuatro grupos así; administrativos, docentes, estudiantes reforma curricular y estudiantes de transición, a quienes se les realizan entrevistas sobre seis aspectos determinantes del nuevo modelo de formación, luego, por medio de la hermenéutica y con ayuda de herramientas informáticas como Atlas Ti y Excel, se analizan las categorías emergentes obtenidas del análisis de forma individual y grupal. Se comprende, entonces, que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias articula en su contexto los tres elementos de competencia el ser, el saber y el hacer, es flexible y permite a los estudiantes y enfrentar los problemas de la sociedad.

Palabras clave: caracterización, competencias, proceso docente educativo.

¿Cómo citar este capítulo? / *How to cite this chapter?*

Muñoz Cabrera, A. L., Hidalgo Caicedo, P. D. y Arellano Ramos, P. A. (2021). ¿Cómo se construye la práctica docente en un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? (Caso Facultad de Odontología de la UCC, campus Pasto, 2018). En A. Villa Saavedra (ed.), *Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, tomo 1)* (pp. 121-192). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Abstract

In the context of higher education, the comprehensive training of professionals represents the consensus of the universities regarding their social responsibility, which tends to make them ideal, innovative, and competent in face of the daily problems inherent to their profession, for which they are studied, adapt educational models, dynamic and flexible. The Universidad Cooperativa de Colombia in its Faculty of Dentistry of the Pasto campus, faced with the need to find ways of institutional development on the purpose of committing to quality teaching, has adopted the critical educational approach based on competencies to train integral professionals in three dimensions: knowledge, know-how and know-how, as a response to the demands of society. Therefore, it is necessary to understand and analyze the impact and transformations of the educational process in its pedagogical component in this new university challenge.

A total of twenty-four people is interviewed, divided into four groups; administrators, teachers, curricular reform students and transition students, who are interviewed on six key aspects of the new training model and through hermeneutics and with the help of IT tools such as Atlas Ti, Excel, the emerging categories obtained are analyzed of analysis individually and in groups. It is understood that the critical model with a competency approach articulates in its context the three elements of competence being, knowing and doing, is flexible and allows students to face the problems of society.

Keywords: Characterization, competencies, educational teaching process.

Introducción

Con los cambios que el mundo sufre actualmente y la innovación pedagógica que trae la búsqueda de una formación completa del estudiante, las instituciones de educación superior esperan entregar a la sociedad profesionales integrales, capaces de llevar a cabo competencias básicas, pero al tiempo con sentido humano; se trata de que el estudiante aprenda a aprender, a cooperar, a comunicar, a tener motivaciones intrínsecas y críticas frente a su entorno; para esto, el proceso formativo tiene unas condiciones en su planificación, las cuales implican que el estudiante debe ser una persona activa y autónoma en la construcción de su conocimiento, la enseñanza por su parte, debe fomentar el aprendizaje no solo de lo que conceptualmente se refiera, si no que requiere aprendizajes actitudinales, procedimentales que permitan el desarrollo de las competencias y desenvolverse de forma creativa, adecuada en su entorno, promoviendo situaciones de reflexión, resolviendo conflictos y tomando decisiones oportunas, entre otras (Monereo y Pozo, 2003).

La propuesta de la Universidad Cooperativa de Colombia, desde hace más de tres años, adopta el modelo crítico basado en competencias, lo que deja a un lado el tradicional currículo centrado en la acumulación de conceptos y lo orienta a un currículo donde los conocimientos se puedan aplicar en situaciones y contextos que lo permitan “de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción” (Garagorri, 2007).

El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias implica cambios y transformaciones, comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes. En el presente proyecto, se realiza un análisis de los aspectos esenciales de dicho modelo adoptado por la Universidad Cooperativa de Colombia e implementado por la Facultad de Odontología en el campus Pasto, teniendo como punto de referencia la comprensión de este proceso desde la perspectiva de la didáctica general, observando el componente pedagógico, la planificación, ejecución, sus métodos y la evaluación de la práctica docente. Se indagó con profesores y administrativos partícipes del proceso de

reforma, sobre todo, acerca de la transformación y adopción de este modelo de formación por competencias, identificando las características del proceso docente educativo, que permite una configuración de la realidad correspondiente y, en ella, la identificación de situaciones a mejorar sobre las que se establecen propuestas para su evolución.

Las tendencias curriculares actuales muestran un modelo por competencias innovador, constituido por núcleos significativos de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales, aprendizajes en torno de temas genéricos. Incluye una perspectiva multidisciplinar que articula las áreas básicas y generales con las específicas de la profesión, asignaturas electivas que permiten una mayor autonomía a los estudiantes para satisfacer sus intereses y profundizar o ampliar sus conocimientos y/o la adquisición de habilidades y destrezas. Con el modelo basado en competencias, el estudiante será capaz de determinar por sí mismo qué habrá de aprender (dentro de parámetros definidos por la institución educativa), la velocidad de su aprendizaje, el método de estudio y los tipos de recursos de aprendizaje a utilizar, con el fin de cumplir con las metas de formación. La Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto le ha apostado a la adopción de este modelo que tuvo inicio en el segundo semestre de 2014 y actualmente se encuentra avanzando progresivamente en el plan de estudios; por ser un modelo que renueva el currículo, es necesario identificar su evolución, la estructura del proceso que la institución ha propuesto, sus fortalezas y debilidades, para alcanzar la comprensión de la evolución que impacta el proceso docente educativo.

A diferencia del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, el modelo curricular por objetivos más utilizado en ciencias de la salud como medicina y odontología es el tradicional, fue descrito por Flexner (Borrell, 2005), caracterizado por tener un diseño instruccional de los contenidos y la falta de integralidad entre asignaturas disciplinares y ciencias básicas, modelo centrado más en el profesor y los resultados. Se limita a lo establecido en los programas, promueve el aprendizaje memorístico y no considera las necesidades, ni el papel central del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. El plan de estudios diseñado bajo este modelo en odontología se realiza en 5 años organizados en dos ciclos bien definidos. El primer ciclo incluye el contenido biomédico básico

en la etapa inicial de la formación profesional, como requisito para el segundo ciclo, constituido por disciplinas odontológicas y clínicas, organizadas por especialidades, con un enfoque orientado a la enfermedad.

En el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, los créditos académicos son fundamentales en su implementación, plantea tanto trabajo presencial como independiente en el cual se estimula la investigación; el aprendizaje está centrado en el estudiante y basado en la resolución de problemas, en el desarrollo de competencias y en el estudio de casos; el estudiante pasa de una función pasiva a una activa. El profesor se transforma en un tutor, quien tiene la misión de motivar y facilitar el aprendizaje mediante estrategias que promueven el pensamiento crítico, el funcionamiento eficiente y eficaz del grupo, el aprendizaje individual y la evaluación. Estas situaciones al impactar el componente pedagógico del proceso docente educativo, requieren de un análisis profundo y de una reflexión pedagógica (Gómez, 2002).

La división de educación de la Asociación Colombiana de Facultades de Odontología (ACFO, 2000) detectó debilidades curriculares de las facultades de odontología en Colombia y propuso algunas alternativas tendientes a posibilitar el mejoramiento de la profesión, propuestas que fueron tenidas en cuenta por la Universidad Cooperativa campus Pasto en la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, entre las que se encuentra la formación de un ser humano comprometido con su profesión, con su país, que trascienda la técnica siendo excelente en ella; siendo propositivo y crítico, capaz de integrar la relación de las realidades que afronta, con valores éticos bien fundamentados, con sentido social de su profesión concibiendo como propósito final el generar una cultura de la salud con amor hacia el conocimiento (Facultad de Odontología, 2017).

La propuesta curricular de la formación por competencias permite el fortalecimiento de competencias genéricas en segunda lengua, lectura crítica y escritura, se relacionan con incentivar desde los primeros semestres la pasión por la investigación, reforzando las asignaturas básicas de las diferentes líneas del conocimiento que tiene la profesión e integrarlas en su quehacer clínico en la formación por competencias. La búsqueda de otras metodologías de enseñanza y replantear igualmente los tipos de evaluación llevarían a revisar el proceso

docente educativo cualitativa e integralmente y no solo desde la evaluación de las habilidades y destrezas del estudiante.

La didáctica en la formación por competencias

En el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, la didáctica es un componente fundamental del proceso docente educativo, el profesor cumple un rol en la orientación y acompañamiento de la enseñanza, su papel debe apuntar hacia la preparación para la docencia, generación de nuevas metodologías de enseñanza y promoción de la investigación. En este contexto, el profesor es evaluado por sus pares, estudiantes y directivos, de manera sistemática y continua, lo que contribuye a la retroalimentación de su quehacer docente.

El MECCEC, como propuesta formativa de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, cubre todas las esferas didácticas que se involucran en el profesional, y su objetivo es la formación por competencias genéricas, transversales y específicas en las que se articulan teoría, práctica, lógica, ética y estética, espacios para el despliegue de todas las dimensiones de la persona: la biológica, la psicológica y la social, durante el proceso de formación integral del individuo. La fundamentación conceptual que estructura el proceso de adopción del modelo en lo correspondiente a didáctica general, al proceso docente educativo y a la formación por competencias en educación superior apunta a comprender la conceptualización de estos componentes.

Propuesta del modelo educativo basado en la formación por competencias

El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, propuesto por la Universidad Cooperativa de Colombia, está planteado con un enfoque de competencias, enriquecido con teorías desde lo crítico-social y algunos componentes de lo funcionalista, sistémico y complejo, este trabajo de investigación busca indagar por la coherencia entre la perspectiva crítico-social del modelo de competencias y la visión funcionalista de la educación. Así, es necesario plantear la manera como se sustenta esta relación y cómo se llegan a conciliar las diferencias históricas entre ambas tendencias, ofreciendo en los procesos de enseñanza que el estudiante construya su autonomía e

identidad, con formación integral y desarrollo de competencias con las que articula armónicamente conocimientos, actitudes y habilidades. Partiendo de esta premisa, el currículo se orienta hacia el desarrollo de competencias para facilitar el desempeño del estudiante de Odontología de manera flexible y eficaz; es evidente que se requiere una reflexión y comprensión pedagógica de la transformación del proceso docente educativo en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, por la adopción del MECCEC, además, el conocimiento respecto a la evolución y la transformación que genera la adopción de este obliga a caracterizar la transformación en el campo de la práctica docente, como componente fundamental del proceso docente-educativo.

En el proceso de adopción de este modelo educativo, la evaluación también juega su papel; en evaluación al igual que en investigación, las estrategias y los instrumentos son categorías que, si bien son interdependientes, también son diferentes; la estrategia se puede homologar con la técnica y el instrumento hace referencia a la manera como la técnica se pone en práctica con el fin respectivo; en este caso, para recoger la información requerida. Por lo tanto, se requiere de instrumentos que permitan al docente valorar el desempeño de los estudiantes con diferentes estrategias, entre ellas se encuentran portafolios y bitácoras, mapas mentales, rúbricas, mapas conceptuales, entre otros. En ocasiones, la evaluación de los estudiantes de Odontología en competencias, según el concepto de algunos profesores, se torna compleja para ciertos espacios académicos, por cuanto requiere valorar su desempeño, lo cual se constituye en un factor crítico en el proceso docente educativo, no existe un único instrumento que proporcione la información segura sobre las actitudes, habilidades y destrezas adquiridas de manera integrada por los estudiantes durante el aprendizaje de las prácticas profesionales.

En los modelos para evaluación por competencias se identifican aspectos relacionados con recordar, comprender o interpretar el conocimiento, básicamente dirigidos al área cognitiva sobre la que se apoyan las competencias, y que pueden ser cubiertos por los exámenes tradicionales. La evaluación por competencias será fundamental en el proceso de adopción de este modelo de formación y tendrá impacto sobre el proceso docente educativo convirtiéndose en componente fundamental del objeto de este estudio.

Se infiere que la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Universidad Cooperativa, campus Pasto, trae consigo efectos en el proceso docente educativo en cuanto a lineamientos curriculares y pedagógicos, que serán objeto del estudio y cuyo propósito busca orientar la buena práctica de la enseñanza universitaria basada en el dominio por los profesores de sus campos profesionales, de sus procesos pedagógicos y de creación científica, así como en el reconocimiento y promoción de distintos estilos de enseñar y de aprender, en la búsqueda libre del conocimiento y construirlo junto con los estudiantes, además de promover la creación artística y literaria de las ciencias sociales y las humanidades. Incide también la adopción de este modelo directamente sobre la validación científica de conocimientos y teorías, en la promoción de la creatividad y del pensamiento autónomo en los estudiantes, en la promoción del acceso al conocimiento en ambientes múltiples interactivos de aprendizaje que faciliten el progreso constante de los alumnos y pronta retroalimentación a ellos sobre su progreso.

En consecuencia, la pregunta problematizadora para esta investigación es: ¿cómo es la comprensión del proceso de adopción del modelo crítico de formación por competencias y su caracterización de la transformación en el campo de la práctica docente, como componente fundamental del proceso docente-educativo? El valor agregado otorgado al trabajo es una propuesta de opciones metodológicas para la práctica docente, acordes con la transformación curricular en curso.

Objetivos

Con base en lo anterior, el proyecto se planteó como objetivo general comprender el proceso de adopción del modelo crítico de formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia en su campus Pasto. Para ello, fue necesario indagar sobre el proceso de adopción del modelo crítico de formación por competencias; caracterizar la transformación en el campo de la práctica docente, como componente fundamental del proceso docente-educativo, y proponer opciones metodológicas para la práctica docente, acordes con la transformación curricular en curso. Con base en esto, se procedió a la realización de la investigación, comenzando por la definición de su marco teórico.

Marco teórico

La implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y la reforma curricular toman una relevancia particular y han obligado a académicos y pedagogos a repensar los procesos de formación y educación de los estudiantes bajo un modelo en donde surgen preguntas como ¿qué tipo de sujeto se está formando?, ¿cómo trasciende un modelo de formación por competencias el proceso de aprendizaje?, ¿qué implicaciones conlleva la implementación de un modelo de formación por competencias?, y, ¿es este un modelo ideal y a la vez factual? Si el fin es lograr la formación de un mejor sujeto para la sociedad, ¿cuál es el aporte de las competencias a dicha formación? Desde aquí iniciamos una aproximación conceptual al modelo de formación por competencias, a su implementación en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, a la transformación y consecuencias que esta ha generado con el fin de resolver dichos interrogantes.

Modelos de formación en educación superior: formación por objetivos y formación por competencias

La educación universitaria, en la actualidad, tiene como una de sus metas sustanciales, responder a los retos que le plantea el contexto contemporáneo. Su propósito esencial es lograr la formación integral de los futuros profesionales, los que aportarán con su labor al desarrollo de la sociedad (Tobón, 2008). Por tanto, esto supone un cambio y una transición desde un modelo educativo tradicional a uno donde el aprendizaje cobra importancia, bajo esta premisa, en lo siguiente, se dan a conocer las características de cada uno de ellos.

Las corrientes psicológicas conductistas y el concepto que emerge del conocimiento y el aprendizaje durante gran parte del siglo XX dieron apoyo a las pasadas formas de enseñar centradas en el profesor. En este sentido, el aprendizaje sustentado en el paradigma conductista coincidió con la tradición transmisionista en la educación y es así como el proceso de enseñanza y aprendizaje es considerado como un acto de transmisión y reproducción de los contenidos a enseñar (Segura-Bazán, 2005).

Este modelo tradicional promueve una enseñanza academicista, verbalista, con un libro que organiza la temática básica obligatoria en programas por asignaturas, en donde el profesor las imparte con un método frontal y los contenidos se presentan de forma lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo a la disciplina de estudio.

El estudiante, bajo este modelo, tiene un papel de receptor del conocimiento y se espera de él la asimilación del mismo; la evaluación, por su parte, se desarticula del proceso de enseñanza y aprendizaje para ser “reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el estudiante en notas de clase o textos prefijados” (Flórez, 2000). Los instrumentos utilizados para la evaluación son netamente cuantitativos, de control, carecen de objetividad y las pruebas y exámenes están faltos de validez y confiabilidad, determinan cuánta información ha asimilado el estudiante y su capacidad de memorización y reproducción de la información.

Este modelo da prioridad a las adquisiciones aisladas, cerradas, cuantificables, fáciles de corregir, dejando de lado contenidos o competencias más complejas. Díaz-Barriga (2000) plantea que, en este tipo de enseñanza, la propuesta de evaluación del aprendizaje, en la práctica, es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes resueltos por el estudiante al finalizar la enseñanza, con lo cual minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje como la noción de aprendizaje y docencia.

Por su parte, la formación por competencias está relacionada con prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales, con la gestión responsable del conocimiento y con la eficiencia en el uso de los recursos.

Incorporar y definir competencias no es un proceso fácil, dado que este concepto tiene múltiples acepciones y se puede aplicar desde diversos enfoques a la educación. Uno de esos enfoques define la competencia como “el resultado de un proceso de integración de habilidades y de conocimientos; saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender”. Sin embargo, esta definición no deja entrever el papel fundamental que cumple el contexto cultural en el desarrollo de las competencias.

Nos remitimos, entonces, a la evolución de este concepto, retomando a Chomsky (1970), por ejemplo, quien desde la perspectiva lingüística define la competencia como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje, y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del mismo (Trujillo, 2001).

Piaget, por su parte, postula que las reglas y principios están subordinados a una lógica de funcionamiento particular y no a una lógica de funcionamiento común, sin embargo, tanto Piaget como Chomsky, coinciden en ver la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto. Partiendo de esta lógica el conocimiento es de carácter independiente del contexto, pero la actuación se enmarca en un sistema de conocimientos, y es ahí donde se empieza a hablar de competencias cognitivas.

Hymes (citado por Almeida y Hernández, 2016), desde la teoría sociolingüística, considera que en el desarrollo de la competencia es el conocimiento el que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. En esa misma vía, Vygotsky propone que el desarrollo cognitivo resulta del impacto que tiene la cultura sobre el individuo en la realización de las funciones psicológicas, por lo tanto, la competencia puede entenderse como la “capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto”. La competencia también puede ser entendida como una “actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido” (Bogoya, 2000), por tanto, exige que el individuo tenga la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas de manera pertinente; en consecuencia, la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado.

Modelo de formación por competencias en la educación superior

Con el fin de acercar la educación superior a la sociedad del conocimiento, donde exista una contribución efectiva para elevar el nivel de vida de la población mundial, el Convenio Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998) expresó la necesidad de adquirir competencias en la formación universitaria y resolver así los problemas que dificultan ver la educación en un contexto determinado. Para profesionalizar la formación universitaria, acercar la educación superior a la sociedad, intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje de tal forma que se obtenga un sistema más transparente y accesible, la Declaración de Bolonia (Ministros Europeos, 1999) manifestó la voluntad para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que asumiría estos retos.

Los retos del EEES en Europa son: adopción de un sistema de grados académicos basado en dos ciclos, el primer (grado) orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años, y el segundo (posgrado), al que se accede solo si se completa el primer ciclo, y que se divide dos niveles: el máster (especialización profesional o investigación), y el doctorado previa superación del máster (encaminado a la investigación); el establecimiento del sistema de créditos para adquirir el grado; la garantía de la calidad; y el desarrollo curricular.

Se diseña un currículum basado en el aprendizaje de competencias básicas que se relacionan con la vida y cuyo fin es el de permitir que cada persona viva integrada en la sociedad que habita. Por lo anterior, el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias deja ver rasgos característicos para dar respuesta a los desafíos que se le presentan; uno de ellos hace referencia al aprendizaje, en donde se pasa de enseñar a aprender, especialmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida; a concebir el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un trabajo de mutua cooperación entre docentes y estudiantes, donde es fundamental el aprendizaje autónomo, con la tutoría de los docentes y como resultado de este aprendizaje surgen y se adquieren las competencias genéricas y específicas.

La organización del aprendizaje es nueva, con módulos y espacios curriculares multidisciplinares y transdisciplinares, al servicio del plan de estudios; la evaluación se integra con las actividades de aprendizaje y las TIC desempeñan un rol para posibilitar el desarrollo de las nuevas formas de aprendizaje.

El objetivo de los procesos de enseñanza es que el estudiante reconstruya sus modelos mentales y sus esquemas de pensamiento; que busque activamente reflexión, estudio, experimentación, comunicación y aplicación del conocimiento, antes que aprender únicamente la disciplina. El aprendizaje, por su parte, requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.

La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y las vivencias, en donde se incluya el diálogo, el debate, la crítica; el docente, para permitir el desarrollo de las competencias, debe ser quien realice la tutorización del aprendizaje, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

La didáctica general y el estudio de la práctica docente, un componente fundamental del proceso docente educativo

La perspectiva de didáctica general de Juan Amos Comenio (1998) considera al individuo como una criatura excelente, entre las demás y, como tal, conviene formarla, lo cual será muy fácil en la primera edad, es decir, enseñar universalmente a la juventud en conjunto en escuelas. Este clásico de la pedagogía plantea que los requisitos generales para aprender y enseñar deben hacerse con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos; y serán métodos para las ciencias en particular, para las artes, para las lenguas, para las costumbres y hasta para inculcar la piedad que finalmente contribuya para la preparación de la vida eterna.

La didáctica, entonces, es un sistema complejo que brota de la pedagogía y, como tal, posee sus componentes, sus estructuras, sus relaciones funcionales y sus sistemas de jerarquías. La didáctica es la disciplina que estudia el proceso docente educativo. La didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado, los docentes. En consecuencia, la didáctica es una rama de la pedagogía.

Como ya se dijo, dentro de la pedagogía se ubica la didáctica. Mientras la pedagogía estudia los procesos formativos en general, la didáctica estudia el proceso docente educativo. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de persona; a esto responde la institución educativa desde sus estrategias didácticas; ellas son mucho más que simples medios de enseñanza.

Para Klafki (citado por Roith, 2006), la formación es el

estado dinámico general en que el ser humano joven alcanza a través de la adquisición y la experimentación viva y personal de determinadas motivaciones, conocimientos, experiencias y capacidades; que tiene que desarrollar productivamente y probar la cualidad de la formación en un proceso de integración de experiencias nuevas. (p. 4)

Cuando el proceso formativo se desarrolla de un modo sistémico estamos en presencia del proceso docente educativo, el cual posee una fundamentación esencial y teórica, y está dirigido a la educación, desarrollo e instrucción de las nuevas generaciones; dicho proceso está tutelado por un personal especializado, formado para ello: los docentes.

La didáctica, en primera instancia, cobija el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto relaciona al maestro con sus alumnos a través de la cultura. Dicha relación, algo más compleja, está integrada por varios componentes, veamos:

- El problema: la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación.
- El objetivo: el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema.
- El contenido: los diferentes objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el proceso.
- El método: la organización interna del proceso docente educativo en tanto proceso de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente.
- Los medios: herramientas que se utilizan para el desarrollo del proceso.
- La forma: organización que se adopta del punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar este proceso.
- La evaluación: constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto.

Las relaciones que se establecen entre estos componentes generan un conjunto guiado por el objetivo, componente del sistema docente educativo, que se traza según el problema social objeto de estudio, el cual proviene de la estructura social que provoca en los sujetos una gama de necesidades a satisfacer; por ello, se establecen relaciones entre la escuela y la sociedad, de ahí el primer principio de la didáctica: la escuela en la vida. La institución debe crear las formas de satisfacer dicha necesidad y alcanzar el objetivo resolviendo el problema. Para ello, se estipulan las relaciones entre el objetivo, el método y el contenido, cuya función será la transformación de los escolares. Se crea, entonces, un modelo dinámico que es el segundo principio de la didáctica: la educación a través de la instrucción.

De allí partimos a establecer que el acto educativo es, en su esencia, un acto comunicativo. Los conocimientos se comunican a través del método que genera acciones en el mundo de la vida, es decir, que resuelven problemas. La comunicación entre los sujetos del acto educativo atraviesa en su globalidad el proceso docente educativo, de ahí el tercer principio de la didáctica: la formación a través de la comunicación.

La relación entre estos componentes se establece a partir de la derivación de una serie de sistemas de la estructura social, como son los métodos propios de las ciencias abordadas desde la práctica docente, que a la vez generan la integración de sus componentes alrededor de estos sistemas, pero con sus modelaciones propias. Ello demuestra la relación sociedad-escuela e instrucción-educación. Así es como el desarrollo específico de la lógica de una ciencia lleva, explícita e implícitamente, el desarrollo tanto de habilidades del pensamiento como de valores sociales. Se forma integrando lo académico, lo profesional y lo investigativo, es decir, la apropiación, la aplicación y la creación de cultura, respectivamente. Se forma, no solo en la cognición, sino para la resolución de problemas que emanan del mundo de la vida, y para ello se necesita, también, educar en la afectividad y en la sensibilidad. Se forma para posibilitar nuevos mundos colmados de sentidos para todos.

El objetivo del proceso docente educativo es la educación, el desarrollo y la instrucción de las personas, para que, a través del trabajo, satisfagan las necesidades que brotan de la sociedad en su conjunto (Álvarez de Zayas y González, 2002). Su esencia es, entonces, resolver los problemas que emanan de las necesidades sociales y formar, a la vez, al escolar. Las instituciones educativas se trazan objetivos que relacionan el desarrollo de las ciencias con el mundo de la vida. La educación, así concebida, está inmersa en la sociedad. La educación es para la vida y por eso es formativa. Tanto el proceso docente educativo como sus componentes y principios se desarrollan a lo largo de las lecciones siguientes.

Características del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, propuesta Universidad Cooperativa de Colombia

Desde hace más de tres años, la Universidad Cooperativa de Colombia adopta un modelo educativo que tiene en cuenta la pedagogía crítica con enfoque de competencias. Algunos autores rechazan la propuesta, pues se considera que la pedagogía crítica y el enfoque por competencias no son compatibles; sin embargo, el reto fue pensado siempre y cuando los sujetos sean capaces de aceptar el carácter emancipador de la pedagogía crítica.

Como modelo educativo, la pedagogía crítica con enfoque de competencias busca la aproximación al acto de brindar una educación de calidad, que considere los aspectos que el mundo requiere sin dejar a un lado el análisis que debe construir el alumno. Este modelo abarca:

El mundo de la vida: concepto central de la teoría crítica desarrollada por Husserl y retomada por Jürgen Habermas que se convierte en el marco epistemológico del modelo y hace referencia a la suma total de todo fenómeno inmediato que constituye el mundo de un individuo. Es decir, corresponde a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él, con base en la correlación hombre-mundo (Herrera, 2010).

La pedagogía crítica: como propone Giroux (citado por González, 2006), la pedagogía crítica ve a la educación como una práctica político-social-cultural, cuyo objetivo central cuestiona la subordinación que crea inequidades y rechazo a las relaciones de clases. Por tanto, el concepto de “pedagogía” se entiende como la disciplina que tiene por objeto de estudio la educación, independientemente de que algunos le asignen estatuto de ciencia. La pedagogía crítica defiende una educación en la que el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela y el Estado, es capaz de resistir y de construir su identidad, de lograr su autonomía.

El enfoque de competencias para un currículo crítico: el enfoque de competencias es concebido como la articulación entre conocimientos, actitudes y habilidades, con base en los aportes de Chomsky, Hymes y Greimas, desde la lingüística. Por su parte, el currículo crítico propuesto por Klafki (Roith, 2006) está orientado en objetivos emancipatorios y de liberación, que fomenten el

aprendizaje comprensivo, la autogestión, el autocontrol del alumno y el aprendizaje en cooperación social. Por lo tanto, la construcción del currículo debe reflejarse en planes de estudios en los cuales los alumnos desarrollen competencias, capaces de dar respuesta a las necesidades sociales que el mundo les exige. Alumnos eficientes, eficaces, responsables y auténticos, pero, sobre todo, competentes, que no solo dominen la teoría, sino que desarrollen acciones concretas para resolver los problemas. Por esa razón, los alumnos esperan que los planes de estudios les permitan tener conocimientos útiles para alcanzar, como profesionales, esos niveles que la sociedad demanda.

Un alumno competente es un *ser* que *sabe hacer*: tiene que ver con la persona capaz de llevar a la práctica sus conocimientos. Esa conjunción de conocimientos (sintaxis), actitudes (semántica) y habilidades (pragmática) que se da en la competencia es lo que concreta la posibilidad de articular el saber, el ser y el hacer. Cuando la persona no sabe hacer, no es competente.

El competente es un *ser* que *hace saber*: para ser competente es fundamental elaborar el saber que más adelante se llevará a la práctica. La persona que no construye el saber no es competente. Cuando no se construye el saber, lo único que existe es un acto de consumir ideas que vienen dadas por otros; de escuchar las palabras de otros sin pronunciar las propias.

En la competencia el *saber hace* al *ser*: los conocimientos construidos van modificando a la persona y se observan ciertas transformaciones una vez empiezan a transitar los caminos de la educación universitaria. Cuando el saber no hace al ser no hay competencia; deja ver que la persona no ha sido permeada por el saber.

En la competencia el *saber es hacer*: todo conocimiento debe ser ejecutado de alguna manera para que sea reconocido como tal. Cuando el saber no es hacer, no existe competencia, existe solamente teoría, conocimiento vacío o un mero divertimento intelectual.

En la competencia el *hacer es saber*: todo acto competente tiene su fundamento en lo que se conoce. Cuando el hacer no es saber, no hay competencia. El hacer sin saber no pasa de ser un actuar basado en el mero conocimiento empírico que, en muchas ocasiones, deriva, por ejemplo, en la mala práctica profesional. Hacer sin saber es algo que iría en vía contraria a la ética.

La evaluación: los cambios en la educación dependen de los cambios en el profesor y esto supone un cambio en la manera de enseñar y la única vía posible es cambiar las formas de evaluar. No es posible cambiar la educación si se sigue enseñando de la misma manera, y no es posible cambiar la manera de enseñar si se siguen usando las prácticas evaluativas tradicionales. Cambian las maneras de evaluar, pero el sentido de la evaluación se mantiene. En este aspecto, Unigarro (2017) plantea que la evaluación se orienta hacia:

- Medir y comparar el grado de refinamiento de las competencias.
- Construir sentido, es decir, orientar los mundos posibles, vislumbrar nuevos contextos.
- Criticar y discriminar, separando lo deseable de lo no deseable.
- Tomar decisiones para corregir oportunamente.
- Acreditar.

Para esto se requiere diseñar una evaluación que abarque las dimensiones que configuran una competencia, es decir, lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental. La rúbrica, entonces, juega un papel fundamental, siendo esta una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar.

Con ella, tanto alumnos como profesores tienen claro qué desempeños son aceptables para alcanzar la promoción o aprobación.

Profesores: la palabra “profesor” tiene sus raíces en la expresión latina “*profiteri*”, que se compone, a su vez, de los vocablos “*fateri*” que significa “confesar” y del prefijo “pro” que hace referencia a “delante”. Este “confesar de...” se refiere a “profesar”, es decir, a creer en algo, a seguir una idea o una doctrina y a hacerlo público. Quien profesa está convencido de algo y lo declara. Son ellos quienes concretan los ideales curriculares y sin su participación activa nada es posible (Unigarro, 2017).

El acto de enseñar que realiza el profesor hace referencia a crear condiciones para la producción o construcción del conocimiento y, para que, en esta medida, se dé el aprendizaje. Por ello, el acto de enseñar nunca podrá desligarse del de aprender y, de esta forma, el profesor aprende al enseñar y el alumno enseña al aprender. Se busca que el profesor procure por enseñar y lo que el alumno busca es aprender.

Para que exista un proceso educativo, se requiere la relación de quien enseña y quien aprende; el profesor y el alumno y, en este orden de ideas, el proceso educativo está en la relación que se da entre ellos dos. No hay profesor sin alumnos, son estos quienes le dan estatuto de existencia al profesor y viceversa; no se puede ser alumno si no existe un profesor, de ahí la importancia de ellos en el desarrollo del currículo, pues este, tal como lo afirma Stenhouse (1991), se basa en el perfeccionamiento del profesor.

El proceso de transformación curricular desde la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto

La reforma curricular del programa de Odontología, aprobada en el Consejo Superior de la Universidad, mediante Acuerdo 085 de 2011, permite el desarrollo de competencias en consonancia con el Proyecto Institucional, por lo cual se implementa la modernización académica y curricular en el programa, dando lugar a la actualización del plan de estudios basado en competencias y que se implementó en el segundo periodo académico de 2014, a partir de la cohorte que ingresó a primer semestre. Este novedoso plan de estudios fue aprobado en la renovación de registro calificado otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 176 del 3 de enero de 2014, por siete años hasta 2021. Los documentos de reforma curricular, como el documento de renovación de registro calificado, permitieron al interior del programa de Odontología del campus Pasto, hacer un análisis juicioso sobre las tendencias y lineamientos de la formación de odontólogos, las necesidades del contexto y la situación laboral, la coherencia entre los perfiles de formación y los perfiles laborales.

La investigación en educación sobre experiencias de formación por competencias en la educación superior – áreas de la salud

La formación de profesionales del área de la salud en la actualidad implica desarrollar currículos que se adecuen a los cambios contemporáneos de los perfiles de los profesionales en estas áreas, entendiendo como cambios contemporáneos la biotecnología, la investigación, los comportamientos sociales diversos, la

evolución humana, entre otros; es por ello que el modelo por competencias es uno de los enfoques educativos que más se acerca a esa realidad porque permite que se conjuguen conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas para proponer soluciones en el avance en el campo de la salud y sus especialidades. Algunas universidades con programas en ciencias de la salud parecen haber enfocado sus actividades curriculares en los aspectos de la práctica profesional, centrándose en el desarrollo de competencias genéricas, específicas y clínicas; y en los métodos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias cognitivas, técnicas, científicas, didácticas, culturales, etc. (Correa, 2009).

Claramente, el constante crecimiento experimental y de innovación que las ciencias biomédicas han asumido en los últimos tiempos ha generado necesidades incesantes en las instituciones universitarias formadoras de los profesionales de la salud para conseguir adecuarse a tales dinámicas de cambios del mundo, mediante la adopción de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que permitan garantizar el aseguramiento de la calidad de sus programas de estudio y de sus graduados, tanto de pregrado como de posgrado (Salas *et al.*, 2016). Tales estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben estar enfocadas a la capacidad por parte de los profesionales de la salud para la identificación y solución de los principales problemas y necesidades de la población, todo esto da un nuevo sentido a las competencias que el egresado debe mostrar en el contexto de su actuación profesional (Salas *et al.*, 2016).

Teniendo en cuenta que en la formación por competencias la habilidad, la aptitud y el conocimiento son los pilares fundamentales para desempeñar una tarea de manera adecuada (Guerrero *et al.*, 2017); empleando esta intención educacional en la formación de egresados de las áreas de la salud, se generará mayor aplicabilidad en este campo, ya que en él se pretende que los profesionales de la salud desarrollen competencias que les permitan adquirir capacidades para la aplicación de los conocimientos, habilidades y valores, en la identificación y solución de los principales problemas y necesidades de la población, lo cual da un nuevo sentido a las competencias en el contexto de su actuación profesional.

De hecho, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud (1998) proponen cinco roles para el médico actual: ser prestador de atención a los individuos, a las familias a las comunidades; ser decisor en la aplicación de tecnologías para mejorar la atención que presta; ser comunicador capaz de promover estilos de vida saludable; ser líder comunitario con el fin de trabajar en equipo con las comunidades; y ser gestor con el propósito de ejecutar acciones dentro y fuera de los sistemas de atención.

La investigación en educación y sobre experiencias de formación por competencias y la práctica docente

La necesidad de las instituciones universitarias de formar personas más competentes en la cotidianidad hace necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje deba ir íntimamente interrelacionado con el enfoque crítico por competencias, por ello, fundamentalmente la didáctica y sus estrategias también deben tener un giro respecto a los modelos tradicionales de educación, ellas deben “orientar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva experiencial que invite al maestro a ser mediador, a enviar menos mensajes verbales y a promover una mayor participación por parte del alumno” (Calero, 2009, citado por Estrada, 2016). Es importante, también, tener en cuenta que en la reforma educativa crítica basada en competencias quizá uno de los problemas más trascendentales se note en los cambios de los métodos educativos de la relación estudiante/docente, por ejemplo, en la didáctica, pues en este modelo, el énfasis no está en los estudiantes ni en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos (Tobón, 2008); tomando el ejemplo de la didáctica, las estrategias que nacen de ella deben alejarse de las tradicionales clases magistrales exponenciales y evaluaciones de papel y lápiz, y deben remplazarse por los planes de acción que pone en marcha el docente, para lograr, de forma sistemática, los objetivos de aprendizaje determinados en los estudiantes (Pérez, 1995, citado por Tobón, 2008).

Adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la UCC, campus Pasto, y sus posibles efectos en el proceso docente educativo

La adopción del modelo de formación por competencias permite expresar un saber-hacer, de manera que se presenta una articulación y uso de saberes, y como consecuencia se muestra un proceso de integración de habilidades y de conocimientos: saber, saber-hacer, saber-ser, saber-emprender. Lo anterior compromete al estudiante en la apropiación del conocimiento para la resolución de problemas con enfoques variados para su resolución, que sean pertinentes y que estén contextualizados. Basados en los conceptos generales del Ministerio de Educación Nacional, para competencias en educación superior, la Universidad define para todos los programas académicos de pregrado, el desarrollo de competencias genéricas, transversales y específicas. Uno de los efectos de la adopción del modelo por competencias en el proceso docente educativo es el de unificar las competencias de formación de los estudiantes por áreas del conocimiento, con una revisión pedagógica permanente que incluye competencias genéricas, trasversales para ciencias de la salud y específicas para odontología.

El modelo de formación por competencias busca actuar con innovación curricular que asegure procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen formación con calidad en el programa académico; otro gran efecto pedagógico sobre el proceso docente educativo es el incremento de la autonomía del estudiante para la organización de sus actividades en determinados contextos. Así, el alumno puede optar, de manera particular, por ahondar o por abordar problemas y competencias de su preferencia: la secuencia y el ritmo flexibles le permiten identificar y explorar nuevas áreas y oportunidades de aprendizaje.

El programa de Odontología de la Universidad Cooperativa, campus Pasto, se encuentra actualmente en la implementación del plan de estudios resultado de la reforma curricular y desarrolla un modelo con enfoque en competencias, se busca con este modelo un efecto en el proceso docente educativo que impulse un plan de formación continua en estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias, también, en la elaboración y adopción de programas de curso y manejo de nuevas tecnologías útiles para las actividades académicas. Se busca también evidenciar la apropiación pedagógica que tiene este nuevo plan de estudios

tanto para estudiantes como profesores, con la utilización de diferentes estrategias y herramientas didácticas, que buscan impactar el proceso docente educativo.

Metodología

Con el fin de responder a la pregunta base, a saber: ¿cómo se caracterizan las prácticas pedagógicas, en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, en el marco del proceso de transformación curricular orientado hacia la adopción del modelo crítico de formación por competencias?, se plantearon varios enfoques de investigación. En primer lugar, se tomó una perspectiva de estudio desde el análisis cualitativo, porque su objeto de estudio es el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias adaptado a la Universidad Cooperativa de Colombia, identificando la Universidad como una institución social que como componente activo de la sociedad tiene como responsabilidad actuar por el mejoramiento económico, político, social y cultural, para lo cual ejerce tres funciones fundamentales, preservar, desarrollar y promover la cultura (Álvarez de Zayas y González, 2002).

Es así como la UCC se identifica como una institución universitaria que educa personas con competencias para responder a las dinámicas del mundo, mediante tres aspectos que se fundamentan en la economía solidaria: la construcción y difusión del conocimiento, el apoyo del desarrollo competitivo del país, y la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades (Universidad Cooperativa de Colombia, 2013).

Por lo tanto, la comunidad académica de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, como parte fundamental del proceso curricular crítico con enfoque en competencias, implica cambios y transformaciones profundas en el proceso educativo, además que seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes (Tobón, 2006). Es por ello que se hace necesario implementar y caracterizar procesos investigativos, cuyo desarrollo permita la identificación de dificultades y aciertos inherentes al quehacer en la aplicación del plan de estudios que tiene como fundamental responsabilidad la orientación del estudiante como parte de la sociedad.

Así, también asume una perspectiva hermenéutica que se focaliza en la interpretación de la realidad vivida en la Facultad de Odontología durante el proceso de implementación de la reforma curricular crítica con enfoque en competencias. Es así como el análisis e interpretación se concentran fundamentalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje propio de la propuesta transformadora, con el objeto de lograr que la didáctica y sus estrategias también tengan un giro respecto a los modelos tradicionales de educación, donde ellas orienten este proceso desde una perspectiva experiencial que inviten al profesor a ser mediador, a enviar menos mensajes verbales y a promover una mayor participación por parte del alumno (Calero, 2009, citado por Estrada, 2016). Este análisis e interpretación pueden identificar desde sus inicios, durante su desarrollo y sobre los resultados que desde este punto de vista se hayan obtenido hasta el momento, para llegar a construir una propuesta de gestión que oriente mayores acercamientos a los objetivos que la transformación busca.

La educación de sentidos, cuyo norte fundamental es ayudar al ser humano a habérselas con la realidad y a descubrir el porqué de las cosas (Colomer, 2017), contribuye a comprender la realidad de la implementación de la reforma curricular por competencias que en este caso se ha efectuado en la Facultad de Odontología, trayendo importantes repercusiones directas en todo el programa de Odontología e induciendo la transformación curricular que se avizora desde la particularidad del binomio estudiante/profesor y desde la gestión administrativa/financiera de la institución.

Así, este proyecto contempla parte de la vivencia de los profesores y estudiantes como los miembros más activos del proceso de implementación de la reforma curricular con enfoque en competencias, así como también involucra la realidad de los investigadores que, como profesores de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia y dentro de lo vivido, adoptan una mayor oportunidad para comprender si el nuevo enfoque curricular ha concretado diferentes significados.

Adicional a lo anterior, la base investigativa fue el estudio de caso, dado que se hace referencia tanto en lo particular como en su complejidad al proceso de transformación que implica la adopción del modelo crítico de formación por competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de

Colombia, campus Pasto. El caso: adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto.

Técnicas para el acopio y análisis de la información

Se optó por la conversación con dieciocho (18) profesores medio tiempo y tiempo completo que se encuentran vinculados a cursos por competencias o pertenecientes a la reforma curricular de las áreas clínicas y profesional (preclínica).

Análisis de documentos: se realizó una revisión de los estatutos de la Universidad, documentos sobre el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, archivos remitidos al Consejo Nacional de Acreditación, actos administrativos de la Universidad y la facultad que hacen referencia a la transformación curricular, actas de consejo de facultad, matriz de seguimiento de las áreas respectivas a la reforma curricular.

En cuanto a las técnicas de análisis hermenéutico, estas consistieron en la precomprensión, análisis, comprensión, interpretación y síntesis. Esto con la ayuda del procesamiento de la información llevado a cabo gracias a herramientas informáticas como los programas Atlas. Ti, Camp Tools, Excel y Word.

Etapas de la experiencia hermenéutica

La investigación se desarrolló en cuatro momentos, así:

- **Acercamiento hermenéutico a los textos.** A partir de la lectura de fuentes primarias se buscó comprender los conceptos de didáctica general, formación por competencias en la educación superior.
- **Estudio de los documentos.** Se llevó a cabo a partir del análisis de documentos oficiales, lectura y revisión bibliográfica relacionada con la historia del proceso de la adopción de un nuevo modelo de formación en Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto.
- **Realización de las conversaciones.** Se realizaron conversaciones con directivos y profesores, para indagar el conocimiento obtenido desde la vivencia de los informantes en relación con el proceso de transformación que el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias propone, la identificación de puntos claves durante la aplicación de este y la estructuración de propuestas

pedagógicas pertinentes que fortalezcan la práctica docente en su pertinencia, eficiencia y como respuesta a las posibles dificultades encontradas.

- **Diseño del plan de gestión para la adaptación del modelo a la Facultad de Odontología en lo relacionado con la práctica docente.** En este momento se realizó la identificación y el diseño de prácticas docentes adecuadas que posibiliten una reorientación o bien el fortalecimiento de los desarrollos asertivos encontrados.

Resultados esperados

En cuanto a los aportes teóricos, se buscó la fundamentación de los conceptos de didáctica general y formación por competencias en la educación superior. Y en relación con los aportes prácticos, se realizó la identificación de puntos críticos en la aplicación de este Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, lo que permitió la estructuración de propuestas pedagógicas pertinentes para fortalecer la práctica docente en su pertinencia, eficiencia y como respuesta a las posibles dificultades encontradas en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto.

Resultados

Se realizaron un total de 24 encuestas planificadas a conveniencia, donde cada participante argumentó y aportó conceptos coherentes y en un tiempo prudencial.

Con las encuestas se busca conocer los conceptos y argumentos de los diferentes actores que han participado tanto en el modelo educativo por objetivos como en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias en la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, de la siguiente manera:

En cuanto a los directivos y personal administrativo que se desempeña en labores académicas en la Facultad de Odontología, se requiere, sobre todo, indagar acerca de las bases y orígenes conceptuales y estructurales de la reforma partiendo del modelo por competencias.

Respecto a los profesores, se tuvieron en cuenta docentes de hora cátedra, medio tiempo y tiempo completo, quienes han sido protagonistas tanto en el modelo

educativo por objetivos como en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, se busca indagar acerca de la vivencia didáctica y las modificaciones pedagógicas hechas —o no— frente al modelo anterior y a la reforma. Referente a los estudiantes en transición, quienes por diversos motivos han cursado en ambos modelos educativos, se procura conocer las diferencias respecto a las estrategias didácticas y los métodos de evaluación de los cursos, y a la infraestructura física de la institución donde se desarrolla el proceso académico; y, finalmente, los estudiantes en reforma, quienes, desde el inicio de la vida universitaria en la Facultad de Odontología, dejan entrever sus puntos de vista con relación a la vivencia exclusivamente en la reforma crítica por competencias.

Rol de los entrevistados y tiempo de vinculación a la Universidad

Tabla 1. Roles y tiempos

Roles entrevistados	Tiempo de vinculación	Total
Directivos	10 años	1
	15 años	1
	22 años	2
	3 años y medio	1
	9 años	1
Total directivos		6
<hr/>		
Estudiante de reforma	3 años	6
Total estudiantes de reforma		6
<hr/>		
Estudiante en transición	5 años	6
Total estudiante en transición		6
<hr/>		
Profesores	10 años	2
	20 años	1
	22 años	1
	4 años	2
Total profesores		6
<hr/>		
Total general		24

Los seis directivos entrevistados cuentan con años suficientes de experiencia en labores académicas dentro de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, para emitir conceptos y argumentos frente a los modelos educativos por objetivos y competencias. El promedio de tiempo vinculado a la institución es de 13 años y medio. Los rangos directivos son los siguientes: director de sede (exdecano Facultad de Odontología), decano Facultad Odontología y jefes de área.

Por otra parte, encontramos el grupo de estudiantes que pertenecen a la reforma curricular, cuyo proceso formativo en la Facultad de Odontología se ha desarrollado completamente con base en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. El tiempo de permanencia en la institución por parte de este tipo de entrevistados es de 3 años.

En cuanto a los estudiantes de transición, por diversas razones han desarrollado programas de curso en ambos modelos educativos (competencias y objetivos). El tiempo de permanencia en la institución de este tipo de entrevistados es de 5 años.

Los profesores considerados para esta investigación son profesores que han pertenecido a los dos modelos educativos en la Facultad de Odontología y que han sido recientemente capacitados en el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Son profesores profesionales con formación posgradual de especialización médico-quirúrgica, maestría y doctorado. Se vinculan a la institución mediante contratación a tiempo completo, medio tiempo y catedráticos. El tiempo de permanencia en la institución de los profesores encuestados en promedio es de 11 años y medio.

Resultados de las entrevistas según rol de entrevistados

Directivos

De un total de 110 categorías emergentes en la tabla 2 se detallan las que se presentan con mayor frecuencia y con menor frecuencia:

Tabla 2. Categorías de mayor frecuencia en directivos

Categorías de mayor frecuencia	
Nuevas herramientas	15
Propuesta integral	10
Mayor compromiso	7
APA adecuados	7
Objetos comunes	6

Para los directivos de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, con la adopción del nuevo Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, es fundamental que se desarrollen nuevas herramientas y metodologías didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que requiere de mayor compromiso tanto de directivos, como de profesores y estudiantes; este es un modelo que considera las tres dimensiones de las personas, el ser, el saber y el hacer, para proporcionar una educación integral, que se ve beneficiada por espacios y ambientes prácticos, que permiten el desarrollo de las habilidades y favorecen el aprendizaje.

Tabla 3. Categorías de menor frecuencia en directivos

Categorías de menor frecuencia	
Aprendizaje significativo	1
Comunicación efectiva	1
Comunicación efectiva	1
Contexto actual	1
Evaluación inapropiada	1
Evaluación integral	1
Evaluación memorización	1
Más herramientas evaluativas	1
Objetivos similares	1

continúa

Categorías de menor frecuencia	
Objetos de estudio similares, métodos diferentes	1
Propuesta flexible	1
Propuesta integral	1
Reflexión en educación	1
Resuelve necesidades	1

Dentro de las categorías de menor frecuencia los directivos consideran que los dos modelos de formación tienen objetos de estudio similares, sin embargo, difieren en los métodos que se utilizan para la formación; para ellos, el MECCEC tiene ventajas sobre el modelo de formación por objetivos, sin embargo, estas características, aunque se presentan en menor proporción, no carecen de importancia. Para los directivos, el segundo contemplaba una evaluación inapropiada basada en la memorización de contenidos, el modelo actual, por su parte, contempla un aprendizaje significativo e integral, que permite resolver necesidades, tener una mejor comunicación entre los profesores y estudiantes y que a su vez requiere de nuevas herramientas evaluativas que le permitan al estudiante ser evaluado de forma objetiva.

Profesores

De un total de 167 categorías emergentes, en las tablas 4 y 5 se detallan las que se presentan con mayor y con menor frecuencia, con respecto a las entrevistas realizadas a los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto:

Tabla 4. Categorías de mayor frecuencia en profesores

Categorías de mayor frecuencia	
Categorías profesores	Total
APA adecuados	21
modelo integral	19
Nuevas herramientas	19
Total general	59
Total categorías	167

Para los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, el MECCEC contempla generar nuevas herramientas para transmitir los conocimientos a los estudiantes y favorecer su aprendizaje de forma integral; los ambientes prácticos de aprendizaje y la infraestructura cobran una función importante, dado que estos espacios favorecen el desarrollo de las habilidades y destrezas y permiten al estudiante ser autónomo en su aprendizaje.

Tabla 5. Categorías de menor frecuencia en profesores

Categorías de menor frecuencia	
Categorías profesores	Total
Acorde a la norma	1
Calidad no por el modelo	1
Educación de calidad	1
Evaluar memorizar	1
Gestión del conocimiento	1
Investigación formativa	1
Mayor compromiso	1
Nueva evaluación	1
Nueva evaluación	1
Nuevo aprendizaje	1
Nuevos aprendizajes	1
Objetivos distintos	1
Óptimos resultados	1
PO. rígido y vertical	1
Total general	14
Total categorías	167

Para los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, se presentan estas categorías en menor proporción, en donde se estima que la calidad de la educación no depende del modelo, sino del tipo de estudiantes que se tenga y se formen; el nuevo modelo de formación deja a un lado las evaluaciones memorísticas del plan por objetivos, para dar paso a nuevas formas de evaluar que permitan dar óptimos resultados; para los profesores, además, se intenta facilitar la construcción de nuevos conocimientos, favorecer los procesos investigativos y posibilitar al estudiante gestionar sus conocimientos y aprendizaje.

Estudiantes

Son estudiantes que han cursado asignaturas en los dos planes de estudios (objetivos y competencias) y que fueron reubicados en el nuevo plan con enfoque de competencias por bajo rendimiento académico y avance progresivo de los semestres de la reforma curricular. De un total de 94 categorías emergentes, en las tablas 6 y 7 se detallan las que se presentan con mayor frecuencia y con menor frecuencia con respecto a las entrevistas realizadas a los estudiantes que han cursado los dos modelos educativos en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto:

Tabla 6. Categorías de mayor frecuencia en estudiantes

Categorías de mayor frecuencia	
Categorías	Total
APA adecuados	5
Más posibilidades	5
Nuevas herramientas	9
Total	19
Total categorías	94

Para los estudiantes de transición de la Universidad Cooperativa de Colombia, el MECCEC permite la generación de herramientas novedosas y métodos didácticos en contraste con el método frontal propio del modelo de formación por objetivos, ellos destacan que este nuevo modelo les ofrece más y mejores oportunidades, pues les permite demostrar que se adquirió alguna competencia hasta el final y no se limita al realizar evaluaciones y promediar sus valores; ellos también reconocen que los espacios de aprendizaje, como clínicas, laboratorios, bibliotecas y demás, favorecen el desarrollo de sus destrezas y habilidades, de ahí la importancia de tener estos espacios bien dotados con tecnología de punta.

Tabla 7. Categorías de menor frecuencia en estudiantes

Categorías de menor frecuencia	
Acompañamiento	1
Aprendizaje autónomo	1
Carga académica elevada por objetivos	1

continúa

Categorías de menor frecuencia	
Claro desarrollo en competencias	1
Didáctica similar	1
Docentes comprensivos	1
Igual metodología	1
Información simplificada en competencias	1
Innovación	1
Más aprendizaje	1
Más didáctico por competencias	1
Más pesado por objetivos	1
Mayor comunicación en competencias	1
MC superficial	1
Mejor capacidad de discusión, análisis y argumentación en el nuevo plan	1
Mejorar el aprendizaje	1
Memorístico por objetivos	1
Menor carga académica	1
Necesidad de posgrado	1
Nuevo aprendizaje	1
Plataforma virtual útil	1
PO más completo	1
PO tiempos acordes	1
Profesores con igual didáctica	1
Propuesta integral	1
Rubrica objetiva	1
Temáticas diferentes	1
Tiempos inadecuados	1
Varios métodos de enseñanza	1
Total	37
Total categorías	94

En cuanto a las categorías de menor frecuencia, algunos estudiantes que se encuentran entre los dos modelos de formación reconocen, en menor proporción, ventajas del modelo de formación por objetivos frente al de competencias, afirmando que este último es más completo, con tiempos acordes; sin embargo, otros agregan al MECCEC, además de estas características, que con este se deja a

un lado la memorización, para convertirse en un modelo con el que el estudiante debe procurar por un aprendizaje más autónomos y los docentes deben ser más comprensivos y facilitar el aprendizaje acompañando al estudiante en su proceso.

Estudiantes de reforma académica

Son estudiantes que cursan su pregrado en el plan de estudios con enfoque de competencias. De un total de 50 categorías emergentes, en las tablas 8 y 9 se detallan las que se presentan con mayor frecuencia y con menor frecuencia con respecto a las entrevistas realizadas a los estudiantes que han cursado sus estudios en el MECCEC propio de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto:

Tabla 8. Categorías de mayor frecuencia en estudiantes de reforma

Categorías de mayor frecuencia	
Categorías	Total
Más herramientas evaluativas	9
Nuevas herramientas	11
Total	20
Total categorías	50

Para los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia que pertenecen al plan de formación por competencias, este modelo ofrece nuevas herramientas didácticas por parte de los docentes, y mejores herramientas evaluativas que hacen de este, un modelo adecuado para su formación.

Tabla 9. Categorías de menor frecuencia en estudiantes de reforma

Categorías de menor frecuencia	
Categorías	Total
Aprendizaje autónomo	1
Con el desarrollo del curso	1
Correlación teórico-práctica	1
Cursos teórico-prácticos	1
Fácil reconocer objetivos	1
Los objetivos dependen del docente	1
Mejor aprendizaje	1
Memoria y práctica	1

continúa

Categorías de menor frecuencia	
Objetivos comunes	1
Programas bien direccionados	1
Teoría de aplicación práctica	1
Total	11
Total categorías	50

Los estudiantes de reforma curricular consideran en menor frecuencia características del MECCEC como el aprendizaje autónomo, la relación entre el componente teórico y práctico y la facilidad de reconocer los objetivos de los cursos en este modelo.

Análisis de entrevistas según rol de los entrevistados

Directivos

Se realizan seis entrevistas a los directivos de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, y se obtienen siguientes resultados y análisis a sus respuestas:

Sobre el origen y desarrollo del proceso de adopción del nuevo modelo

¿Cuáles son las razones o argumentos que institucionalmente se tuvieron en cuenta para adoptar el MECCEC? Las que usted recuerde o pueda identificar.

Conceptos emergentes:

- Evaluación inapropiada
- Propuesta integral
- Evaluación memorización
- Resuelve necesidades.

Análisis: dentro de la profunda reflexión sobre la educación al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia, y ante la necesidad de innovación y reforma de la educación, los directivos de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, consideran que la evaluación inapropiada que se aplicó en el antiguo plan de estudios por objetivos fue un argumento institucional para la adopción del MECCEC. La antigua evaluación se fundamentaba, principalmente, en la adquisición de conocimiento y la memorización de conceptos,

no se evaluaban los elementos de competencia del ser, el saber y el hacer. En el anterior modelo la evaluación se hacía sobre el saber y no se articulaba el ser y el hacer como en el actual, en eso consiste la propuesta integral, en la articulación de esos tres elementos que conjugados harán al estudiante competente y capaz de cumplir una serie de tareas relacionadas con su formación. Los directivos también consideran que la formación por competencias favorece la preparación del estudiante para el mundo de la vida, es decir, para enfrentar los problemas de la sociedad y la región, porque ese es el objetivo final de la formación por competencias, formar profesionales capaces de resolver los problemas y necesidades que enfrenta la sociedad.

Sobre el modelo anterior al actual. Respecto al objeto de estudio de los cursos

¿Los cursos se identifican por su objeto de estudio? ¿Sería posible identificar si los cursos, materias o asignaturas del antiguo modelo y del actual tienen algunas diferencias respecto a su objeto de estudio? Por ejemplo, lo que se estudia en anatomía, es similar o distinto.

Respecto al plan académico (o de estudios), ¿cuáles serían las similitudes o diferencias más importantes entre el anterior y el actual?

Conceptos emergentes:

- Objetos comunes
- Objetos de estudio similares
- Nuevos métodos
- Evaluación diferente
- Propuesta integral.

Análisis: sobre el objeto de estudio de los cursos, los directivos consideran que estos son comunes en ambos modelos de formación, puesto que están claramente definidos, los contenidos son similares y apuntan hacia el aprendizaje. El MECCEC establece macrocompetencias, o sea, lo general para después ir llegando a lo específico de las unidades y elementos de competencia para luego reflexionar y crear los cursos. Una diferencia importante son los métodos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación apunta a la articulación de los elementos de competencia del ser, saber y hacer. Aunque se siguen usando elementos del modelo tradicional,

como son clases magistrales y evaluaciones escritas, existen nuevas herramientas que permiten al estudiante participar de manera más activa, indagar y cuestionarse a sí mismo. El plan de estudios por competencias adopta el uso de las TIC y plataformas virtuales, esa es una gran diferencia que permite flexibilizar el proceso dinámico de la enseñanza y evaluación.

Referente a los objetivos de los cursos

¿Los objetivos planteados para los cursos del plan académico anterior y el actual difieren o son similares? ¿Cuáles podrían ser sus similitudes y cuáles sus coincidencias? ¿O dicho de otro modo en qué se parecen y en que se diferencian? ¿La perspectiva en la formulación de los objetivos de los cursos del MECCEC apunta al aprendizaje de unos contenidos o la validación de una experiencia?

Conceptos emergentes:

- Objetivos distintos.

Análisis: para el grupo de directivos los objetivos de los cursos son distintos puesto que anteriormente en el plan por objetivos, estos apuntaban a la flexibilidad curricular y a una menor integralidad, es decir, incluía menos prerequisites entre asignaturas; el MECCEC es más rígido, pero más integral, esto quiere decir que los estudiantes no van a poder avanzar si no han cumplido la competencia previa. Otra gran diferencia es que los objetivos de los cursos están unificados con los planes de estudio en los otros campus o sedes donde existe el programa de Odontología como son Villavicencio y Medellín, lo cual facilita la movilidad estudiantil entre sedes y la aplicación del concepto de multicampus.

Las perspectivas en la formulación de los objetivos de los cursos del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias están claramente definidas, son más concretas y van de lo específico a lo general; esto con el fin de lograr articular el aprendizaje a las competencias del ser, el saber y el hacer, es decir, no solo corresponden al aprendizaje de contenidos o validar una experiencia, sino que tienen en cuenta la aplicación de esa habilidad y la actitud del estudiante frente a ella.

En relación con los métodos

¿En su percepción, la adopción del MECCEC ha estimulado la aplicación de nuevos métodos, didácticas o se conserva una pedagogía tradicional? ¿En este proceso de adopción de un nuevo modelo cuáles serían las innovaciones respecto a la didáctica o a la interacción docente-estudiante?

Conceptos emergentes:

- Nuevas herramientas
- Propuesta integral
- Nuevas herramientas.

Análisis: el modelo crítico ha estimulado la aplicación de nuevos métodos y herramientas para el aprendizaje, las cuales favorecen acciones en el estudiante como la capacidad de discernir, participar, empoderarse del saber y aportar al profesor desde su inquietud por adquirir nuevos conocimientos. Aunque se conserva parte de la pedagogía tradicional como la evaluación escrita y la clase magistral, el MECCEC adopta nuevas e innovadoras herramientas didácticas como el mapa mental, el microensayo, los diagramas de flujo, los gráficos explicativos. Adicionalmente, las innovaciones del amplio mundo de las TIC ofrecen un aporte sumamente significativo a la formación por competencias como son las aulas virtuales, las plataformas educativas, el internet, aplicaciones, bases de datos bibliográficas, entre otras.

La propuesta integral de la formación por competencias considera que el uso de herramientas innovadoras favorece el proceso docente educativo, promueve una comunicación más efectiva entre profesor y estudiante y articula los elementos del ser, saber y hacer haciendo que la propuesta de formación sea más integral.

Los medios o herramientas que se utilizan en el proceso docente-educativo

¿Se tuvo en cuenta el nuevo modelo para el diseño arquitectónico de la UCC, campus Pasto, en aulas, laboratorios, áreas de recreo o esparcimiento, almacenes, clínicas? Mencione algunas consideraciones.

Hablemos sobre los medios o herramientas utilizadas por la institución y sus docentes en el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son? ¿Cómo se utilizan? Describa qué caracteriza el proceso de comunicación entre el docente y el estudiante.

¿El tiempo que dura una clase o sesión de trabajo académico, se definió desde los planteamientos del modelo adoptado o se tomó respetando lo tradicional?

Conceptos emergentes:

- APA adecuados
- Nuevas herramientas
- Tiempos acordes.

Análisis: los directivos consideran que sí se tuvo en cuenta el nuevo modelo para el diseño arquitectónico de la UCC, con la unificación de los currículos vinieron también inversiones de recursos en generar ambientes prácticos de aprendizaje (APA) para la investigación y la docencia, construcción de nuevos laboratorios, adecuación de clínicas, dotación de equipos, inversión en tecnología para la creación de aulas virtuales, *software*, plataformas educativas, bases de datos bibliográficos.

Entre los medios o nuevas herramientas utilizadas para la docencia, se encuentra la plataforma “campus virtual”, la cual permite realizar foros virtuales, evaluaciones, hacer anuncios, compartir videos, contenidos, fotos y el programa de curso. Otras estrategias metacognitivas que apoyan el aprendizaje del estudiante son los mapas cognitivos, ensayos, flujogramas y exposiciones orales como el estudio de caso.

En cuanto al tiempo que duran las clases, este se acoge al uso de créditos académicos y en una proporción 2 a 1 entre tiempo presencial con trabajo independiente, lo cual es acorde y adecuado al modelo. Para la asignación del tiempo que dura una clase o sesión de trabajo académico, se tuvo en cuenta los planteamientos del MECCEC, pero también se tomó respetando lo tradicional en los cursos con similitud de créditos.

Sobre la evaluación

Entre el modelo tradicional y el nuevo. ¿Cuáles son las diferencias del proceso de evaluación de aprendizajes?

Desde su percepción, ¿sería posible identificar diferencias generales en los resultados del aprendizaje en los estudiantes? ¿Son mejores, iguales, inferiores? ¿Es más fácil aprender ahora que antes o no?

Conceptos emergentes:

- Aprendizaje
- Rubrica objetiva
- Aprendizaje.

Análisis: la evaluación por competencias incluye la aplicación de rúbricas que son el instrumento de evaluación del profesor y con las que el estudiante tiene las reglas de juego claras desde un principio, esa es una gran diferencia, este instrumento permite que la evaluación sea más objetiva, más clara, más neutral y acorde a la adquisición de la competencia del estudiante.

La percepción de los directivos de la facultad sobre los resultados del aprendizaje es favorable, con la puesta en marcha de procesos innovadores de evaluación que salen de lo memorístico, de lo tradicional y que entran al terreno de la creatividad e innovación, se generan nuevas formas de evaluar por competencias que favorecen el aprendizaje significativamente. El uso de la tecnología ha incidido fuertemente en la evaluación y el aprendizaje con el uso de plataformas virtuales, esta situación ha facilitado la formación por competencias, el estudiante puede hacer uso de estas herramientas para favorecer su propio aprendizaje.

En el MECCEC hay una característica que se diferencia al anterior modelo, y es que, si el profesor observa que el estudiante está evolucionando y mejorando su rendimiento, él, como orientador, puede, durante el transcurso del semestre, modificar su concepto o su valoración frente a la evaluación del estudiante para poder al final determinar si el estudiante logró o no logró la competencia.

Profesores

Se realizaron seis entrevistas a profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, con vinculación hora cátedra, medio tiempo y tiempo completo y se obtuvieron los siguientes resultados y análisis a sus respuestas:

Sobre el origen y desarrollo del proceso de adopción del nuevo modelo

¿Cuáles son las razones o argumentos que institucionalmente se tuvieron en cuenta para adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias? Las que usted recuerde o pueda identificar.

Conceptos emergentes:

- Innovación
- Centrado en estudiante
- Contexto actual
- Acorde a la norma
- Propuesta flexible.

Análisis: los profesores consideran, que la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, adoptó el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, acorde a la ley y normatividad vigente, así como también a los principios que regulan la educación superior; este es un modelo de formación flexible, de carácter investigativo, pertinente, que favorece, la construcción del propio conocimiento por parte del estudiante, y le permite tener los conocimientos, actitudes, prácticas, habilidades y valores suficientes y necesarios para dar solución a situaciones de un contexto dado de forma oportuna. Es un modelo que responde a la formación de la persona que se quiere formar, en donde el estudiante construye de forma permanente su conocimiento.

Con el paso de los años, la educación ha ido teniendo transformaciones, como consecuencia de los cambios sociales y tecnológicos que han generado la necesidad de formar estudiantes con nuevas ideas, críticos y capaces de brindar soluciones oportunas a las necesidades que se les presenten. El MECCEC es un modelo que requiere de un trabajo en equipo, inter y multidisciplinario con el fin de lograr la adaptación a las nuevas necesidades y tiempos, así como también, poder contribuir

al desarrollo social, económico, cultural en un contexto donde existen nuevas tendencias, que es globalizado, complejo, multicultural, donde la comunicación, el uso de los avances tecnológicos, la investigación y la formación integral son necesarios e indispensables.

Sobre el modelo anterior al actual. Respecto al objeto de estudio de los cursos

Los cursos se identifican por su objeto de estudio. ¿Sería posible identificar si los cursos, materias o asignaturas del antiguo modelo y del actual tienen algunas diferencias respecto a su objeto de estudio? Por ejemplo, ¿lo que se estudia en anatomía es similar o distinto?

Respecto al plan académico (o de estudios), ¿cuáles serían las similitudes o diferencias más importantes entre el anterior y el actual?

Conceptos emergentes:

- Igual objeto
- Objetivos distintos
- Objetivos comunes
- Rígido y vertical
- Nuevos métodos de enseñanza
- Diseño curricular
- Gestión del conocimiento
- Tecnología educativa de vanguardia
- Propuesta integral
- Unificación multicampus.

Análisis: en cuanto al plan de estudios y el diseño del mismo, en el MECCEC se considera que este debe ser un instrumento dinámico, flexible, interdisciplinario, donde se evidencie claramente los objetivos a alcanzar; su cambio obedece a las transformaciones sociales y desarrollo del mismo, a los cambios en la ideología sobre la educación teniendo en cuenta que se requiere estar acorde a la globalización, por tanto, la Universidad Cooperativa de Colombia apuntó a un modelo que permita la unificación multicampus con miras a proporcionar una generación de estudiantes que propicien la construcción de sus conocimientos con nuevas formas

de aprendizaje, que generen nuevos conocimientos como función investigativa, que estén altamente calificados siendo su educación integral, que proporcionen servicios a la sociedad dando respuesta a sus necesidades y que proporcionen un pensamiento crítico que permita ser parte activa de la sociedad actual.

Para los profesores, el objeto de estudio con la implementación del modelo de formación no ha cambiado, sin embargo, en lo que difieren el actual y el anterior es en la forma como se enseña dicho objeto de estudio. Para el caso del MECCEC, los métodos usados son activos, es decir, tienen en cuenta la participación del alumno como protagonista principal. Para los profesores, esto se convierte en un reto y un gran compromiso, pues deben seleccionar los métodos de enseñanza acordes de tal forma que el estudiante se vea motivado y sea quien consiga un verdadero aprendizaje, así, el profesor se convierte en un orientador, una guía, alguien que incentiva y motiva, no es solo un transmisor de conocimientos, sino que acompaña al estudiante en su aprendizaje respetando la manera en que este aprende y sus conocimientos previos. Requiere mayor compromiso por parte del estudiante, pues su aprendizaje es autónomo, por tanto, debe ser coherente y responsable con el mismo. Este modelo implica considerar al estudiante como el actor principal, englobando todas las dimensiones personales (*ser, saber y hacer*), se trata de formar ciudadanos competentes y con actitud crítica.

Por su parte, el modelo por objetivos orientaba toda su actividad al logro de los mismos, sin embargo, su currículo no era flexible, el contenido de los cursos era trabajado por el profesor, siendo este el principal transmisor de conocimientos, de tal forma que los explicaba con claridad, limitándose a medir los resultados en función de los objetivos alcanzados. Los estudiantes, por su parte, debían memorizar y replicar los contenidos sin que exista una real integración entre el contexto y lo aprendido.

Referente a los objetivos de los cursos

Los objetivos planteados para los cursos del plan académico anterior y el actual difieren o son similares. ¿Cuáles podrían ser sus similitudes y cuáles sus coincidencias?, o, dicho de otro modo, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian? ¿La perspectiva en la formulación de los objetivos de los cursos del MECCEC apunta al aprendizaje de unos contenidos o la validación de una experiencia?

Conceptos emergentes:

- Objetivos comunes
- Modelo integral
- Centrado en estudiante
- Contexto actual
- Aprendizaje significativo
- Nuevo aprendizaje
- Evaluar memorizar
- MC experiencia
- Objetivos distintos.

Análisis: para los profesores, en cuanto a los objetivos entre los modelos se refiere, existe dualidad de criterios, para unos tienen objetivos comunes, mientras que para otros entre el MECCEC y el modelo por objetivos hay propósitos distintos, orientados estos hacia lo que concierne una formación integral.

En el modelo de formación por objetivos, las estrategias usadas estaban orientadas a la repetición y recirculación de la información, lo que significa que el estudiante producía aprendizajes memorísticos y superficiales; mientras que el modelo actual de formación por competencias obedece a un aprendizaje integral, dado que identifica y evalúa conocimientos, actitudes, prácticas, valores, destrezas y la interrelación de los mismos, esto permite al estudiante cumplir con las exigencias y estándares dados por su profesión y la sociedad; en este sentido, lo importante no es solo si los estudiantes aprenden los contenidos de los cursos, sino cómo estos contenidos son útiles para la resolución de problemas reales y del contexto.

El modelo supone que el estudiante debe lograr las competencias, y su verificación se realiza mediante las prácticas y la experiencia, simulando situaciones cercanas a la realidad, que permitan evaluar sus conocimientos en un contexto determinado. En este sentido, es importante realmente determinar lo que el estudiante puede hacer, lo que valora y no solo lo que conoce o sabe, que domine sus destrezas y las ejecute teniendo en cuenta unos parámetros previamente establecidos.

El aprendizaje significativo no está limitado a la información que ha sido transmitida, como tampoco a un proceso separado de determinar las destrezas de los alumnos, es mejor que este sea considerado como un proceso autónomo,

activo, constructivo, facilitado por el profesor, mas no producido por él. Cambian los roles, en este caso, los estudiantes son los protagonistas, ellos deben enfrentar la tarea de buscar la solución a problemáticas que no solo requieren de los conocimientos y habilidades disponibles, sino que necesitan indagar por información complementaria, adquirir nuevas habilidades y determinar soluciones que superan las competencias previas, es decir, el estudiante está obligado a aprender; por su parte el profesor, es quien orienta el trabajo según la intencionalidad pedagógica, mediante diferentes estrategias o métodos.

En relación con los métodos

En su percepción, ¿la adopción del MECCEC ha estimulado la aplicación de nuevos métodos, didácticas o se conserva una pedagogía tradicional? En este proceso de adopción de un nuevo modelo, ¿cuáles serían las innovaciones respecto a la didáctica o a la interacción docente-estudiante?

Conceptos emergentes:

- Centrado en estudiante
- Investigación formativa
- Nuevas herramientas
- Innovación
- Modelo integral
- Nueva evaluación
- Comunicación efectiva.

Análisis: para los profesores, existe claridad al definir una competencia como el saber hacer bien algo y para ello, se requieren unos conocimientos dados, valores, procedimientos y actitudes que expresen la voluntad que querer hacer ese algo de la mejor forma. No se trata de conocimientos memorizados, sino de una relación entre lo que se sabe y lo que se sabe hacer, esto significa, que el conocimiento, es fruto de un aprendizaje significativo o ligado a la experiencia; es una íntima relación entre el ser, el saber y el hacer y por esto se ha determinado como un modelo integral.

Para los profesores, la tecnología, es una innovación que cobra un sentido importante a la hora de hablar de competencias, dado que ofrece a las personas nuevas oportunidades de satisfacer necesidades, o de tener nuevas y diferentes

formas de relacionarse lo que permite mayor comunicación. Las tecnologías de la información y comunicación permiten a las personas acceder a información oportuna, de validez y rigor científico desde incontables fuentes, también facilitan la comunicación asertiva desde distintos lugares; la inclusión de las tecnologías posibilita tener mejores experiencias de aprendizaje, más significativas para los estudiantes, y, a la vez, lleva a tener evaluaciones más oportunas y justas. Ante esto, los profesores consideran que el rol pedagógico y académico debe verse modificado para dar cabida a nuevas prácticas, oportunidades y métodos de aprendizaje más equitativos, justos, oportunos y acordes a la actualidad.

El profesor, con el nuevo modelo de formación, se ve obligado a orientar su proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva de la experiencia, como facilitador, donde se promueva una mayor participación del estudiante y se fortalezca la comunicación, siendo esta asertiva y efectiva. Esto obliga a los profesores a tener en cuenta que cada estudiante aprende de manera diferente, por lo tanto, se requieren nuevos y distintos métodos o estrategias metodológicas que estimulen y potencien las habilidades y destrezas de los alumnos para sean capaces de resolver los problemas, faciliten la comunicación y aprendan a aprender y sean generadores de nuevos conocimientos (investigación formativa).

Los medios o herramientas que se utilizan en el proceso docente-educativo

¿Se tuvo en cuenta el nuevo modelo para el diseño arquitectónico de la UCC, campus Pasto, en aulas, laboratorios, áreas de recreo o esparcimiento, almacenes, clínicas? Mencione algunas consideraciones.

Hablemos sobre los medios o herramientas utilizadas por la institución y sus docentes en el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son? ¿Cómo se utilizan? Describa qué caracteriza el proceso de comunicación entre el docente y el estudiante.

¿El tiempo que dura una clase o sesión de trabajo académico se definió desde los planteamientos del modelo adoptado o se tomó respetando lo tradicional?

Conceptos emergentes:

- APA adecuados
- Tiempos acordes
- Nuevas herramientas

- Aprendizaje autónomo
- Propuesta integral
- Comunicación efectiva
- Tecnología educativa de vanguardia.

Análisis: para los profesores, sin duda, los grandes avances de la tecnología cobran gran importancia, pues influyen de manera directa en comportamientos, actitudes y prácticas de la sociedad actualmente, por esta razón, es fundamental, impulsar el desarrollo de tecnologías de la información y comunicación como apoyo al aprendizaje de los estudiantes y favorecer su actuar en la sociedad. Por otra parte, para los profesores, contar con espacios propicios y adecuados para favorecer el aprendizaje es fundamental dentro de ese proceso; de esta forma, se deja a un lado la idea anterior, en donde los salones de clase eran prisiones que permitían vigilar a los estudiantes y tener el control, y se pasa a contemplar a los estudiantes en un primer plano, donde existan ámbitos formales e informales que favorezcan el aprendizaje activo e interactivo y propicien una mejor relación con el profesor que cumple un rol de facilitador del conocimiento y acompañante del proceso educativo.

Los docentes consideran significativo tener espacios acordes, ya que las aulas en óptimas condiciones son determinantes al momento de lograr que los alumnos obtengan buenos resultados académicos, pues se les brindan los recursos necesarios y los medios para que desarrollen de la mejor forma sus habilidades. Se describen aquí, lugares con ventilación e iluminación adecuadas, con servicio de internet, aulas grandes con los medios tecnológicos requeridos para apoyar las clases, sitios como bibliotecas, laboratorios, clínicas dotadas con tecnología de punta, así como también zonas que permitan el desarrollo de la cultura y el deporte, que a su vez le den la oportunidad al estudiante de construir su conocimiento, de realizar su aprendizaje de forma autónoma, apoyados en ambientes prácticos de aprendizaje acordes a las necesidades.

En cuanto a la duración de las clases, los profesores coinciden en que es acorde, tanto de forma presencial en práctica y teoría y rescatan el tiempo independiente, como un momento en el que los estudiantes deben ser muy responsables, pues son ellos los encargados de poner los límites a su aprendizaje, esta es la oportunidad en que los estudiantes buscan los medios y los recursos para enriquecer su formación

y complementar lo que de forma presencial se ha realizado, de ahí la importancia de propiciar espacios adecuados para fomentar el aprendizaje autónomo.

Sobre la evaluación

Entre el modelo tradicional y el nuevo, ¿cuáles son las diferencias del proceso de evaluación de aprendizajes?

Desde su percepción, ¿sería posible identificar diferencias generales en los resultados del aprendizaje en los estudiantes? ¿Son mejores, iguales o inferiores? ¿Es más fácil aprender ahora que antes o no?

Conceptos emergentes:

- Nueva evaluación
- Evaluación inapropiada
- Educación de calidad
- Calidad no por el modelo
- Evaluación incompleta
- Evaluación integral
- Rúbrica objetiva
- Nuevos aprendizajes
- Modelo integral
- Óptimos resultados
- Contexto actual
- Aprendizaje autónomo
- Más posibilidades
- Mayor compromiso.

Análisis: los profesores tienen claro que evaluar por competencias implica diseñar nuevos instrumentos, mediante los cuales, el estudiante pueda demostrar que ha cumplido con el desarrollo de las competencias, sin embargo, consideran que es un factor que requiere no solo de un gran compromiso por parte del docente, si no también, que requiere aún de mucho trabajo para su perfeccionamiento y puesta en práctica.

Es así, como los profesores determinan que la evaluación por competencias evalúa el desempeño que el estudiante ha demostrado con unos criterios definidos,

claros, confiables, de tal forma que todos los alumnos tengan una oportunidad justa y objetiva de demostrar el cumplimiento y la adquisición de las competencias; de ahí la importancia que se le da a la rúbrica, pues el diseño de esta cobra gran valor, si se tiene en cuenta que este es el instrumento que se utiliza en la Universidad Cooperativa de Colombia para establecer los criterios de desempeño y garantizar una alta confiabilidad y validez a la hora de evaluar las competencias. La rúbrica debe ser un instrumento objetivo, que considere todos los aspectos del aprendizaje, es decir, los conocimientos, las actitudes, habilidades o prácticas (ser, saber y hacer) que un estudiante alcanza para el logro de las competencias. Se supone que el diseño de esta herramienta debe ser integral, pero no es una tarea fácil, requiere que el método de evaluación se rediseñe frecuentemente, teniendo en cuenta el tipo de estudiantes con los que se cuenta, el contexto y las metas que se quieran alcanzar.

Para algunos profesores, la evaluación en el modelo de formación por competencias aún es incompleta y se requiere seguir trabajando en ella, sin embargo, la mayoría coincide en que actualmente esta forma de evaluar permite tener óptimos resultados; el estudiante sabe claramente cuáles son los criterios que se van a tener en cuenta para evaluar su desempeño, por lo que se siente motivado a realizar su proceso de forma más consciente. Otro factor importante que destacan los profesores, es la posibilidad que da esta forma de evaluar para realizar una retroalimentación una vez se ha terminado la actividad, así que no solo le facilita a los estudiantes conocer cómo ha sido su desempeño y cuáles son los factores que deben mejorar en lo siguiente, sino que también le propicia al docente la identificación de los puntos donde los estudiantes necesitan de mayor apoyo, para poder así dar un mejor acompañamiento y tomar conductas de mejoramiento que faculten el logro de los objetivos propuestos.

Estudiantes transición

Se realizan seis entrevistas a estudiantes que por alguna razón han tenido que migrar del modelo de formación por objetivos al modelo de formación por competencias que propone actualmente la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, y se obtienen siguientes resultados y análisis a sus respuestas.

Sobre el origen y desarrollo del proceso de adopción del nuevo modelo

¿Cuáles son las razones o argumentos que institucionalmente se tuvieron en cuenta para adoptar el modelo crítico de formación por competencias? Las que usted recuerde o pueda identificar.

Conceptos emergentes:

- Centrado en estudiante
- Desconozco
- Más posibilidades
- Innovación
- Mejorar el aprendizaje
- Carga académica elevada por objetivos
- Docentes comprensivos
- Cambio curricular
- Necesidad de posgrado
- Cambio curricular
- Más aprendizaje.

Análisis: para los estudiantes de transición, el origen del nuevo modelo se dio para posibilitar la continuidad de los estudios cuando tenían un bajo rendimiento, motivo por el cual se les realizó el cambio de plan; también para innovar en mejoras y actualización del plan de estudios en cuanto a diseño y flexibilidad. Existe algo de desconocimiento por parte algunos estudiantes sobre los argumentos para la adopción del MECCEC, como también otra parte de ellos reconoce la necesidad de innovación y actualización del plan de estudios por medio de un cambio curricular. En general, el grupo de estudiantes en transición reconoce que el plan de estudios por competencias surge de la necesidad de mejoramiento del aprendizaje y trae consigo más posibilidades de aprender, permite al estudiante prepararse y perfilarse para continuar con estudios de posgrado, perciben un plan de estudios flexible y con una menor carga académica con respecto al plan de estudios por objetivos, ya que para el grupo de entrevistados los profesores son comprensivos y ofrecen oportunidades en cada uno de los cursos.

Sobre el objeto de estudio, entre ambos planes se percibe igualdad, ya que el objeto final de la adopción del MECCEC es favorecer y mejorar el aprendizaje.

Sobre el modelo anterior al actual. Respecto al objeto de estudio de los cursos

¿Los cursos se identifican por su objeto de estudio? ¿Sería posible identificar si los cursos, materias o asignaturas del antiguo modelo y del actual tienen algunas diferencias respecto a su objeto de estudio? Por ejemplo, ¿lo que se estudia en anatomía es similar o distinto?

Respecto al plan académico (o de estudios), ¿cuáles serían las similitudes o diferencias más importantes entre el anterior y el actual?

Conceptos emergentes:

- Aprendizaje autónomo.
- Menor carga académica
- Propuesta integral.
- Nuevo aprendizaje.
- Tiempos acordes
- Más pesado por objetivos
- Más didáctico por competencias
- Claro desarrollo en competencias
- Igual metodología
- Po más completo
- Po tiempos acordes
- Objetivos comunes
- Temáticas diferentes
- MC superficial
- Cambio curricular.

Análisis: los estudiantes en transición perciben que es más organizado el actual modelo por competencias, con una menor carga académica, más didáctico, con una mayor integralidad al evaluárseles el ser, el saber y el hacer, con posibilidades de tener un nuevo aprendizaje y con tiempos de clase acordes a los requerimientos de cada curso. Aunque el objeto de estudio es el mismo: favorecer

el aprendizaje autónomo ya que existen más contenidos, más prácticas y mejores horarios, las competencias son más cortas, no se exigen demasiados tratamientos a los pacientes, lo que importa es llevarlos a cabo y sin cumplir un determinado número. La propuesta de formación por competencias para los estudiantes de transición es más integral y se aprende de mejor manera al articularse el ser, el saber y el hacer.

Referente a los objetivos de los cursos

¿Los objetivos planteados para los cursos del plan académico anterior y los del actual difieren o son similares? ¿Cuáles podrían ser sus similitudes y cuáles sus diferencias? ¿La perspectiva en la formulación de los objetivos de los cursos del modelo crítico o nuevo modelo apunta al aprendizaje de unos contenidos o la validación de una experiencia?

Conceptos emergentes:

- Evaluar memorizar
- Aprendizaje autónomo
- Objetivos comunes
- Análisis y práctica en competencias
- Memorístico por objetivos
- Información simplificada en competencias
- Propuesta integral
- Tiempos acordes.

Análisis: para los estudiantes en transición, los objetivos de los cursos son casi idénticos entre ambos planes, no hay mayores diferencias, solo que en el modelo actual existe un mejor aprendizaje. Se observa que falta mayor empoderamiento y conocimiento del modelo por parte de los estudiantes en transición frente a los objetivos de los cursos.

En relación con los métodos

¿En su percepción la adopción del modelo crítico de formación por competencias ha estimulado la aplicación de nuevos métodos, didácticas o se conserva una pedagogía tradicional? ¿En este proceso de adopción de un nuevo

modelo cuáles serían las innovaciones respecto a la didáctica o a la interacción docente-estudiante?

Conceptos emergentes:

- Nuevas herramientas
- Aprendizaje autónomo
- Nuevos métodos de enseñanza
- Mejor capacidad de discusión, análisis y argumentación en el nuevo plan
- Varios métodos de enseñanza
- Didáctica similar
- Mayor comunicación en competencias
- Mas posibilidades
- Comunicación efectiva
- Acompañamiento
- Centrado en estudiante.

Análisis: para los estudiantes en transición, los objetivos de los cursos son casi idénticos entre ambos planes, son comunes, no hay mayores diferencias, aunque en el modelo actual existe un mejor aprendizaje y es más autónomo. Se observa que la percepción del grupo de estudiantes sobre los objetivos de los cursos pretende el análisis y práctica de sus competencias, sin tanta memoria como en el anterior modelo y con la integralidad que su desarrollo requiere.

Los medios o herramientas que se utilizan en el proceso docente educativo

¿Se tuvo en cuenta el nuevo modelo para el diseño arquitectónico de la UCC, campus Pasto en aulas, laboratorios, áreas de recreo o esparcimiento, almacenes, clínicas? Mencione algunas consideraciones.

Hablemos sobre los medios o herramientas utilizadas por la institución y sus docentes en el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son? ¿Cómo se utilizan? Describa qué caracteriza al proceso de comunicación entre el docente y el estudiante. ¿El tiempo que dura una clase o sesión de trabajo académico se definió desde los planteamientos del modelo adoptado o se tomó respetando lo tradicional?

Conceptos emergentes:

- APA adecuados
- Nuevas herramientas
- Herramientas sin uso
- Comunicación efectiva
- Tiempos inadecuados
- Tiempo acorde
- Aprendizaje autónomo
- Aún inconformismo
- Profesores con igual didáctica
- Plataforma virtual útil.

Análisis: se percibe que el diseño e infraestructura de la Universidad, al igual que el uso de nuevas herramientas tecnológicas, está acorde al modelo de formación por competencias, el uso de las TIC juega un papel preponderante en el proceso docente educativo por todo el aprendizaje que aporta a la formación del estudiante, como ejemplo se encuentra el aula virtual donde se realizan tareas como foros, se estudia contenidos, se hacen pruebas y revisión de calificaciones. Estos ambientes prácticos favorecen el proceso docente educativo por medio de la comunicación efectiva con el profesor. Sobre los tiempos de duración de clase los estudiantes perciben que son prolongados y ocasionan cansancio y estrés. Aunque se conservan estrategias didácticas similares entre ambos planes de estudios como son la clase magistral y los exámenes, las nuevas herramientas han favorecido significativamente la comunicación con el profesor, existen más oportunidades y posibilidades para aprender, el acompañamiento del profesor es permanente haciendo que el aprendizaje sea más autónomo.

Sobre la evaluación

¿Cuáles son las diferencias del proceso de evaluación de aprendizajes entre el modelo tradicional y el nuevo? Desde su percepción, ¿sería posible identificar diferencias generales en los resultados del aprendizaje en los estudiantes? ¿Son mejores, iguales o inferiores? ¿Es más fácil aprender ahora que antes o no?

Conceptos emergentes:

- Más oportunidades
- Po más completo
- MC experiencia rúbrica
- Objetiva
- Más posibilidades
- Nuevos aprendizajes
- Evaluación integral
- Más herramientas evaluativas.

Análisis: en el antiguo plan, el profesor asignaba calificaciones por periodos o cortes y no podían ser modificadas, en el MECCEC, el profesor puede registrar notas definitivas al final del semestre y ajustar alguna calificación negativa si el estudiante se ha esforzado y cumplido la competencia.

La rúbrica de evaluación permite que la evaluación sea objetiva, es una valiosa herramienta de evaluación porque sirve de guía y registra las actividades que el estudiante debe desarrollar, se percibe un mejor aprendizaje en el nuevo modelo con mayores oportunidades de aprender, practicar y mejorar. Para el grupo de estudiantes de transición, la evaluación permite tener más posibilidades de mejorar, se adquieren mejores experiencias de aprendizaje, se articulan los elementos del ser, el saber y el hacer y se valida de mejor manera el saber.

Estudiantes reforma

Referente a los objetivos de los cursos

¿Los objetivos planteados para los cursos del plan académico anterior y los del actual difieren o son similares? ¿Cuáles podrían ser sus similitudes y cuáles sus diferencias? ¿La perspectiva en la formulación de los objetivos de los cursos del modelo crítico o nuevo modelo apunta al aprendizaje de unos contenidos o la validación de una experiencia?

Conceptos emergentes:

- Objetivos comunes
- Propuesta integral

- MC experiencia
- Programas bien direccionados
- Correlación teoría-práctica
- Los objetivos dependen del docente
- Con el desarrollo del curso
- Fácil reconocimiento de objetivos.

Análisis: de acuerdo con las encuestas realizadas a los estudiantes de la reforma curricular, estos consideran que existe una claridad en los objetivos de los programas de curso, los cuales abarcan aspectos de memoria, de práctica y de habilidad, con una fuerte correlación teórico-práctica fundamentada en la experiencia. Los programas de curso son bien direccionados y son claros a medida que se van desarrollando, siendo trascendental para ello el apoyo y guía del profesor(es) responsable(s) del curso.

En relación con los métodos

¿En su percepción la adopción del MECCEC ha estimulado la aplicación de nuevos métodos, didácticas o se conserva una pedagogía tradicional? En este proceso de adopción de un nuevo modelo, ¿cuáles serían las innovaciones respecto a la didáctica o a la interacción docente-estudiante?

Conceptos emergentes:

- Nuevas herramientas
- Propuesta integral.

Análisis: con relación a los métodos en el modelo crítico de formación por competencias, los estudiantes refieren que durante el desarrollo del curso se realizan y utilizan diversos métodos pedagógicos, los cuales son eficientes como medios didácticos para el aprendizaje porque tienen un enfoque fuerte en la correlación teórico-práctica de los cursos, lo cual determina una propuesta integral de formación de odontólogos. Dentro de los métodos que los estudiantes rescatan, tiene un fuerte respaldo la búsqueda de información dentro del aprendizaje autónomo y a la realización de ensayos donde se refuerza y pone en práctica la comprensión y descripción de temáticas específicas; otros métodos mencionados son los seminarios,

los debates, las clases magistrales de los docentes, la elaboración de mapas mentales o conceptuales, el desarrollo de talleres, la solución de casos clínicos, entre otros.

Los medios o herramientas que se utilizan en el proceso docente educativo

¿Se tuvo en cuenta el nuevo modelo para el diseño arquitectónico de la UCC, campus Pasto, en aulas, laboratorios, áreas de recreo o esparcimiento, almacenes, clínicas? Mencione algunas consideraciones.

Hablemos sobre los medios o herramientas utilizadas por la institución y sus docentes en el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son? ¿Cómo se utilizan? Describa qué caracteriza el proceso de comunicación entre el docente y el estudiante. ¿El tiempo que dura una clase o sesión de trabajo académico se definió desde los planteamientos del modelo adoptado o se tomó respetando lo tradicional?

Conceptos emergentes:

- Nuevas herramientas
- APA adecuados
- Tiempo acorde
- Aprendizaje autónomo.

Análisis: en relación con los medios o herramientas, denominados en la institución como APA (ambientes prácticos de aprendizaje), que se utilizan en el proceso docente educativo en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, los estudiantes argumentan que existe una variabilidad de APA que permiten desarrollar adecuadamente el proceso educativo directo y autónomo, rescatan principalmente a la preclínica y clínica de la Facultad de Odontología por tener relación directa con su formación, también a los laboratorios de microscopía y biología molecular, laboratorio de simulación, adecuada biblioteca con su respectiva base de datos virtual, TIC suficientes, aulas con medios audiovisuales en perfectas condiciones, entre otros. Respecto a la duración del tiempo de clases mencionan que es variable dependiendo si son cursos teóricos o cursos prácticos, considerando de todas maneras que el tiempo es acorde, sin embargo, en algunos pasajes mencionan que se deberían modificar los bloques de clases de 4 horas consecutivas; justifican también que en la Universidad se designan horas de tiempo presencial directo y horas de

tiempo autónomo indirecto, el primero se desarrolla en la institución con instrucción directa del o de los docentes a cargo y la segunda se desarrolla en los APA o desde cualquier lugar donde se encuentren, esto gracias a la infraestructura tecnológica como la plataforma virtual.

Sobre la evaluación

¿Cuáles son las diferencias del proceso de evaluación de aprendizajes entre el modelo tradicional y el nuevo? Desde su percepción, ¿sería posible identificar diferencias generales en los resultados del aprendizaje en los estudiantes? ¿Son mejores, iguales o inferiores? ¿Es más fácil aprender ahora que antes o no?

Conceptos emergentes:

- Más herramientas evaluativas
- Mejor aprendizaje
- Evaluación inapropiada.

Análisis: los estudiantes encuestados, cuya formación se lleva a cabo exclusivamente dentro de la reforma curricular, mencionan que entre el modelo educativo tradicional por objetivos y el MECCEC existen diferencias, la evaluación por competencias tiene mayor número de herramientas para verificar el aprendizaje de los estudiantes que se relacionan directamente con los métodos didácticos; con base en ello, los estudiantes evidencian que se logra adecuadamente el aprendizaje y se brindan muchas opciones para alcanzar estos objetivos académicos. Sin embargo, consideran inapropiadas a las evaluaciones escritas por que en algunos cursos tienen un alto porcentaje de la nota final, situación que en algunas situaciones limita el proceso evaluativo.

Análisis global de entrevistas según unidades interpretativas utilizadas

En el presente análisis se trata de evidenciar la concordancia existente en las respuestas o también las diferencias en la percepción de los entrevistados respecto a las preguntas o unidades interpretativas utilizadas.

Sobre el origen y desarrollo del proceso de adopción del nuevo modelo

Se evidencia entre los entrevistados concordancia en los siguientes aspectos: evaluación inapropiada que se aplicó en el antiguo plan de estudios, la evaluación se fundamentaba principalmente en la adquisición de conocimiento y la memorización de conceptos, el modelo con enfoque de competencias evalúa los elementos del ser, el saber y el hacer, es decir, propone un modelo de formación más integral. La formación por competencias favorece la preparación del estudiante para resolver los problemas y necesidades de la sociedad, además de la adopción del modelo de formación crítico por competencias acorde a la ley, a la normatividad vigente y a los principios que regulan la educación superior, es un modelo educativo flexible, pertinente, que favorece la construcción del propio conocimiento por parte del estudiante, quien es el protagonista de su formación y la formación bajo este modelo está centrado en él, de manera flexible e innovadora.

Se evidencia la percepción de innovación en la actualización del plan de estudios, el diseño, la flexibilidad y el cambio curricular. Se advierte que estos cambios surgen de la necesidad de mejoramiento del aprendizaje y se notan más posibilidades de aprender, además se reconoce que el plan de estudios favorece el ingreso a posgrado, con una menor carga académica con respecto al plan de estudios por objetivos, con profesores comprensivos y que ofrecen oportunidades en cada uno de los cursos.

Sobre el modelo anterior al actual. Respecto al objeto de estudio de los cursos

El grupo de entrevistados concuerda en que el objeto de estudio de los cursos es común entre ambos modelos de formación, puesto que están claramente definidos, los contenidos son similares y apuntan hacia el aprendizaje, se encuentran también algunas diferencias entre los objetos porque en el actual modelo por competencias se articulan los elementos del ser, saber y hacer, situación que no ocurre en la formación por objetivos. También concuerda la percepción en la adopción de nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que articulan elementos de competencia de ser, saber y hacer. A pesar de seguirse empleando instrumentos

del modelo tradicional con enfoque por objetivos como son clases magistrales y evaluaciones escritas, existen nuevos modelos que permiten al estudiante participar y construir su propio aprendizaje, en el plan de estudios por competencias se adopta el uso de las TIC y plataformas virtuales, lo que permite flexibilizar el proceso dinámico de la enseñanza y evaluación.

Existe concordancia en que el estudiante debe lograr las competencias mediante las prácticas y la experiencia, simulando situaciones cercanas a la realidad que permitan evaluar sus conocimientos en un contexto determinado, se destaca el aprendizaje significativo como un proceso autónomo, innovador, activo, constructivo, facilitado por el profesor en el que el estudiante es protagonista; el profesor es quien orienta el trabajo según la intencionalidad pedagógica, mediante diferentes estrategias o métodos. Se percibe un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias más organizado y didáctico, con una mayor integralidad en la evaluación del ser, el saber y el hacer, con posibilidades de tener un nuevo aprendizaje y con tiempos de clase acordes a los requerimientos de cada curso. Aunque la percepción del objeto de estudio es el mismo en los cursos, se favorece el aprendizaje autónomo por la presencia de más contenidos, más prácticas y mejores horarios, las competencias son más concretas y la propuesta de formación es más integral.

La claridad en los objetivos de los programas de curso es otro aspecto en común, pues estos abarcan aspectos de memoria, de práctica y de habilidad con una fuerte correlación teórica y práctica fundamentada en la experiencia. Se percibe que los programas de curso son bien direccionados y claros a medida que se desarrollan, siendo trascendental para ello el apoyo y guía del profesor.

Referente a los objetivos de los cursos

Para la mayoría de los encuestados, son notorias las diferencias de los objetivos de los programas de curso entre el modelo educativo tradicional y el MECCEC, sobre todo, porque en el actual modelo, la formación es más integral y articula las competencias del ser, el saber y el hacer, es decir, interrelaciona conocimiento, actitudes y destrezas, y no solamente la adquisición de conocimientos memorísticos y superficiales; de la misma manera, en el modelo por competencias cambian los roles del proceso enseñanza-aprendizaje, el estudiante es el protagonista

y el profesor se convierte en un guía o apoyo. Cabe resaltar que para algunos estudiantes y profesores no hay diferencias en ambos modelos, en parte a falta de mayor empoderamiento y conocimiento del MECCEC.

En relación con los métodos

Claramente, se comprende que durante en proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el MECCEC se desarrollan diferentes herramientas didácticas apoyadas, muchas de ellas, en las TIC, sobre todo, las que redundan en una mejor adquisición de conocimientos con base en una fuerte correlación teórico-práctica, porque despierta en el estudiante la capacidad de discernir, participar y empoderarse del conocimiento, así como también fortalece el proceso docente educativo, esto genera una comunicación más efectiva entre profesores y estudiantes; a diferencia del modelo anterior, en el que la trasmisión del conocimiento memorístico con poco análisis, resultado del direccionamiento protagónico de los profesores, era el fundamento del proceso educativo.

Los medios o herramientas que se utilizan en el proceso docente-educativo

Los entrevistados reconocen la importancia del uso de los medios de comunicación y de información en las prácticas pedagógicas, como un recurso indispensable para que los estudiantes tengan más y mejores opciones de desarrollar sus competencias. En esta época, donde se requiere la mejora de aprendizajes, es necesario tener a la mano los medios y los recursos necesarios para poder lograrlo; lo profesores deben emplear pedagogías y didácticas novedosas, modernas, acordes a los estudiantes y sus contextos, apoyados en el uso de tecnologías y herramientas que brinda la universidad, como por ejemplo el campus virtual, una plataforma que le permite al estudiante ser autónomo en su aprendizaje, complementarlo en espacios fuera de las aulas e interactuar más con el profesor.

En este proceso de implementación de la reforma curricular, con la adaptación al modelo crítico de formación por competencias, viene un factor indispensable para favorecer el aprendizaje de los estudiantes y hace referencia a contar con ambientes propicios para desarrollas sus habilidades y destrezas; la Universidad cuenta con novedosos laboratorios, clínicas, ambientes prácticos de aprendizaje, bibliotecas,

aulas de informática y esparcimiento que permiten el aprendizaje activo, interactivo que fortalece la relación profesor estudiante al ser el profesor un facilitador de los conocimientos y acompañante del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Tener los medios, las herramientas, los espacios e infraestructura acorde a los requerimientos de los estudiantes, de los programas y de la sociedad en general supone darle la importancia que requiere al aprendizaje, esperando con esto que los estudiantes puedan apropiarse y empoderarse de los mismos para obtener mejores resultados en su proceso académico, teniendo en cuenta que el aprendizaje autónomo es una característica fundamental de este modelo y para eso se requiere de estudiantes responsables con el mismo.

Sobre la evaluación

La implementación del MECCEC supone un cambio no solo en las concepciones de cómo enseñar y cómo aprender, sino también, en las mismas prácticas evaluativas del aprendizaje. Es común para los protagonistas de este proceso, que constantemente se tenga que replantear y mejorar, dado que los contextos son cambiantes, los alumnos tienen características distintas y, por tanto, se requiere tiempo para experimentar, replantearse, articularse y poner en práctica hasta que se consiga lo deseado.

La evaluación en el plan por competencias es una aproximación al grado de dominio alcanzado en un contexto determinado, requiere de la participación activa del alumno con su propio aprendizaje (aprendizaje autónomo); la evaluación es formativa, considera la complejidad del aprendizaje, por tanto, la valoración de los contenidos obedece a un sin número de técnicas como los estudios de casos, los ensayos, las presentaciones orales, los exámenes, investigaciones proyectos, entre otros, con instrumentos como la rúbrica que permiten que la evaluación sea integral, objetiva, humana, en donde se considera la capacidad que tiene el estudiante para aprender y para poner en práctica esos conocimientos en un contexto determinado.

Las rúbricas cumplen un papel muy importante en el plan de formación por competencias, propician evaluar el desempeño no solo de forma objetiva, si no que a la vez propician realizar retroalimentaciones significativas a los estudiantes de tal forma que el estudiante valore su evaluación como un aprendizaje más. Este instrumento permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues facilita

que el profesor tenga claridad de los objetivos del aprendizaje y de la evaluación y que a su vez estos estén relacionados con los contenidos y las actividades que se realicen. Posibilita, además, comunicar al estudiante los resultados esperados de su aprendizaje, con criterios claros y objetivos de lo que se requiere frente a su desempeño articulando las dimensiones como el ser, el saber y el hacer.

Discusión

Los resultados de la investigación muestran una evidente concordancia entre las percepciones de los entrevistados en múltiples aspectos relacionados con el contexto en el que se adopta el MECCEC, una de ellas es la innovación y la formación integral. La educación universitaria, en la actualidad, tiene como una de sus metas sustanciales, responder a los retos que le sitúa el contexto contemporáneo. Su propósito esencial es lograr la formación integral de los futuros profesionales, los que aportarán con su labor al desarrollo de la sociedad (Tünnermann, 2006; Tobón, 2008). Dentro de la profunda reflexión sobre la educación al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia, previa a la adopción del modelo, se priorizó la necesidad de innovación y reforma educativa en consonancia a los postulados del Convenio Mundial sobre la Educación Superior (Unesco, 1998), en la formulación de modelos educativos innovadores con pensamiento crítico y creatividad. Al indagar entre los entrevistados sobre este componente, se encontró una marcada incidencia en las categorías de adopción de nuevas herramientas tecnológicas para el aprendizaje, la puesta en marcha de una propuesta integral que articula los elementos de competencia en el ser, el saber y el hacer, el compromiso que debe tener el profesor en la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias, la pertinencia de los ambientes prácticos de aprendizaje (APA) y la similitud entre los objetos de los planes de estudios con enfoque de objetivos y los del MECCEC, los cuales apuntan al aprendizaje autónomo, iguales contenidos en los cursos y una formación para el estudiante que lo prepare para enfrentar los problemas sociales. El objetivo del proceso docente educativo es la educación, el desarrollo y la instrucción de las personas para que, a través del trabajo, satisfagan las necesidades que brotan de la sociedad en su conjunto (Álvarez de Zayas y González, 2002). Su esencia es resolver los problemas que

emanan de las necesidades sociales. La educación en este contexto está inmersa en la sociedad, es para la vida y, por eso, es formativa.

En menor escala, pero con igualdad de importancia, se resalta las categoría de contexto actual que enmarca al MECCEC en un escenario pertinente al medio educativo en el que se desarrolla, al plantear una propuesta integral y flexible que permitirá al estudiante ser el protagonista de su propio aprendizaje.

A diferencia de las corrientes conductistas que emergieron en gran parte del siglo XX y dieron origen a la enseñanza centrada en el profesor, y que fortalecieron la tradición de la educación trasmisionista y reproductiva de contenidos, difieren de los resultados del presente estudio, porque en este se rescata que en el proceso docente-educativo del modelo basado en competencias, los estudiantes son el centro protagónico, debido a la capacidad de adquirir conocimientos por transmisión y autoaprendizaje, resultado de la diversidad de estrategias didácticas aplicadas, relegando al profesor en un sitio de orientación y apoyo en la adquisición de las competencias.

De acuerdo con Correa (2009), universidades con programas en ciencias de la salud han centrado sus actividades curriculares en el desarrollo de competencias genéricas, específicas y clínicas, así como en diversos métodos de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan en conjunto el desarrollo de competencias cognitivo-científicas, técnicas, culturales, entre otras; similar a lo encontrado en este estudio, en donde uno de los hallazgos más trascendentales fue la diversidad de métodos didácticos utilizados en la formación de odontólogos bajo el modelo crítico por competencias, las cuales interrelacionadas con las TIC y con adecuados ambientes prácticos de aprendizaje de la institución, permiten el desarrollo de las competencias del saber, del ser y del hacer. Álvarez de Zayas y González (2002) argumentan que los métodos constituyen los pasos que desarrolla el sujeto (estudiante) en su interacción con el objeto en su proceso consciente de aprendizaje, de la misma manera, mencionan que las clasificaciones de métodos son variadas: algunas intervienen en el desarrollo del proceso docente educativo, como el método expositivo, de elaboración conjunta, y de trabajo independiente; otras se hace con base en el domino que tendrán los estudiantes del contenido, como el método reproductivo, productivo y creativo; otra corresponde a la lógica del desarrollo del proceso docente educativo, como el método de introducción

del nuevo conocimiento, desarrollo y dominio del contenido; y una última clasificación que hace referencia a los métodos que estimulan la actividad productiva, como la exposición problemática, juegos didácticos, investigación, mesas redondas, discusiones temáticas, estudios de casos, entre otros. Estas clasificaciones de métodos se asemejan a la variabilidad de herramientas que se desarrollan en el proceso formativo del MECCEC encontrada en el análisis de la presente investigación, que hace referencia al manejo del aula extendida, a la búsqueda de información física y magnética, al desarrollo de informes escritos, a la solución de casos basados en problemas, a los seminarios e incluso, a las clases magistrales de los profesores, entre otros.

Unigarro (2017), respecto a la evaluación por competencias, comenta que

los cambios en la educación dependen de los cambios en el profesor y esto supone un cambio en la manera de enseñar y la única vía posible es cambiar las formas de evaluar. No es posible cambiar la educación si se sigue enseñando de la misma manera, y no es posible cambiar la manera de enseñar si se siguen usando las prácticas evaluativas tradicionales. (p. 13).

Para lo cual, propone buscar nuevas alternativas de evaluación que abarquen las tres dimensiones de una competencia, lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental, descartando casi de pleno las tradicionales pruebas de papel y lápiz. Todo lo anterior se correlaciona con lo argumentado en la presente investigación referente al proceso de evaluación en el MECCEC, donde se pone en marcha una serie de procesos innovadores de evaluación que salen de lo memorístico, de lo tradicional y que entran al terreno de la creatividad e innovación, generan nuevas formas de evaluar por competencias y favorecen el aprendizaje significativamente.

De acuerdo con Salas *et al.* (2016), el actual y continuo crecimiento experimental y de innovación de las ciencias biomédicas ha demandado a las instituciones universitarias formadoras de profesionales de la salud, adecuarse a las dinámicas del mundo contemporáneo mediante la adopción de diversas estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación para la identificación y solución de los principales problemas y necesidades de la población, con base en el desarrollo de competencias que el profesional debe mostrar en el contexto de su actuación laboral. Conceptos

que se relacionan con el proyecto de investigación cuando se argumenta que la evaluación por competencias tiene mayor número de herramientas para verificar el aprendizaje de los estudiantes, la cual indudablemente debe relacionarse directamente con los métodos didácticos implementados en el desarrollo del curso y que terminan siendo determinantes en el alcance las dimensiones de cada competencia; además los actores del proceso docente educativo tienen en claro que evaluar por competencias implica diseñar nuevos instrumentos, mediante los cuales, el estudiante pueda demostrar que ha cumplido con el desarrollo de las competencias, lo que requiere un gran compromiso por parte del docente y mucho trabajo para su perfeccionamiento y puesta en práctica.

Conclusiones y recomendaciones

La reflexión sobre la educación en la Universidad Cooperativa de Colombia para la adopción del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias es acorde al contexto de innovación y reforma educativa, en ella varios elementos confluyen con argumentos que justifican su adopción, como son: la pertinencia de una evaluación apropiada, la adquisición única de conocimiento y la memorización de conceptos del antiguo plan de estudios por objetivos.

El actual Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias adoptado por la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto va de la mano al contexto educativo formulado por la Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI de la Unesco donde el pensamiento crítico y creatividad hace parte de los métodos educativos innovadores.

El MECCEC articula en su contexto los tres elementos de competencia en el ser, el saber y el hacer con la firme convicción de formar un estudiante capaz de desenvolverse en el mundo de la vida y para enfrentar los problemas de la sociedad.

El actual modelo de formación por competencias si bien es flexible a su vez es más integral, es decir, que los estudiantes deben cumplir la competencia previa para avanzar progresivamente en su plan de estudios.

El MECCEC, dentro de su contexto pedagógico, guarda elementos didácticos del modelo tradicional con enfoque por objetivos como son clases magistrales y evaluaciones escritas. Sin embargo, existen nuevas estrategias y herramientas que

permiten al estudiante un mejor aprendizaje y mayor participación como sujeto de conocimiento y lo convierten en protagonista de su formación. El plan de estudios por competencias adopta herramientas que en el contexto de la tecnología flexibilizan y dinamizan el proceso docente educativo.

Por su parte, al realizar el análisis de los métodos pedagógicos del proceso de enseñanza- aprendizaje, se observó que el MECCEC estimula la aplicación e innovación de diversas estrategias didácticas que se correlacionaron tanto con los avances de las tecnologías y comunicaciones como con los modernos espacios prácticos de aprendizaje e infraestructura física que la institución posee, de esta manera permite que el estudiante incite la capacidad de discernir, participar y empoderarse del conocimiento, para con ello interrelacionar los aspectos conceptuales, actitudinales y las destrezas en una competencia determinada, a diferencia del conocimiento frontal y meramente conceptual del modelo educativo basado en objetivos. A su vez, el desarrollo de múltiples métodos didácticos fortaleció el proceso docente educativo, tanto, que se generó una comunicación más efectiva entre profesores y estudiantes, catapultado al protagonismo del estudiante dentro de este proceso académico por la capacidad de adquirir conocimientos por transmisión y autoaprendizaje, y se relegó el rol del profesor a un punto de cooperación y apoyo en la adquisición de competencias. Las estrategias didácticas que más fuerte relevancia mostraron fueron: el manejo del aula extendida, la búsqueda de información física y magnética, el desarrollo de informes escritos, la solución de casos basados en problemas, los seminarios, e, inclusive, las clases magistrales impartidas por los profesores, entre otros.

Dentro del modelo de formación por competencias, la evaluación es una característica sensible de tratar, esta debe estar integrada a planes de estudio, a programas y a contextos determinados, es sin duda un factor importante en los resultados del aprendizaje y en las estrategias mismas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación está basada en criterios claros, bien definidos, puntuales, críticos con evidencias de desempeño, de conocimientos o estándares que permiten lograr una evaluación del ser, el saber y el hacer de forma objetiva y, de esta forma, asegura una gran confiabilidad de la misma evaluación. La evaluación de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto, permite mejorar los resultados de los procesos de aprendizaje y tiene carácter formativo y

retroalimentador importante, facilita, mediante evidencias claras, determinar el desempeño del estudiante en todas sus dimensiones, al existir esta claridad, el estudiante se ve beneficiado, pues sabe con exactitud qué es lo que se espera de él, lo motiva a tener un buen desempeño y le permite a su vez mejorar en aspectos puntuales cuando el desarrollo de la competencia no sea el esperado.

Referencias

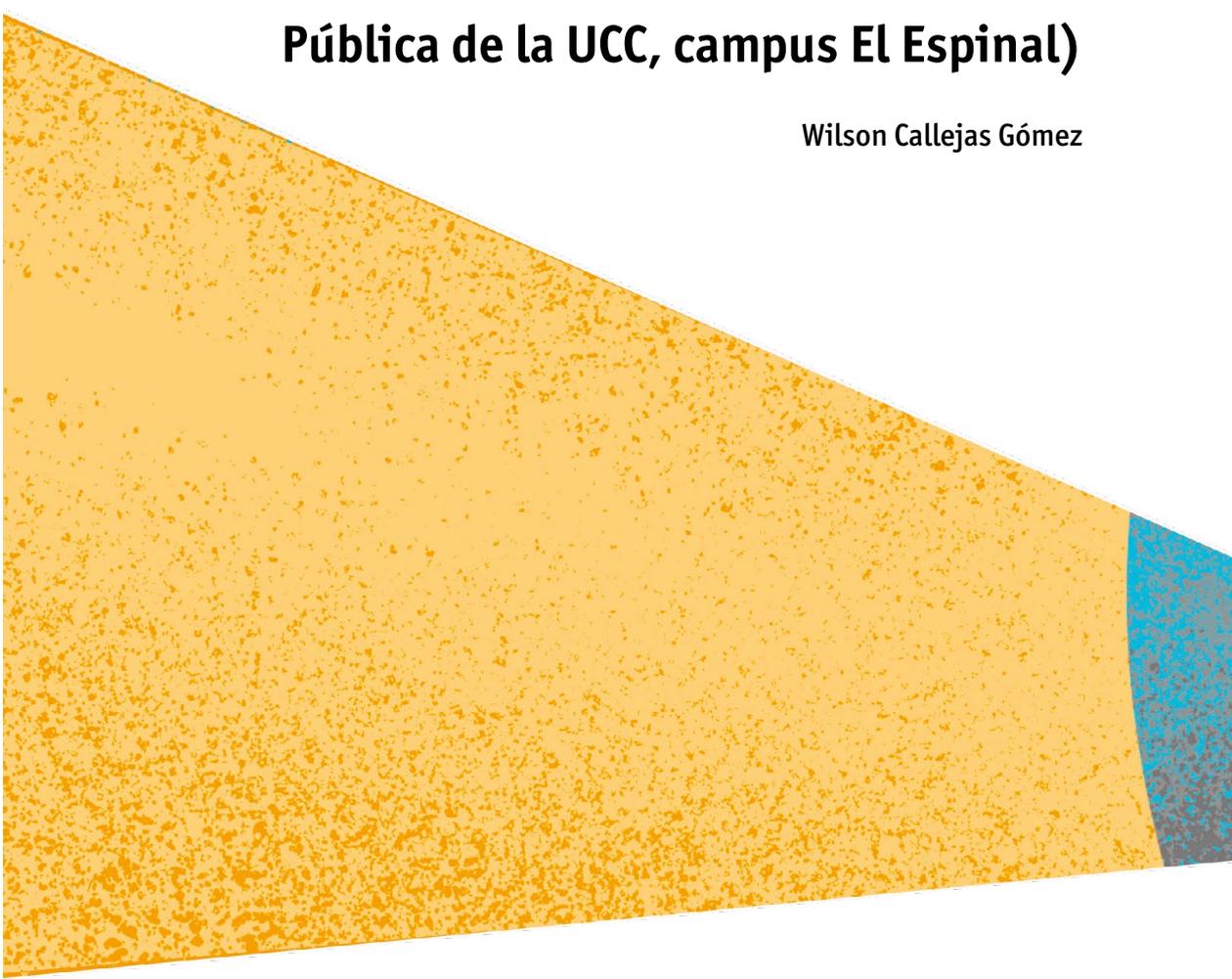
- Academia Colombiana de Facultades de Odontología. (2000). *Formación del talento humano odontológico de cara al tercer milenio*. <https://www.yumpu.com/es/document/read/12459717/asociacion-colombiana-de-facultades-de-odontologia-dra-acfo>
- Almeida, M. y Hernández, M. (2016). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Comares.
- Álvarez de Zayas, C. y González Agudelo, E. M. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Torrado, M. C., Jurado, F., Pérez, M, Acevedo, M., García, G., Sarmiento, F., Cárdenas, F., Granés, J. y Díaz, L. G. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Borrell, R. (2005). *La educación médica en América Latina: debates centrales sobre los paradigmas científicos y epistemológicos*. UNR Editora.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- Colomer, E. (7 de junio de 2017). La educación de los sentidos. *PUCV- Líderes Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/la-educacion-de-los-sentidos/>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. (8.ª ed.). Porrúa.
- Correa, J. E. (2009). *Estado actual y perspectiva del enfoque basado en competencias dentro de las ciencias de la salud*. Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3752/Documento%2044_%20artes%20finales.pdf;jsessionid=BF78500A5C6D79729E8DDEDCB8FB92F1?sequence=4
- Díaz-Barriga, Á. Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: T. Pacheco y Á. Díaz-Barriga (coords.), *Evaluación académica* (pp. 11-31). Centro de Estudios sobre la Universidad, Fondo de Cultura Económica.
- Ministros Europeos. (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf

- Estrada, A. (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966022.pdf>
- Facultad de Odontología. (2017). *Documento Autoevaluación*. Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Pasto.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. McGraw-Hill.
- Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 47-55. <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/capestudi/noucurri/3garagorri.pdf>
- Gómez, E. J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: E. J. Gómez. *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar* (pp. 223-238). Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*. (29), 83-87. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Guerrero, S., Chaparro, M. y García, A. (2017). Evaluación por competencias en salud: revisión de la literatura. *Educación y Educadores*, 20(2), 211-225. 10.5294/edu.2017.20.2.3
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum*, 52(153), 247-274. <https://doi.org/10.21500/01201468.939>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, (370), 12-18. <http://rubenama.com/articulos/12975732-Monereo-Pozo-Competencias-para-convivir-con-el-siglo-XXI.pdf>
- Organización Panamericana de Salud y Organización Mundial de la Salud. (1998). *Recursos humanos: un factor crítico de la reforma sectorial en salud*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/40384?locale-attribute=es>
- Roith, C. (2006). *La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Klafki*. Universidad de Alcalá. <https://w3.ual.es/~chroith/pdf/Klafki.pdf>
- Salas, R., Quintana, M. y Pérez, G. (2016). Formación basada en competencia en ciencias de la salud. *Medisur*, 14,(4), 456-463. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000400013

- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tobón, T. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup, Talca. <https://bit.ly/20BrG14>
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2.ª ed.). Ecoe.
- Trujillo, S. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural*. [Ponencia]. Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad". Noviembre de 2001. <http://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque en competencias*. Fondo editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia. Consejo Superior. (2013). Proyecto Institucional (PI). http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf

**Educar para la vida laboral: responder a las
competencias profesionales demandadas
por el sector empresarial (reforma
curricular del programa de Contaduría
Pública de la UCC, campus El Espinal)**

Wilson Callejas Gómez

A decorative graphic at the bottom of the page consists of a large orange textured shape on the left and a smaller blue textured shape on the right, both with a speckled, marbled appearance.

Resumen

En la actualidad, la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los cambios son requisitos indispensables en las organizaciones y en las instituciones, sean públicas o privadas. Las organizaciones, por tal razón, rediseñan constantemente sus procesos, para satisfacer las necesidades internas y externas, esto implica tener en cuenta no solo los intereses estratégicos de la organización, sino también los de la persona, en consecuencia, considerar sus atributos, es decir, sus competencias. El tema abordado trata sobre las competencias profesionales y laborales de los egresados de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, (UCC) la cual hoy en día tiene un lugar preponderante y de alto nivel en las agendas de discusión laboral, entre otras cosas, porque la competencia para los empresarios es muy alta debido a que los recursos, tecnologías y estrategias organizativas están al alcance de todos. En este sentido, la ventaja competitiva radica ahora en el recurso humano, que es un activo invaluable y el motor para el logro de las metas y propósitos. De ahí que, para lograr el estudio, se aplicó la metodología de tipo descriptiva y de campo a una población del sector empresarial del sur y oriente del Tolima, egresados del programa de los últimos cinco años y estudiantes de los semestres 8°, 9° y 10°. Se propusieron unos lineamientos de reforma curricular de formación profesional por competencias a la UCC, determinados por los resultados obtenidos en el presente trabajo.

Palabras clave: competencias profesionales, competencias laborales, currículo, sector empresarial del sur y oriente del Tolima.

¿Cómo citar este capítulo? / How to cite this chapter?

Callejas Gómez, W. (2021). Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial (reforma curricular del programa de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal). En A. Villa Saavedra (ed.), *Asumir la educación universitaria a partir de un modelo crítico basado en competencias (MECCEC, tomo 1)* (pp. 193-267). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

DOI: <https://doi.org/10.16925/9789587603149>

Abstract

At present, flexibility and the ability to adapt to changes are indispensable requirements in organizations and institutions, whether public or private. Organizations, for this reason, constantly redesign their processes, to meet internal and external needs, this means taking into account not only the strategic interests of the organization but also those of the person, as a consequence, to consider their attributes, that is, their competencies. The topic addressed in this research deals with the professional and work competencies of the public accounting graduates of the Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, (UCC) which today has a preponderant and high level in the discussion agendas work, among other things because competition for entrepreneurs is very high because resources, technologies and organizational strategies are available to everyone. In this sense, the competitive advantage now lies in the human resource, which is an invaluable asset and the engine for the achievement of goals and purposes. To achieve the study, the descriptive and field methodology was applied, with emphasis on the detail of the study variables, to a population of the business sector of the South and East of Tolima, graduates of the public accounting program of the UCC. de the last 5 years and students of semesters VIII, IX and X of Public Accounting. It was possible to propose guidelines for curricular reform of professional training by competences to the UCC. EL Espinal headquarters, determined by the results obtained in the present work.

Keywords: Professional skills, labor competencies, curriculum, performance, business sector of the south and east of Tolima.

Introducción

En la actualidad, las instituciones y las organizaciones se han visto impactadas por los procesos de globalización de la economía y de la sociedad, como procesos multiformes y de gran alcance, los cuales han determinado las exigencias que inciden en factores de carácter económico, social, cultural y laboral. Desde la perspectiva de las organizaciones, la gestión administrativa y los procesos que esta conlleva han cobrado una especial significación, que impone a los líderes de las empresas, un compromiso trascendental. De tal manera que, el mercado laboral es cada día más competitivo y exigente, las universidades se esmeran en el cumplimiento de las condiciones de calidad exigidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para formar profesionales capacitados y que suplan las necesidades laborales de las empresas; estas, a su vez, pretenden encontrar candidatos competentes de acuerdo con sus requerimientos y, por último, cada profesional muestra su mejor carta de presentación para acceder a un buen empleo o vinculación laboral.

Por otro lado, desde hace veinte años la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, en su programa de Contaduría Pública, ha situado profesionales en el mercado empresarial y laboral, con lo que ha contribuido a transformar la condición económica y social del sector, del departamento y de la nación. Es así que, recientemente la Universidad emprendió la exigente tarea de ajustarse a las dinámicas contemporáneas, e, impulsada por un gran deseo de transformación, ha iniciado la transición de un modelo educativo cuya directriz principal es la formación profesional por objetivos (tradicional) a un nuevo Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.

La Universidad tiene en cuenta que las competencias que se desarrollan y fortalecen en la educación superior deben permitir al profesional obtener mejores niveles de desempeño en el campo laboral. Debido a esto, es importante establecer una relación estrecha entre el sector educativo y el sector productivo. En este sentido, es necesario conocer cuál es la percepción acerca del desempeño laboral del contador público egresado de la Universidad Cooperativa de Colombia,

bloque Espinal, dentro de un contexto como el de las empresas del sur y oriente del Tolima, mediante la recopilación y análisis de las diversas opiniones que tienen los empresarios y jefes directos de los contadores públicos egresados de la Universidad; lo anterior, con el fin de establecer el nivel de labor de los profesionales que están cumpliendo satisfactoriamente sus expectativas empresariales, de acuerdo con los indicadores de la Cámara de Comercio.

A manera de hipótesis, se puede afirmar que de no ser satisfechas estas expectativas, sería posible que las empresas tuvieran preferencias por profesionales de otras universidades, que les brinden todo el potencial y las capacidades esperadas para contratarlos; como consecuencia de lo anterior, se formaría una imagen negativa de los egresados de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, lo que ocasionaría una posible disminución en la demanda u oportunidad de vinculación de los profesionales de esta universidad.

Para las empresas es importante contar con personal idóneo y capacitado para la consecución de sus objetivos y alcanzar las metas organizacionales; así mismo, para la Universidad Cooperativa de Colombia es indispensable que sus egresados sean profesionales competentes capaces de afrontar las diversas circunstancias que puedan presentarse en el desarrollo de su labor diaria, asumiendo una postura acorde con el contexto de acelerados cambios económicos, tecnológicos y administrativos que están desestabilizando el mercado laboral y la sobrevivencia de las empresas.

Así, todos los cambios que se generan actualmente tienen lugar en una sociedad globalizada, por lo que el país, sumergido en estos nuevos procesos, ha venido presentando algunos cambios en su estructura económica, normativa e institucional. Entre estos se encuentran los referentes a la educación superior que han permitido que las instituciones universitarias se vean inmersas en procesos de mejoramiento continuo que van desde el registro calificado, hasta la acreditación de programas; con ello se demuestra un compromiso con la educación de alta calidad, pasando por la implementación de nuevos currículos, la adopción de un sistema de créditos y el desarrollo de competencias laborales que buscan mejorar la competitividad para afrontar los retos que demanda un mundo tecnificado y globalizado.

En esta perspectiva, la calidad de la educación es uno de los ejes que orienta la vinculación entre los sectores educativos y productivos. Así, para el estudio de la problemática se establece como parámetro el desempeño laboral obtenido por los contadores públicos de la Universidad Cooperativa de Colombia, en las empresas del sur y oriente del departamento del Tolima.

Considerando que las empresas del sur y oriente del Tolima configuran un contexto amplio en el departamento, la escala geográfica en la que se inscribe este trabajo abarca los municipios de El Espinal, Guamo, Saldaña, Purificación y Chaparral; considerados relevantes por sus características económicas y empresariales. Con ello se busca realizar un estudio que aporte información sobre lo que perciben las empresas de estos municipios respecto al desempeño laboral de los contadores públicos de la Universidad Cooperativa de Colombia, planteándose la cuestión general de si estos cuentan con la competitividad necesaria que los haga atractivos para el mercado laboral.

El problema por investigar se concreta en la siguiente pregunta:

¿Las competencias profesionales y laborales de los egresados del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, permiten un desempeño profesional y laboral óptimo acorde a la demanda del sector empresarial del sur y oriente del departamento del Tolima?

Precisando la hipótesis descriptiva sugerida antes, se puede afirmar que en tanto la formación por objetivos es la que ha caracterizado la formación profesional del programa de Contaduría Pública de la UCC, bloque Espinal, sus egresados tal vez no poseen las competencias profesionales y laborales que está demandando el sector empresarial del Sur y Oriente del Tolima actualmente, solo una reforma curricular que dé lugar a una formación por competencias podrá garantizar, en un plazo razonable, una mejora significativa de su competitividad profesional.

Con base en lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es proponer lineamientos de formación profesional por competencias que conduzcan a una reforma curricular del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, con el fin de que el perfil profesional y laboral de sus egresados responda mejor a la oferta laboral del sector empresarial, en particular del sur y oriente del Tolima. Para lograr esto, es necesario evaluar las actuales competencias profesionales y laborales de los egresados del programa de

Contaduría Pública, para establecer su grado de adecuación a la oferta laboral del sector empresarial; realizar una caracterización del sector empresarial del sur y oriente del Tolima; e identificar nuevas competencias profesionales y laborales de los contadores públicos demandadas por el sector empresarial. Todo esto con miras a generar un conjunto de recomendaciones de nuevos lineamientos curriculares que permitan una reforma del programa en cuestión, de tal manera que este se adecúe a las nuevas demandas profesionales y laborales.

Marco teórico

Es necesario tener como referencia algunos antecedentes sobre temas tan relevantes para la educación superior actual, como el de los modelos por competencias que se vienen implementando en diferentes instituciones, y más aún, poder ubicar algunos referentes de experiencias positivas que ayuden a soportar el presente estudio. Por esta razón, se tuvieron en cuenta algunos autores por su relevancia en el tema de la formación por competencias en educación superior.

En el contexto internacional se evidenció el trabajo de investigación titulado *Las competencias laborales en el desempeño de la función del contador público en las Fuerzas Armadas Nacionales: clave en éxito institucional* (Sánchez, 2012), que tuvo como finalidad caracterizar las competencias claves del contador público en su desempeño laboral, utilizando como marco metodológico la investigación documental y la investigación de campo, la modalidad implementada fue el estudio descriptivo con un diseño no experimental. Una de las conclusiones más relevantes de este estudio plantea que las organizaciones e instituciones deben estar preparadas ante las nuevas tendencias competitivas del mercado global y que el entorno y las empresas requieren de profesionales con un determinado perfil de competencia para lograr las metas y objetivos que se planteen, teniendo en cuenta que las competencias son aquellos componentes que hacen posible la demostración de los tributos de una persona y que permiten considerarlo competente para realizar un trabajo o actividad y sea exitoso en la misma (Sánchez, 2012). De lo anterior se puede inferir que todas las empresas deben orientar sus acciones hacia las nuevas tendencias del mercado y volverse más competitivas.

Por su parte, la tesis doctoral de Novoa (2012), titulada: *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*, presentada en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, tuvo como uno de sus objetivos, determinar las competencias profesionales docentes específicas para definir el perfil del profesor, utilizando una metodología de estudio empírica centrada en la práctica del docente. Al respecto, la autora puntualiza sobre los conceptos de competencia que tienen los profesores actualmente:

El profesor no tiene una conceptualización unánime o clara de qué es lo que se entiende por formación inicial y lo más preocupante es que los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo variaciones o adaptaciones de los enfoques revisados. (p. 76).

Aquí se reconoce, entonces, la poca profundidad en el conocimiento y apropiación de los conceptos y criterios de las competencias en la educación superior por parte de los profesores.

Por otra parte, Cejas (2005), en su tesis doctoral titulada *La formación profesional basada en competencias en Venezuela*, se planteó como objetivo general, analizar la formación profesional en las empresas venezolanas ubicadas en el Parque Industrial Carabobeño, que aplican la metodología de formación basada en competencias, con el fin de establecer los elementos clave que determinan, intervienen y agregan valor a la teoría de la formación del recurso humano. La autora destacó esta metodología en el marco de las empresas venezolanas, para lo cual realizó una investigación bibliográfica en el tema, lo que permitió que la investigadora presentara y argumentara los factores claves incidentes en las competencias del personal que labora en estas organizaciones. Utilizó para el estudio el análisis a través de la metodología del SPSS, estadística multivalente, y de esta manera, logró constatar tres condiciones claves en el estudio:

La primera condición, que implica el análisis de las categorías que identifican al proceso formativo y su relación con la empresa, la segunda condición fue describir el proceso de la formación de acuerdo con la práctica empresarial, y la última consideración, buscó analizar el proceso de formación basado en competencia, como un elemento integrador en el éxito competitivo de las empresas. (Cejas, 2005, p. 28).

Es evidente la vinculación estrecha del trabajo de Cejas (2005) con la presente investigación, por cuanto el estudio realizó un mapeo de las competencias en las instituciones empresariales públicas y privadas en Valencia.

En el contexto nacional el artículo de (Rodríguez Soto, 2015), “El mercado laboral y los profesionales regionales, reflexiones holísticas en el Tolima”, pretende determinar las principales competencias requeridas por los empleadores, específicamente en los procesos de selección y vinculación para cargos. Para ello utilizó una metodología descriptiva, aplicando un instrumento de entrevistas semiestructuradas, con un enfoque en los cuatro ejes del capital humano avalados por Icontec.

En el artículo se pone de manifiesto la urgente necesidad de conocer dentro del sector empresarial cuáles son las características por las que puedan ser contratados los egresados de las universidades, y que, además, conlleven la realización de ajustes a los currículos, así como la intención de parte de las instituciones de educación superior de realizar los cambios estructurales y organizativos necesarios para una efectiva implementación del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC). En sus resultados se evidenció que un “amplio respaldo de los empleadores a las habilidades y a la experiencia, es decir, que el empleador asume la profesionalización del candidato como un requisito de su currículo, pero es más representativo avalar experiencia en el ingreso al mercado laboral ” (Rodríguez Soto, 2015).

En el ámbito local (Dussan-Pulecio, 2014), en su investigación titulada *Diseño de soportes didácticos dirigidos a la comunidad educativa que conduzcan a la formación con competencias en planeación estratégica, aplicables en las mipymes del municipio de El Espinal*, en uno de sus objetivos específicos hace referencia a conocer la pertinencia entre el currículo, sus competencias y las necesidades

del pequeño y mediano empresario del entorno. Lo que precisa para el proyecto de investigación la urgente necesidad de conocer los perfiles de los egresados que los empresarios del sector necesitan para su funcionalidad y cumplimiento de objetivos y metas dentro del plan estratégico que realizan. Una de las conclusiones que dejó el trabajo en mención —presentada en un documento de trabajo posterior— fue que:

Se deben generar actividades de capacitación y talleres aplicativos en los profesores que incentiven la apropiación de las competencias en administración con énfasis en emprendimiento y planeación estratégica tales como; disposición al cambio, toma de decisiones, adaptabilidad al cambio, sentido crítico positivo, trabajo en equipo.

El emprendimiento es tal vez la competencia más importante y podría llamarse la competencia macro del mipyme ya que para alcanzarla, es necesario haber adquirido todas las competencias anteriormente descritas y aún más, agregarle la actitud que le permita iniciar actividades con la disposición necesaria para desarrollarlas y ponerlas en acción. (Dussan-Pulecio y Serna, 2017).

Lo anterior permite tomar fundamentos para acentuar que el MECCEC, si bien es cierto es responsabilidad de las universidades, debe ser implementado por los profesores en el aula de clase con sus estudiantes, aplicando las metodologías pertinentes que redunden en un profesional que pueda desempeñarse exitosamente en sus empresas.

Los recursos humanos como factor estratégico en las organizaciones indican el enfoque sistemático que todo proceso de gestión y de administración debe considerar; de allí aquellas razones que fomentan la hipótesis de que existe una relación estrecha entre la organización, la estructura administrativa y las personas que en ella laboran, lo que lleva a la necesidad de que exista concatenación entre los distintos parámetros organizativos y el comportamiento de la organización.

Al considerar los procesos administrativos, hay que tomar en cuenta las implicaciones que acarrear los procedimientos que llevan a que se ejecuten estos procesos dentro de la administración. Una aproximación a la estrategia basada en

los recursos no solo debe estar relacionada con aquellos que ya existen, sino que debe considerar la inversión en recursos que aseguren el recurso a largo plazo de la empresa.

La relación entre el capital humano y la formación empresarial, al igual que la educación (laboral), estaría en correspondencia con las mejoras y progreso de los conocimientos y, por ende, de la calificación de los trabajadores, sin olvidar la necesidad de establecer una buena administración de los recursos intangibles.

Esta administración llamada hoy por hoy administración de los recursos humanos demanda exigencias formativas propias del mundo del trabajo, que son en algunos casos permanentes y en otros coyunturales.

Un esbozo de conceptos fundamentales

Con base en todo lo anterior, se generó apartado conceptual básico que intenta recoger y abordar tanto los elementos de tarea, como de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional. Este se expone a continuación:

Formación: conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar el rendimiento presente o futuro del individuo, aumentando su capacidad a través de la modificación y potenciación de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Formación por competencias: proceso de enseñanza que facilita la transmisión de conocimiento y la generación de habilidades y destrezas que permite lograr un desempeño eficiente e idóneo.

Competencias genéricas: corresponden a las que cualquier estudiante de la educación superior debe desarrollar, independientemente de la institución en la que estudie, la carrera o programa, o del lugar de residencia. Todo alumno de la educación superior ha de desarrollar unas competencias que le permiten moverse en el mundo de la vida en calidad de profesional.

Competencias disciplinarias o transversales de área: hacen referencia a las competencias que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamentan la profesión que estudian.

Competencias específicas o profesionales: las propias y exclusivas de cada profesión.

Organizaciones: es la estructura que debe existir entre las funciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo social, con el fin de lograr su máxima eficiencia.

Recursos humanos: grupo de personas dispuesto, capaz y deseoso de contribuir con los objetivos de la organización.

Satisfacción laboral: actitud del trabajador frente a su propio trabajo, la cual está basada en las creencias y valores que el trabajador desarrolla desde su labor.

Desempeño: acciones o comportamientos observados en los empleados que son relevantes para los objetivos de la organización, y que pueden ser medidos en términos de las competencias de cada individuo y su nivel de contribución a la empresa.

Estrategias: acciones planeadas para ser aplicadas con miras a la consecución de los objetivos propuestos.

Gerencia: se utiliza para denominar al conjunto de empleados de alta calificación que se encarga de dirigir y gestionar los asuntos de una empresa.

Gestión: el término implica al conjunto de trámites que se llevan a cabo para resolver un asunto o concretar un proyecto.

Profundización en el concepto de competencia

Con el fin de comprender el enfoque que debe tener un programa universitario que forme en competencias para la vida, es necesario entender dicho concepto a profundidad. Por ello, se hará una explicación en extenso del mismo, en cada una de las facetas en que tiene lugar.

De acuerdo con lo expuesto por el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC, 1999), el concepto de competencia profesional como paradigma educativo aparece en la década de 1980, principalmente en los países industrializados. El debate giraba en torno a “la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra” (p. 11). Esto abrió nuevos campos de desarrollo formativo que cambiaron la manera de ver la relación entre educación y trabajo, de modo que se generara una armonía clara entre estos dos campos. Hoy esta idea se ha convertido en un nuevo paradigma que ha afectado el mercado laboral y la idea de la *gestión humana*. El objetivo de educar en competencias se relaciona con la idea de generar

una transformación en el campo productivo. Esto porque hasta la década de los ochenta, toda idea de innovación estaba relacionada a la mejora tecnológica y científica y no al mejoramiento de los procesos productivos.

Esto se ha transformado tanto que incluso el concepto de trabajador calificado ha tenido una evolución en su significado y se han llegado a identificar cualificaciones básicas, que las empresas esperan encontrar en un trabajador y que son al menos de tres tipos: las cualificaciones académicas (titulación y promedios de aprovechamiento), las cualificaciones personales (actitudes y valores) y las cualificaciones del trabajo en equipo (lo cooperativo-colaborativo) (Unigarro, 2017). En este sentido, es oportuno diferenciar los conceptos de las competencias, según Unigarro (2017):

Las competencias básicas son las que todas las personas requieren para su desarrollo, inclusión y empleo, se desarrollan en la educación básica y son la base sobre las cuales cada persona construirá otras competencias. Preparan a los alumnos para ingresar posteriormente a la educación superior. (p. 65).

De esta manera, podemos decir que las competencias laborales son las que se desarrollan en instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano y permiten desempeñarse en el sector productivo. No todas las necesidades sociales se resuelven con profesionales y ser profesional no es condición para desarrollarse como humano o para ser exitoso en el mundo de la vida. Las competencias profesionales, por su parte, son las propias y exclusivas de cada profesión y deben responder a una pregunta ¿qué hace este profesional que no haga ningún otro? Así, Unigarro deja en claro los conceptos que por muchos años han estado pronunciando, quizá con el mismo sentido, pero con diferente actividad.

El concepto dado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales de México es:

Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber,

el hacer y el saber hacer. (Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales [Conocer], 1998).

El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten en la práctica profesional. Ellos se detienen en las características del individuo en relación con su aptitud frente a unos saberes específicos, que le permiten orientar sus actividades.

Por su parte, el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación define la competencia profesional como:

El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional, conforme a las exigencias de la producción y el empleo. En el modelo español aparece el concepto de calificación profesional, la que se define como el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral. (Organización internacional del trabajo [OIT], 2012, p. 14)

Ahora, en el contexto en que se desarrolla este trabajo, es necesario definir de manera puntual qué comprenderemos por *competencia profesional del contador público*. Para el contexto teórico se toma la siguiente definición:

La competencia profesional se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos. La competencia profesional es el elemento que garantiza la idoneidad de un contador o de cualquier otro profesional. La coyuntura actual del mercado laboral, las exigencias de las nuevas tendencias contables, y el proceso de globalización que se está viviendo exigen al contador que sea un profesional competente, con altos estándares de formación que le permitan afrontar los constantes y nuevos retos. (Valera Fernández, 2009).

¿Para qué sirve un contador?

Es importante preguntar cuál es la función que puede desarrollar un contador en el campo laboral, no solo en relación con su función específica en las empresas, sino también como generador de conocimiento o como alguien que puede propender al mejoramiento de las funciones y procesos en los lugares en que se desempeña. En este sentido, las observaciones hechas por sitios de consulta como Gerencie.com resultan pertinentes e interesantes:

Hasta la fecha, son muchos los empresarios que consideran al contador una obligación legal, más no una herramienta para el desarrollo de su empresa. Algunos solo los contratan para firmar declaraciones, estados financieros para los bancos y para responder requerimientos de la Dian.

Esta percepción lamentable en gran parte se debe al poco valor agregado que algunos Contadores ofrecen a sus clientes. El valor agregado que un profesional puede brindar a sus clientes es directamente proporcional con su competencia. Para asesorar a una empresa se requiere un amplio conocimiento y experiencia, y la única forma de conseguir estos elementos es a través de una formación e investigación continua (Competencia profesional del contador público, 2018).

Sobre esta base se proponen las siguientes competencias profesionales para un egresado de la carrera de Contabilidad y Finanzas:

Competencia comunicativa. La comunicación asertiva es una habilidad importante en la vida en general. En la comunicación se da la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, por eso se ha precisado que las palabras corresponden predominantemente al componente cognitivo, y los gestos al afectivo. Un profesional de las ciencias contables y financieras debe ser capaz de transmitir a las personas interesadas los resultados de su trabajo con claridad y de forma oportuna; debe trabajar en equipo para lograr un mejor ambiente de trabajo y fluidez en la comunicación, capacidad que debe potenciar las relaciones con colegas de otras entidades y la promoción de los productos de la suya.

Competencia cognitiva. El contador público debe ser capaz de asimilar cambios, de emitir criterios e informaciones de forma independiente y creativa, gracias a

sus capacidades de aprendizaje y adaptación al entorno. Además, debe conocer las leyes, normas y regulaciones que conciernen a su profesión, pues todo esto es necesario para gestionar proyectos y para contribuir a las metas de la entidad a la que pertenece.

Competencia indagativa. Con los permanentes cambios que se suceden en el mundo en los ámbitos económico, tecnológico y financiero, todo profesional debe tener la capacidad para asumirlos y actuar en consecuencia. El profesional de contabilidad y finanzas debe actuar de tal forma que pueda hacer visibles sus opiniones y acciones en la empresa a la que pertenece. Para ello, además de la contabilización de las operaciones y a la presentación de informes, debe analizar y diagnosticar los diferentes hechos que afecten el buen funcionamiento de su entidad.

Competencia argumentativa. En todas las instituciones, el contador, además de emitir informes numéricos, debe aportar información relevante para la toma de decisiones y el buen logro de los negocios, con base en el análisis de los datos que compila desde los puntos de vista contable, financiero y social. Para ello, sus cualidades de buen comunicador y de conocedor de su ciencia le serán de utilidad porque no solo se trata de dar información o datos, sino de argumentar sus proyecciones con base en los criterios de análisis y hacerlas comprensibles.

Competencia propositiva. La identificación y formulación de problemas de una profesión contribuye a perfeccionarla y, de paso, a responder a las necesidades de la sociedad. El papel del contador en una entidad, además de emitir, explicar y analizar información contable y financiera, incluye la resolución de problemas propios de su área con el uso de herramientas científicas y técnicas y con base en los conocimientos y experiencia adquiridos en su formación y en su vida laboral.

Competencia investigativa. Varela Fernández (2009) afirma que,

teniendo en cuenta la necesidad de que en la universidad se forme el capital humano en cuanto a tareas de investigación y producción de conocimientos, se hace necesario entonces asumir la investigación como metodología que le enseña al estudiante a buscar y construir el conocimiento, desde la perspectiva del papel protagónico que tiene en el proceso de construcción de saberes, actitudes y valores.

A partir de esta idea, se proponen como competencias investigativas para el contador público contribuir al perfeccionamiento de la profesión a través del uso de la investigación científica y, de esta manera, resolver problemas de su profesión. Para ello, el profesional debe cursar estudios de posgrado que le permitan apropiarse de las herramientas técnicas propias del ejercicio investigativo. Con ello, podrá aportar al análisis profundo de los problemas propios de su campo y proponer soluciones novedosas que faciliten mejorar los procesos en las instituciones que lo requieran.

Competencia laboral. Esta pretende ser un proceso integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación. Se considera que una de las labores más importantes a las que se enfrenta el gestor de recursos humanos en una empresa es reclutar profesionales que realmente sean capaces de cumplir con sus tareas y, por supuesto, trabajen eficientemente para lograr los objetivos de esta. Por ello, las competencias laborales son cada día más demandantes y van mucho más allá de tener un título profesional. Ellas tienen que ver con la capacidad, habilidades, conocimientos y aptitudes que permiten a los profesionales asumir los retos y contingencias propias de su cargo, las estrategias y posibilidades intelectuales (es, en este sentido, mucho más restringido que la noción de autovaloración o de autoconocimiento) y como desarrollo de un conjunto de acciones y habilidades que permiten controlar el funcionamiento y desempeño cognitivo en la realización de las tareas (ya sea a un nivel consciente o automatizado), para planificar y proyectar la actividad. Según McClelland (citado por Escobar Valencia, 2005):

Las competencias aparecen vinculadas a una forma de evaluar aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, y no a la evaluación de factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo. (p. 1).

La importancia que posee la evaluación de competencias, entonces, está orientada a determinar el rendimiento laboral de manera confiable para lograr identificar el impacto de estas en función del trabajo. McClelland señala que aspectos como

los conocimientos y habilidades son los causantes de un desempeño laboral exitoso, pero que también factores como las creencias, los valores, las actitudes y el comportamiento influyen mucho en los resultados (Escobar Valencia, 2005).

Por otra parte, Mertens (2000) afirma que

La competencia laboral se relaciona con la necesidad que tienen las empresas de encontrar las vías de diferenciación en el mercado global. El desarrollo de las competencias humanas es clave para distinguirse como organización. Tanto las características de mercado como la de los productos, determinan que el factor humano sea considerado como el elemento central. (p. 54).

Este enfoque de corte conductista es muy potente desde el punto de vista metodológico, porque establece relaciones causales, y para ello se requiere precisar una serie de indicadores observables que sean las causas de los rendimientos superiores (variables predictoras o agentes causales). Sin embargo, “estas relaciones son más difíciles de establecer en puestos que directamente no generan valores o en puestos donde no se conocen los resultados concretos que de él se esperan” (Escobar Valencia, 2005).

Por otra parte, las competencias son las que permiten un desempeño distinto o exitoso de las personas. Es decir, es necesario que el individuo haya desarrollado cierta cualidad que le permite realizar una actividad de una manera más exitosa que otra persona. En este sentido, la noción de competencia implica que el desempeño sea efectivo, de modo que los individuos puedan ir desarrollándose en términos de autonomía. La idea de competencia laboral permite definir de una manera más real lo que verdaderamente se quiere del desempeño de un trabajador.

Adicionalmente, el concepto dado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laboral (Conocer, 1998) es muy relevante, pues la describe como la

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo. (p. 12).

Ministerio de Educación de Brasil, por su parte, la define como:

La capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo. La Ley de directrices básicas de la educación establece que una persona es competente cuando “constituye, articula y moviliza valores, conocimiento y habilidades para la solución de problemas, no solo rutinarios, sino también inesperados, en su campo de actuación. (OIT, 2012).

No obstante, el Servicio Nacional de Aprendizaje la define como “el conjunto de capacidades socioafectivas y habilidades cognoscitivas, psicológicas y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada, una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee” (OIT, 2012).

Adicional a lo anterior, nos encontramos con los requerimientos exigidos en la Ley 909 y del Decreto 1785 de septiembre de 2014, en los cuales la Contaduría General de la Nación definió las competencias laborales a nivel profesional de acuerdo con la información que se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias laborales a nivel profesional

Competencia	Definición de la competencia	Conductas asociadas
Aprendizaje continuo	Adquirir y desarrollar permanentemente conocimientos, destrezas y habilidades, con el fin de mantener altos estándares de eficacia organizacional.	<p>Aprende de la experiencia de otros y de la propia.</p> <p>Se adapta y aplica nuevas tecnologías que se implanten en la organización.</p> <p>Aplica los conocimientos adquiridos a los desafíos que se presentan en el desarrollo del trabajo.</p> <p>Investiga, indaga y profundizar en los temas de su entorno o área de desempeño.</p> <p>Reconoce las propias imitaciones y las necesidades de mejorar su reparación.</p> <p>Asimila nueva información y la aplica correctamente.</p>

continúa

Competencia	Definición de la competencia	Conductas asociadas
Experticia profesional	Aplicar el conocimiento profesional en la resolución de problemas y transferirlo a su entorno social.	<p>Analiza de un modo sistemático y racional los aspectos del trabajo, basándose en la información relevante.</p> <p>Aplica reglas básicas y conceptos complejos aprendidos.</p> <p>Identifica y reconoce con facilidad las causas de los problemas y sus posibles soluciones.</p> <p>Clarifica datos o situaciones complejas.</p> <p>Planea, organiza y ejecuta múltiples tareas tendientes a alcanzar resultados institucionales.</p>
Trabajo en equipo y colaboración	Trabajar con otros de forma conjunta y de manera participativa, integrando esfuerzos para la consecución de metas institucionales comunes.	<p>Coopera en distintas situaciones y comparte información.</p> <p>Aporta sugerencias, ideas y opiniones.</p> <p>Expresa expectativas positivas del equipo o de los miembros del mismo.</p> <p>Planifica las propias acciones teniendo en cuenta la repercusión de las mismas para la consecución de los objetivos grupales.</p> <p>Establece diálogo directo con los miembros del equipo, que permite compartir información e ideas en condiciones de respeto y cordialidad.</p> <p>Respetar criterios dispares y distintas opiniones del equipo.</p>
Creatividad-innovación	Generar y desarrollar nuevas ideas, conceptos, métodos y soluciones.	<p>Ofrece respuestas alternativas. Aprovecha las oportunidades y problemas para dar soluciones novedosas.</p> <p>Desarrolla nuevas formas de hacer tecnologías.</p> <p>Busca nuevas alternativas de solución y se arriesga romper esquemas tradicionales.</p> <p>Inicia acciones para superar los obstáculos y alcanzar metas específicas.</p>
Liderazgo de grupos de trabajo	Asumir el rol de orientador y guía de un grupo o equipo de trabajo, utilizando la autoridad con arreglo a las normas y promoviendo la efectividad en la consecución de objetivos y metas institucionales.	<p>Establece los objetivos del grupo de forma clara y equilibrada.</p> <p>Asegura que los integrantes del grupo compartan planes, programas y proyectos institucionales.</p> <p>Orienta y coordina el trabajo del grupo para la identificación de planes y actividades a seguir. Facilita la colaboración con otras áreas y dependencias.</p> <p>Escucha y tiene en cuenta las opiniones de los integrantes del grupo.</p> <p>Gestiona los recursos necesarios para poder cumplir con las metas propuestas.</p> <p>Garantiza que el grupo tenga la información necesaria. Explica las razones de las decisiones.</p>

continúa

Competencia	Definición de la competencia	Conductas asociadas
Toma de decisiones	Elegir entre una o varias alternativas para solucionar un problema y tomar las acciones concretas y consecuencias con la elección realizadas.	<p>Elige alternativas de solución efectiva y suficiente para atender los asuntos encomendados.</p> <p>Decide y establece prioridades para el trabajo del grupo.</p> <p>Asume posiciones concretas para el manejo de temas o situaciones que demandan su atención.</p> <p>Efectúa cambios en las actividades o en la manera de desarrollar sus responsabilidades cuando detecta dificultades para su realización o mejores prácticas que pueden optimizar su desempeño.</p> <p>Asume las consecuencias de las decisiones adoptadas.</p> <p>Fomenta la participación en la toma de decisiones.</p>

Fuente: Ley 909 y Decreto 1785 de 2014.

Evaluación de la competencia profesional

Las prácticas evaluativas en un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias evidentemente deben cambiar, pues hay una orientación distinta al enfoque de objetivos. No es posible pretender cambiar la educación si se sigue enseñando de la misma manera, y no es posible cambiar la manera de enseñar si se siguen usando las prácticas evaluativas tradicionales. El enfoque de competencias obliga a buscar nuevas alternativas en evaluación. Por eso mismo, este enfoque exige a cambiar la manera de enseñar.

En ese orden, retomando lo planteado por Unigarro (2017), la evaluación se orienta hacia:

- Medir y comparar el grado de refinamiento de las competencias.
- Construir sentido, es decir, orientar los mundos posibles, vislumbrar nuevos contextos. Criticar y discriminar, separando lo deseable de lo no deseable.
- Tomar decisiones para corregir oportunamente. Acreditar, y para lograrlo, es menester diseñar una evaluación que abarque las dimensiones que configuran una competencia, es decir, lo cognitivo, lo actitudinal y lo procedimental.

En su libro *Evaluación de competencias genéricas*, Villa y Poblete (2014) definen los principios oportunidades y limitaciones, y sugieren unos principios a tener en cuenta a la hora de evaluar las competencias profesionales:

- La evaluación de una competencia es más adecuada si se evalúa de modo integral y no de modo separado.

Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellas que garantizan la recogida de información y de evidencias de los elementos.

La evaluación por competencias no es un proceso con referencia a normas (grupo normativo), sino más bien con referencia a objetivos o criterios.

La evaluación condiciona la orientación en la forma o estilo de estudio del alumno y, por tanto, es absolutamente clave definir bien cómo va a ser el proceso de evaluación, de modo que facilite la adquisición y desarrollo de las competencias.

- Un sistema de evaluación integrado de las competencias facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente de las competencias.

La dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que, algunas requieren de un mayor número de conocimientos, habilidades o valores que otras.

La evaluación por competencias debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación.

La evaluación de competencias deberá integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual.

La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación es un elemento de gran valor para el progresivo desarrollo de su autonomía, ya que ayuda al estudiante a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo está logrando.

La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas.

La evaluación de competencias demanda planificar un sistema que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias, de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia.

La evaluación de las competencias debe considerar la experiencia personal que es la síntesis del conocimiento, con la práctica y la reflexión que las personas realizan

y les permiten desarrollar sus competencias y adaptarse más eficazmente a las nuevas situaciones.

La evaluación de competencias modifica el rol del profesor que pasará de ser instructor a ser facilitador.

La evaluación de competencias debe llevar a la Universidad, a reestructurar el nivel organizativo de las carreras, facilitando espacios, tiempos y materiales en consonancia con la misma.

Perfil profesional y ocupacional del contador público basado en documentos institucionales

El campus El Espinal fue autorizado por el Consejo Superior Universitario, previo convenio con la Alcaldía Municipal de El Espinal, mediante Acta No. 13, del 20 de mayo de 1993, se autorizó la extensión del programa de Contaduría Pública al campus El Espinal, el cual comenzó a desarrollarse en el segundo semestre de 1994. El programa inició con 50 estudiantes matriculados, y durante dieciocho años de vida en la ciudad del Espinal, ha graduado más de 400 contadores públicos.

El programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, en su proceso de formación de profesionales con criterios políticos, pretende contribuir al desarrollo de la región y de las empresas del sector. El programa busca promover el desarrollo de la comunidad, no solamente del municipio de El Espinal, sino también de toda el área de influencia del centro y sur del departamento del Tolima y la zona del Alto Magdalena, que comprende los municipios de Girardot, Tocaima, Agua de Dios, Ricaurte y Apulo, que hasta hace algunos años se encontraba marginada de la posibilidad de encontrar un centro educativo de educación superior que les permitiera alcanzar sus sueños y logros dentro de una sociedad en busca del conocimiento y cada días más globalizada.

De acuerdo con lo anterior, el programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, pretende jugar un papel importante en la transformación de este entorno, mediante la formación de profesionales capaces de insertarse en los procesos de desarrollo científico y tecnológico de la región; profesionales e investigadores que generen y circulen el conocimiento,

conjugando lo universal y sus mediaciones locales, comprometidos con el desarrollo sociocultural del entorno, lo cual justifique el funcionamiento y la permanencia del programa en la zona de influencia del campus El Espinal.

Perfil profesional

Según lo encontrado en documentos institucionales, el contador público del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, debe ser un profesional con sólidos conocimientos conceptuales y prácticos sobre la observación, identificación, interpretación, clasificación de los hechos transaccionales y su respectiva modelación administrativa y contable, que demuestre su debida formación bajo principios de equidad, solidaridad y criterios políticos.

El egresado del programa de Contaduría Pública deberá tener las competencias propias de interpretar y otorgar seguridad en el ejercicio y administración de las áreas de finanzas, impuestos, costos y presupuestos, auditoria y revisoría fiscal.

Perfil ocupacional

Según declaraciones institucionales que se encuentran en la oferta semestral de los diferentes programas emitida por el área de mercadeo, el egresado del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, deberá tener las capacidades conceptuales de la ciencia contable, principios y valores propios del ejercicio liberal de la profesión para su actuar como:

- Contador público de empresas privadas, públicas o del sector solidario
- Auditor interno y externo
- Revisor fiscal
- Administrador de áreas estratégicas de las organizaciones
- Analista de costos
- Jefe de presupuestos
- Director financiero
- Asesor tributario
- Director administrativo
- Asesor y consultor de organizaciones nacionales e internacionales
- Jefe de Departamento de Comercio Exterior

- Docente universitario
- Decano Facultad de Contaduría Pública universidades privadas y públicas.

Y demás cargos administrativos en todos los campos inherentes al ejercicio de la profesión liberal de la contaduría pública.

La pregunta que orienta este trabajo es si lo declarado en los documentos institucionales de la UCC se está cumpliendo como afirman, o si subsisten obstáculos asociados especialmente al modelo de formación profesional, que le impiden al programa de Contaduría Pública alcanzar plenamente sus metas de insertarse profesional y laboralmente al sector empresarial del sur y oriente del Tolima. La hipótesis de esta investigación es que para lograrlo debe transitar de un modelo de formación por objetivos (tradicional) a uno de formación basado en competencias.

Tabla 2. Comparación entre objetivos y competencias en relación con la evaluación

Objetivos	Competencias
Son intenciones o propósitos concretos.	Hacen referencia al perfil académico-profesional
Orientan la planificación.	Tienen un rango de generalidad, más allá de la planificación.
Definen lo que se va a conseguir al final del proceso formativo en la materia.	Se sitúan en el límite entre el final de la formación académica y social.
Sirven para seleccionar contenidos y actividades.	Engloban todas las dimensiones de la persona. tratan de formar ciudadanos críticos y estudiantes competentes.
Hacen referencia al contenido de una materia o asignatura.	Pueden desarrollarse en materias distintas (transversalidad).
Se marcan de manera diferenciada: objetivos de conocimiento, procedimentales, actitudinales.	Pueden englobar objetivos de distintos contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores).
Un programa basado en los contenidos de cada materia suele ser trabajado por cada profesor.	Un programa basado en competencias puede y debe ser trabajado conjuntamente por varios profesores desde distintas materias y áreas
Hay que atenerse al currículum basado en las materias que constituyen la carrera.	Supera el currículum basado en materias (más fragmentado) y tiende a una mayor interrelación e interdisciplinariedad.

continúa

Objetivos	Competencias
Se enfatiza la enseñanza de la materia, de su conocimiento y comprensión, siendo el profesor, principalmente informador.	El profesorado pasa a ser organizador y facilitador del aprendizaje.
El contenido mismo es lo realmente importante y destacable, junto con las habilidades intelectuales del alumno para su comprensión. El profesor ha de medir resultados en función de los objetivos e informar sobre su nivel de logro.	El profesorado se convierte, según el término utilizado por los anglosajones, en <i>coach</i> , que ayuda, entrena, asesora y supervisa a cada estudiante en su aprendizaje, respetando su estilo de aprendizaje y basándose en sus previos.
La consideración del buen profesor en el modelo centrado en objetivos está muy relacionada con la capacidad de explicarse con claridad y de hacerse entender por los alumnos.	Requiere una actitud distinta de los estudiantes con una mayor implicación y compromiso y una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, que se fundamenta en su mayor autonomía.

Fuente: Pérez (s. f.).

Tabla 3. Diferencias más significativas entre un diseño macrocurricular basado en competencias y un diseño macrocurricular tradicional

Demandas	Oferta	
	Formación tradicional	Formación basada en competencias
Actualización de contenidos programáticos, acordes a la realidad laboral y a los adelantos tecnológicos	Contenidos obsoletos	Oferta en base a las necesidades laborales
Conocimiento teórico-práctico de las nuevas tecnologías	Desfasaje entre teoría y práctica	Teoría y práctica conforme a las nuevas tecnologías
Conocimiento del desarrollo tecnológico	Tecnología obsoleta en las universidades	Vinculación de las nuevas tecnologías en la enseñanza
Conocimiento de la realidad de las empresas	Universidades desvinculadas con las empresas	Mayor énfasis en el conocimiento práctico
Generar instancias de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos	Los conocimientos son teóricos y de bajo alcance	Adquisición de conocimientos teóricos y prácticos con objetivo a la demanda laboral

Fuente: Villarroel (2011).

Diseño curricular por competencias

Diferencia entre objetivos y competencias

Manuel Antonio Unigarro (2017) afirma que:

Competencia, que del griego *ikanotis* pasó al latín como *competente*, se entiende usualmente a partir de dos acepciones: la primera tiene que ver con la disputa o la confrontación; de allí la competitividad, la capacidad para competir y los competidores. La segunda tiene que ver con la pericia, la aptitud o la idoneidad: de allí el competente. (p. 47).

El autor considera que con las competencias se busca educar para el mundo de la vida, que es el mundo en el que se trabaja. El trabajo es la manera como las personas completan su desarrollo, es una forma de ser y de estar en el mundo. Educar para el trabajo es distinto a educar para el empleo. Cuando se educa para el trabajo se crean espacios para que las personas puedan desarrollarse plenamente sin que deban emplearse para lograrlo.

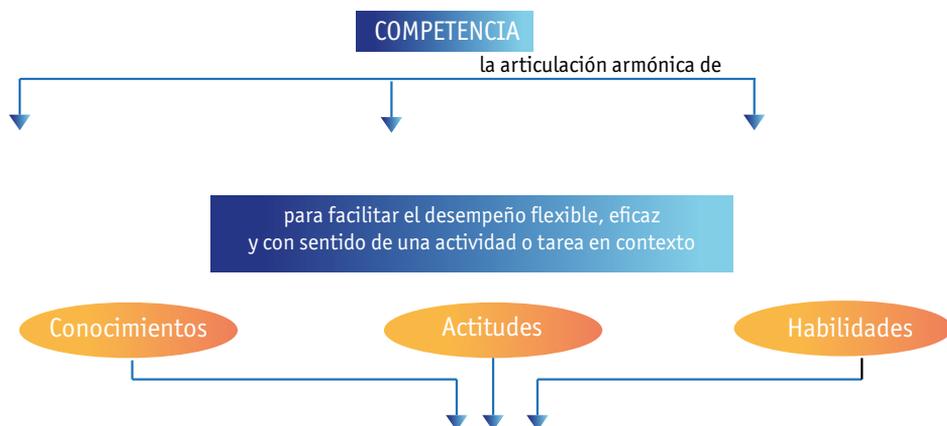


Figura 1. Competencias
Fuente: Unigarro, 2017.

Cabe destacar que Unigarro (2017) profundiza sobre la triada del saber, el ser y el hacer de la siguiente forma: “el competente es un *ser* que *sabe hacer*. El competente es un *ser* que *hace saber*. En la competencia el *saber hace* al *ser*. En la competencia el *saber es hacer*. En la competencia el *hacer es saber*” (p. 51).

El ser, el saber y el hacer siempre están presentes en una competencia. La ausencia de alguno de ellos nos sitúa en el lugar de la incompetencia, o de la competencia recortada. Es decir, no es posible insistir en que existen competencias del ser, competencias del saber y competencias del hacer. Esa es una confusión que se observa con cierta frecuencia y que, a juicio, debe corregirse con prontitud para evitar hablar de competencias, pero seguir trabajando con enfoque de objetivos.

Sin embargo, y siguiendo a profesor Unigarro, como punto de partida aquí, debemos afirmar que en esta propuesta no se entabla un juicio de valor negativo frente a la educación basada en el enfoque de objetivos. Es claro que ese enfoque también es válido en la búsqueda de unos espacios para la formación integral. Importantes propuestas educativas tuvieron, y tienen éxito, a partir de ese enfoque.

De la misma forma, cualquiera de los dos enfoques puede ponerse al servicio de una causa ideológica; para decirlo de otra manera, cualquiera de los dos enfoques puede ponerse al servicio de la alienación o de la emancipación. No se pretende afirmar aquí que el enfoque de competencias es mejor al enfoque de objetivos. Son, simplemente, dos maneras distintas de educar. Otra cosa bien diferente es que el mundo contemporáneo insista en demandar educación bajo el enfoque de competencias por las razones ya expuestas en la tabla 3.

Unigarro (2017) manifiesta que en la triada saber-ser-hacer, lo cognitivo tiene que ver con el saber, lo actitudinal con el ser y lo procedimental con el hacer. La diferencia es en la forma como los trabaja; en tanto el enfoque por objetivos lo hace por separado, en el enfoque por competencia no es posible escindirlos. Es claro que el enfoque por objetivos también es válido en la búsqueda de unos espacios para la formación integral de ahí que importantes propuestas educativas tuvieron, y tienen éxito a partir de ese enfoque.

El currículo en la Universidad Cooperativa de Colombia

En este trabajo se parte del concepto de currículo propuesto por (Unigarro, 2017): “Los postulados y pretensiones que declara la pedagogía crítica se desarrollan con el currículo, que es la manera como una institución educativa se pone en marcha para la construcción del mundo que propone” (p. 43).

Cuando la institución educativa organiza todo lo que la conforma y la orienta hacia sus ideales educativos, se dice que está enfocada en la construcción de su currículo. De allí que se entienda que el currículo es todo aquello que la institución educativa ha puesto al servicio de sus ideales educativos. Según (Lawrence, 1991):

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica [...] un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. (pp. 22-30).

El autor hace diferencia entre currículo y plan de estudio cuando dice:

En algunas ocasiones se encuentra que currículo y plan de estudios se hacen sinónimos. En el caso del presente texto no es así. El plan de estudios se refiere a la organización y secuencia de cursos y actividades académicas que conducen a la consecución del título que busca el estudiante. El plan de estudios es, tal vez, la columna vertebral de currículo en tanto eje y soporte de toda la propuesta educativa de una institución. Pero no es todo el currículo. (Lawrence, 1991, p. 30).

Un planteamiento más profundo lo hace Vargas (2008), en su libro *Diseño curricular por competencias*, en el que afirma:

El diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional. El eje de la formación profesional es el desarrollo de las capacidades profesionales que, a su vez, constituyen la base que permitirá el progreso en aquellos desempeños en los ámbitos de trabajo y formación. (p. 26).

La autora plantea y fortalece su concepto en la descripción del perfil profesional, es decir, que se hace necesario profundizar en los aspectos de cómo está formado ese profesional en sus diferentes dimensiones.

En el artículo “Las competencias en el currículo universitario por concepción” (Yániz, 2008), se plantea que:

Un enfoque curricular competencial puede ser el modo de asumir la responsabilidad social de compartir el conocimiento, propia de la profesionalización de la actividad académica, de responder a la demanda de satisfacer las necesidades sociales, utilizando el conocimiento para el bienestar común en todos los órdenes, un “interés general humano. (p. 4).

Con base en estos postulados, la Universidad Cooperativa de Colombia ha realizado una reforma curricular que contiene unos elementos fundamentales que son:

En la primera fase:

Planes de estudios pertinentes. Que atiendan a necesidades sociales concretas.

Planes de estudios unificados en todas las sedes.

- La unificación de los planes de estudios favorece la movilidad entre sedes de alumnos y profesores.
- La unificación favorece el fortalecimiento de la comunidad académica de la Universidad a partir de la identidad que genera.
- Diseño a partir de competencias: genéricas, disciplinarias o transversales y específicas o profesionales.
- Planes de estudios conformados por cursos, no por asignaturas o módulos La denominación de los cursos según la competencia que desarrollen.
- Selección de contenidos teniendo en cuenta que sean los mínimos, necesarios y suficientes.
- La Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje (MICEA) como conjunto de estrategias y momentos para favorecer el acto de aprender.
- La rúbrica como herramienta privilegiada para evaluar competencias.

Unigarro retoma lo planteado por Campo y Restrepo para afirmar que el currículo opera como traductor, articulador y proyectador. Estos tres elementos se convierten en sus categorías básicas; allí está definida su dimensión y su función.

Cuando se dice que es *traductor*, se hace referencia a que el currículo pone en acciones, contenidos, relaciones y modos de hacer las aspiraciones de un proyecto educativo. Al afirmar que es *articulador*, se dice que un currículo conjuga y propicia el movimiento armónico de los diferentes elementos que lo componen. Que el currículo sea *proyector* significa que lanza hacia adelante, que muestra el horizonte hacia el cual se tiende, “traducir, articular y proyectar son conceptos que garantizan la coherencia del acto de educar y fortalecen el desarrollo de los ideales de una institución educativa” (Unigarro, 2017, p. 23).

El currículo de la Universidad Cooperativa se orienta hacia el desarrollo de competencias. La institución, para diseñar sus planes de estudios por competencias, articula de manera armónica elementos de los enfoques: *funcionalista* (precisión en la formulación de la competencia y el campo de aplicación concreto), *constructivista* (énfasis de la cognición que se logra a partir de la conversación entre los protagonistas del proceso), *sistémico* (redes e interconexiones que se generan en todos los procesos que intervienen en el acto educativo) y pensamiento complejo (perspectiva de todo lo que interviene en la construcción del conocimiento y cómo la realidad termina siendo mucho más que la suma de sus partes).

Competencias del currículo de la Universidad Cooperativa de Colombia

La institución busca desarrollar varios tipos de competencias, de tal manera que se pueda asegurar una formación profesional que responda a las necesidades del contexto laboral en el que se desempeñarán sus egresados. Esto se describe con más detalle en la siguiente figura.

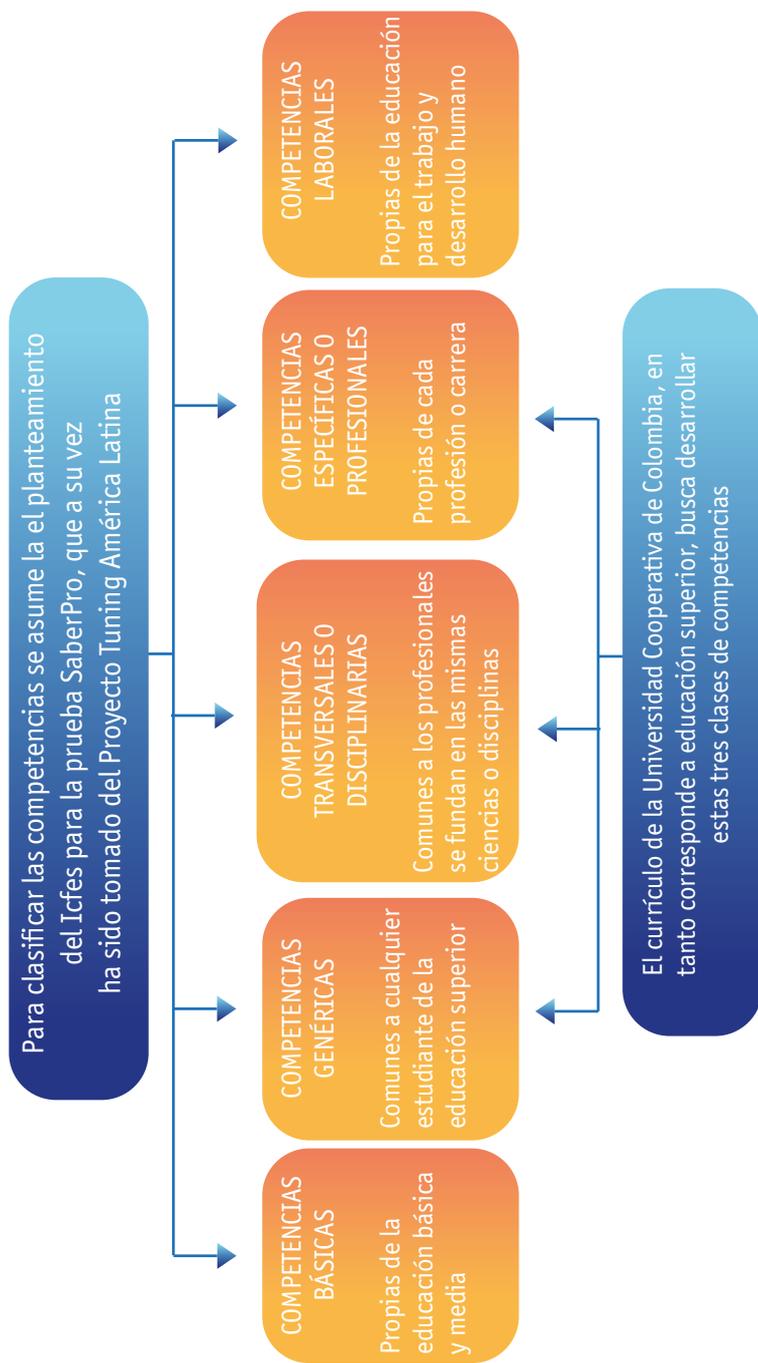


Figura 2. Competencias del Currículo de la Universidad Cooperativa
Fuente: Unigarro (2017).

Metodología

Todo proceso de investigación debe contener de manera explícita una metodología que le permita alcanzar sus objetivos generales y específicos, “por metodología se entiende el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para obtención de sus fines” (Campoy Aranda y Gomes Araújo, 2015, p. 275).

Tomando en cuenta el problema planteado y los objetivos trazados en el presente análisis, se empleó como estrategia metodológica la combinación de investigación cualitativa con investigación de tipo descriptivo, pretendiendo con ello observar el objeto de estudio para analizar las condiciones que rigen las competencias profesionales y laborales de los contadores públicos egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal, en cinco municipios del sur y oriente del Tolima (El Espinal, Guamo, Saldaña, Purificación y Chaparral).

Es importante señalar que la investigación se apoyará en la modalidad de un estudio descriptivo, que, según Hernández (2005), “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 9).

Igualmente, señala el mismo autor, que los estudios descriptivos o diagnósticos “persiguen el conocimiento de las características de una situación dada, plantea objetivos concretos y formula hipótesis sin usar laboratorios” (Hernández, 2005, p. 9). Es importante destacar que en la investigación se utilizará, además, como parte de la estrategia metodológica la investigación documental, la cual consta de la revisión bibliográfica y consulta de libros y material especializados en el área de formación por competencias. Por lo tanto, en la presente investigación, se realizaron las etapas que mencionamos a continuación.

Investigación documental

Selección, recopilación, lectura y análisis de fuentes documentales que permitan construir un marco teórico sobre la UCC, campus El Espinal, y las características del programa académico de Contaduría Pública, lo mismo que sobre la formación por competencias y la reforma curricular.

Trabajo de campo

- Recolección de información sobre competencias profesionales y laborales a partir de una base datos de egresados, estudiantes y empresarios, a los cuales se le aplicará un formulario cuyas respuestas se validarán a partir de grupos focales.
- Sistematización y análisis de los resultados a partir de su presentación por medio de tablas y figuras.
- Interpretación de los datos a la luz del marco teórico elaborado en la primera fase.
- Propuesta de reforma curricular basado en competencias del programa de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal.

Diagnóstico

Para llevar a cabo la investigación propuesta, se realizó un estudio descriptivo, mediante una metodología de investigación con enfoque cualitativo.

Los enfoques cuantitativos y estadísticos son insuficientes para el estudio del comportamiento humano, entre otras razones porque ignoran el carácter creativo de la interacción entre personas y la imposibilidad de que el investigador alcance un pretendido ideal de objetividad. (Álvarez-Gayou, 2009, p. 9).

Esta estrategia metodológica, permitió conocer lo que piensan, lo que sienten y las falencias que reconocen los estudiantes inicialmente de 8º, 9º y 10º semestre de Contaduría Pública y los egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal; así como conocer las percepciones de los empresarios del sur y oriente del Tolima sobre la adecuación, las competencias profesionales y laborales de dichos egresados, confrontadas con las características de la demanda de contadores públicos por el sector empresarial.

En el enfoque cualitativo se hizo uso de los datos recolectados de la técnica de entrevistas semiestructuradas, previamente elaboradas de forma individual, que permitieron extraer información verbal, con el fin de determinar las competencias profesionales y laborales requeridas por los empleadores para suplir los cargos o vacantes donde se requieren profesionales contadores públicos, a una muestra intencional de 15 empresarios de diferentes sectores económicos y de las cinco

poblaciones seleccionadas de la región (El Espinal, Guamo, Saldaña, Purificación y Chaparral), y, de la misma forma a los estudiantes y egresados.

Las entrevistas semiestructuradas tuvieron como instrumentos cuestionarios distintos para cada grupo, pero siempre teniendo en cuenta que las preguntas estaban dirigidas a buscar el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación.

Las actividades realizadas se dieron en cuatro fases específicas que se desarrollaron en un tiempo aproximado de 8 meses:

La primera hizo una minuciosa búsqueda de la literatura académica, que sustentara los estudios y avances teóricos del tema de interés, y fue consignada en el marco teórico y marco referencial, teniendo en cuenta las asesorías y orientaciones que se reciben por parte de la UDEA.

La segunda fase se desarrolló para el cumplimiento del primer objetivo específico, seleccionando los empresarios en los diferentes municipios objeto de estudio, teniendo en cuenta la congruencia entre el número de entrevistas (15) que se realizaron con el tamaño empresarial de la región. La selección de los empresarios se hizo por muestreo probabilístico aleatorio simple entre empresas representativas (pequeña, mediana o gran empresa) y las actividades que desarrollan en su objeto social propias de la región; para ello se trabajó con el registro oficial de la Cámara de Comercio del Sur y Oriente del Tolima.

La ubicación y selección de veinte egresados de Contaduría Pública entre los municipios objeto de la presente investigación, tomando como referencia de tiempo los egresados de los últimos 5 años, se hizo por información solicitada a la oficina de egresados de la Universidad y en otros casos por conocimiento de causa.

En cuanto a los estudiantes, se hizo la selección de cinco por cada semestre (8°, 9° y 10°) de Contaduría Pública del primer semestre de 2018.

En la fase final se realizó el procesamiento de la información, con los instrumentos requeridos, teniendo en cuenta que las entrevistas que se realicen a empresarios, egresados y estudiantes se harán, en su gran mayoría, de forma personalizada.

Se utilizaron grabaciones en video y audio y en otros casos las respuestas directas a los respectivos cuestionarios. Las entrevistas se recopilaron en “fichas de identificación de la entrevista”, que contienen la información básica del entrevistado, lugar y fecha, las preguntas y sus respectivas respuestas. Con la consolidación de esta información se realizó el estudio y análisis de la misma con la utilización del programa informático SPSS Statistics versión 25 y el diagnóstico respectivo.

Confiabilidad del instrumento de investigación

Para Sabino (1992), “un instrumento es confiable cuando se vuelve a medir una misma característica utilizando la aplicación repetida del instrumento al mismo sujeto y objeto obteniéndose resultados similares” (p. 80). Conocer, en una investigación, representa igualmente atribuir un enfoque de confiabilidad, por lo cual, se hace necesario un instrumento con un cierto grado de confianza para poder interpretar los datos que son recogidos. El programa informático SPSS Statistics tiene entre otras como herramientas de medición y análisis, las siguientes:

El análisis de fiabilidad: utiliza el coeficiente Alfa de Cronbach; modelo de consistencia interna (el resultado de los cuestionarios), basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems de los respectivos cuestionarios. Entre las ventajas de esta medida se encuentra la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

Interpretación del Coeficiente de Confiabilidad	
Rangos	Coeficiente Alfa
Muy Alta	0,81 a 1,00
Alta	0,61 a 0,80
Moderada	0,41 a 0,60
Baja	0,21 a 0,40
Muy Baja	0,01 a 0,20

$$\alpha = \frac{K \left[\sum S_i^2 \right]}{K - 1 \left[1 - S_T^2 \right]}$$

Confiabilidad Cronbach

K: el número de ítems

SSi²: sumatoria de varianzas de los ítems

ST²: varianza de la suma de los ítems

A: coeficiente de Alfa de Cronbach

Cuanto más cerca de 1 está a, más alto es el grado de confiabilidad.



Figura 3. Coeficiente Alfa de Cronbach

- En los análisis de los resultados, se presentan los coeficientes de confiabilidad de estudiantes, egresados y empresarios.
- Análisis descriptivos con frecuencias: permite obtener distribuciones de frecuencias, pero además contiene opciones para: (1) calcular algunos de los estadísticos descriptivos más utilizados (tendencia central, posición, dispersión, asimetría y curtosis); (2) obtener algunos gráficos básicos (de barras, de sectores e histogramas); (3) controlar el formato de presentación de las tablas de frecuencias.
- Análisis descriptivos con tablas cruzadas: las tablas de contingencia o cruzadas, nos permiten describir el comportamiento de los datos de dos o más variables de acuerdo con la combinación o cruce de sus categorías. Para ello se debe generar la matriz de correlación.

Las cuatro fases no estuvieron condicionadas a un orden cronológico de tiempo, es decir, que muchas de las actividades se pudieron hacer de forma paralela, lo que permitió una optimización del tiempo.

Cada uno de los objetivos requirió desarrollar un proceso independiente, pero coherente y cohesionado con los demás, que posibilitó darle a la investigación un orden secuencial que asegurara una culminación clara y eficiente.

Para consolidar el trabajo a realizar, se tuvieron en cuenta dos tipos de grupos. El primer grupo se denominó objeto de estudio y estuvo conformado por los empresarios, egresados y estudiantes, seleccionados en su momento. El segundo grupo estuvo conformado por el personal administrativo de la institución, específicamente del programa de Contaduría Pública del campus El Espinal, que sirve de apoyo en temas de registros, estadísticas e información en general y los profesores de la sede, que cuentan con gran experiencia en temas de investigación y gestión; además de los catedráticos, que en su gran mayoría se encuentran en el sector productivo de la región y sirvieron para retroalimentación en diferentes fases del proceso que se adelanta.

El formulario de preguntas del instrumento fue elaborado como tipo Likert.

Desarrollo de la investigación

Establecimiento de las características de las actividades empresariales del sur y oriente del Tolima

Para caracterizar las actividades empresariales se utilizó como fuente primaria la base de datos obtenida en la Cámara de Comercio del Sur y Oriente del Tolima, en donde se encontró y clasificó la información requerida de las empresas, tal como: su razón social, dirección, tipo de empresa etc., registrada en la tabla 4.

Tabla 4. Actividades empresariales

Tipo de actividad	N.º	Tamaño	Sector	Capital
Comercial	2	Mediana empresa	Terciario	Privada
Industrial	2	Mediana empresa	Secundario	Privada
Servicios financieros	1	Gran empresa	Terciario	Privada
Servicios públicos	2	Gran empresa	Terciario	Pública
Servicios del Estado	3	Gran empresa	Terciario	Pública
Servicios de transporte	1	Mediana empresa	Terciario	Mixta
Servicios agrícolas	1	Gran empresa	Primario	Mixta
Servicios de salud	3	Gran empresa	Terciario	Publica
Total muestra	15			

Fuente: Informe Económico Cámara de Comercio del Sur y Oriente del Tolima (2016).

Es importante tener en cuenta que los datos registrados en la tabla 4 se obtuvieron seleccionando las empresas mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple entre 960 empresas, según informe de la Cámara de Comercio del Sur y Oriente del Tolima (2016), distribuidas en pequeña, mediana y gran empresa de los cinco municipios que se tomaron para el presente análisis los cuales son: El Espinal, Guamo, Saldaña, Purificación y Chaparral, de acuerdo con las actividades propias de la región que desarrollan como objeto social.

En este punto, se amplió la investigación hacia estudiantes y egresados dada su importancia. Para la muestra de egresados se solicitó la colaboración de la oficina de registro de la UCC, campus El Espinal, la cual hizo entrega de la base de datos de egresados del programa de Contaduría Pública con antigüedad no mayor a cinco años. También se amplió la investigación hacia los estudiantes del programa

de Contaduría Pública, para lo cual, se solicitó información al Departamento Administrativo de Registro y Control DARC, de estudiantes de 8°, 9° y 10° semestres del semestre 2018-I.

Con la información respectiva, se elaboraron las fichas y formularios con cada una de las preguntas en las fichas y formularios de empresarios, egresados, estudiantes y del grupo focal.

Identificación de las necesidades de competencias profesionales y laborales de los contadores públicos en el sector empresarial del sur y oriente del Tolima

En el desarrollo de este objetivo específico se realizaron los siguientes procedimiento: algunas entrevistas a los empresarios se aplicaron en sus oficinas y otras por vía telefónica, dadas las ocupaciones de los mismos; las entrevistas con los egresados de la UCC, campus El Espinal, fueron aplicadas en sus lugares de trabajo, visita personalizada o en un lugar estipulado por ellos, y otras por vía telefónica; con los estudiantes de 8°, 9° y 10° semestre, se aplicaron los formularios en el aula de clase los que fueron citados previamente.

El grupo focal se aplicó en la biblioteca de la UCC, campus El Espinal, con previa solicitud al jefe de programa. En él participaron estudiantes 8°, 9° y 10° semestre de Contaduría Pública.

Análisis de los resultados

El análisis de fiabilidad de empresarios

Tabla 5. Alfa de Cronbach para empresarios

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,965	8

En la tabla 5 se puede observar el resultado de Alfa. Teniendo en cuenta que, a mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad.

Para el caso de la presente investigación se observa que el valor de Alfa es de 0,965, lo cual indica que se encuentra por encima del nivel aceptable de fiabilidad de la prueba.

Análisis descriptivos con frecuencias empresarios

Tabla 6. Contadores públicos contratados en las empresas

¿En su nómina de empleados tiene contadores públicos contratados?					
	Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivamente sí	11	73,3	73,3	73,3
	Definitivamente no	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En la tabla 6 se aprecia que, de un total de 15 empresarios, 11 de ellos tienen contratados contadores públicos en su empresa (73,3 %), 4 no tienen (26,7 %).

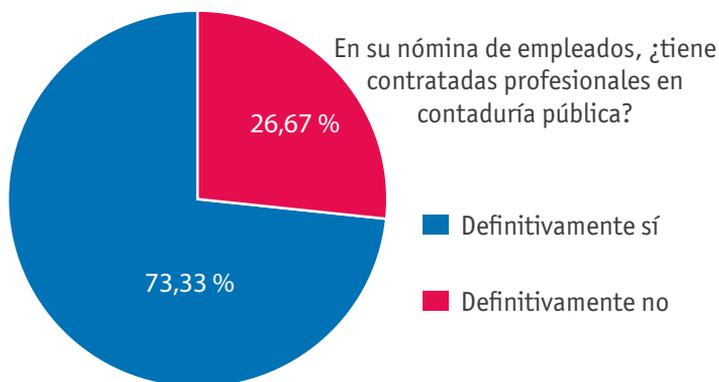


Figura 4. Contadores públicos contratados en las empresas

Tabla 7. Contadores públicos de la UCC al servicio de las empresas

De los contadores públicos al servicio de su empresa, ¿tiene profesionales de la UCC, campus El Espinal?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivamente sí	5	33,3	33,3	33,3
	No responde	4	26,7	26,7	60,0
	Definitivamente no	6	40,0	40,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En la tabla 7 se observa que el 40 % de los empresarios manifiestan que no poseen contadores públicos egresados de la UCC, campus El Espinal; un 33,3 % sí y un 26,7 % no responden a esta pregunta.

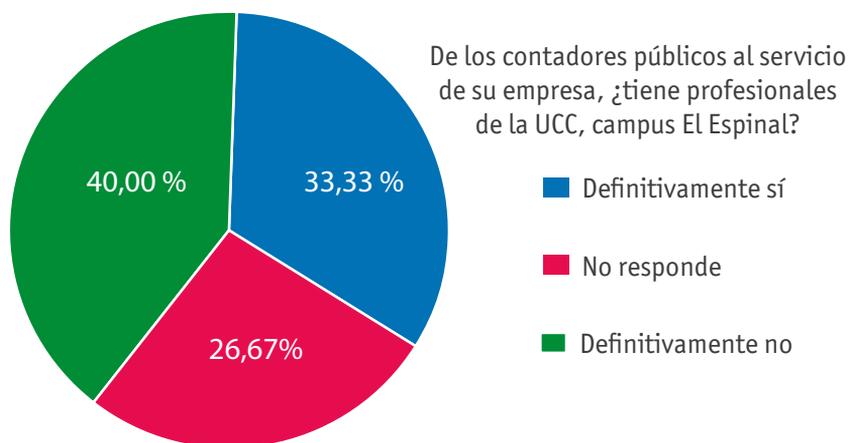


Figura 5. Contadores públicos de la UCC al servicio de las empresas

Tabla 8. Razones para no contratar contadores públicos de la UCC en las empresas

Razones que tiene usted para no contratar profesionales de contadores públicos de la UCC, campus El Espinal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válido	Experiencia	3	20,0	20,0	20,0
	Perfil no adecuado	2	13,3	13,3	33,3
	No hay vacantes	1	6,7	6,7	40,0
	No responde	9	60,0	60,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En las razones que tienen los empresarios para no contratar contadores públicos de la UCC, campus El Espinal, un 20 % de ellos manifiesta que es por experiencia; un 13,3 % que no tienen el perfil adecuado y un 6,7 % que no hay vacantes en su momento.



Figura 6. Razones para no contratar contadores públicos de la UCC en las empresas

Tabla 9. Desempeño de los contadores públicos de acuerdo con sus funciones asignadas

¿Los contadores públicos a su servicio reflejan un desempeño laboral satisfactorio de acuerdo con las funciones asignadas en su empresa?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Definitivamente sí	7	46,7	46,7	46,7
	No responde	4	26,7	26,7	73,3
	Definitivamente no	4	26,7	26,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

El 46,7 % de los empresarios considera que los contadores públicos a su servicio reflejan un desempeño laboral satisfactorio acorde a las funciones asignadas; un 26,7 % precisa que su desempeño laboral no es satisfactorio; el 26,7 % no responde a la pregunta.

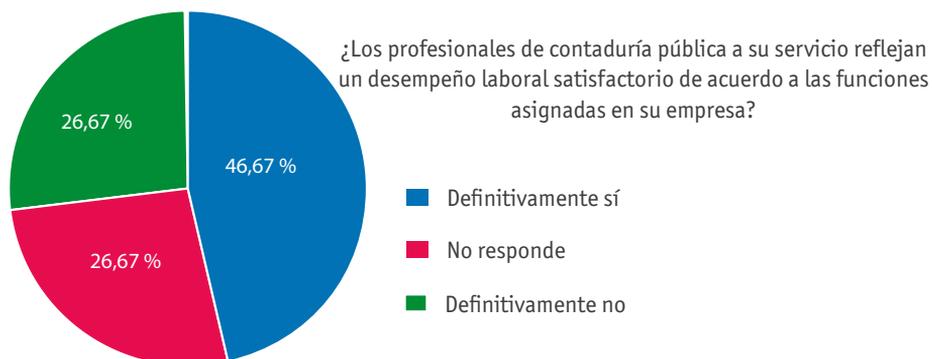


Figura 7. Desempeño de los contadores públicos de acuerdo con sus funciones asignadas

Tabla 10. Aspectos que deben mejorar los contadores públicos para ser más competitivos

Los aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayor conocimiento	8	53,3	53,3	53,3
	Experiencia	4	26,7	26,7	80,0
	Habilidades de comunicación	3	20,0	20,0	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En los aspectos que deben mejorar los profesionales para ser más productivos, el 53,3 % de los empresarios manifiesta que deben tener mayor conocimiento; el 26,7 % aconseja experiencia, y un 20 % sugiere tener habilidades de comunicación.



Figura 8. Aspectos que deben mejorar los contadores públicos para ser más competitivos

Tabla 11. Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado

Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado en su empresa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Experiencia	6	40,0	40,0	40,0
	Conocimiento técnico	3	20,0	20,0	60,0
	Habilidad en la toma dedecisiones	4	26,7	26,7	86,7
	Manejo de herramientas ofimáticas	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

A la pregunta sobre cuáles son las habilidades y destrezas que debe reunir el contador público para ser contratado en su empresa, el 40 % respondió que la experiencia; para el 26,7 %, las habilidades en la toma de decisiones; para el 20 %, tener un conocimiento técnico, y un 13,3 % prefiere el manejo de herramientas ofimáticas.



Figura 9. Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado

Tabla 12. Competencias profesionales del contador público para ser idóneo en el contexto laboral-I

Competencias profesionales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Resolución de conflictos	6	40,0	40,0	40,0
	Habilidades comunicativas	3	20,0	20,0	60,0
	Uso de programas informáticos	4	26,7	26,7	86,7
	Planificación y organización	2	13,3	13,3	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En relación con la pregunta de cuáles son las competencias profesionales que debe tener un contador público para ser idóneo en el contexto laboral, el 40 % manifestó la resolución de conflictos; un 26,7 %, el uso de programas informáticos; el 20 %, las habilidades comunicativas y un 13,3 %, en planificación y organización.

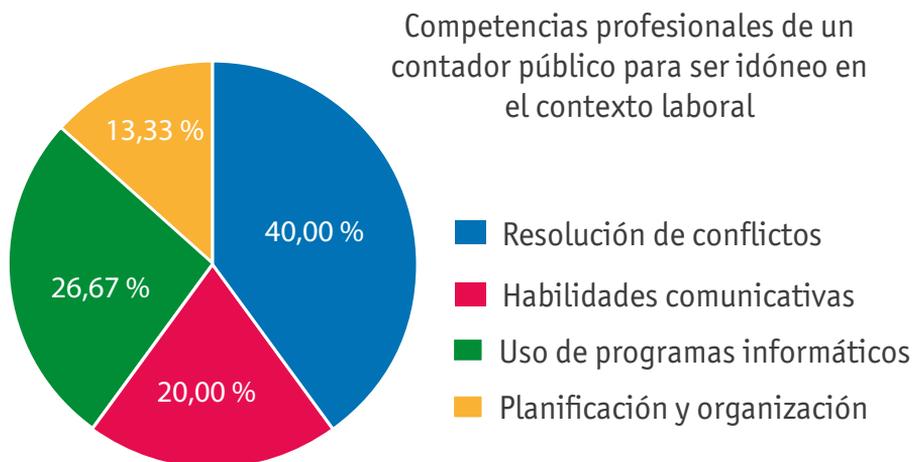


Figura 10. Competencias profesionales del contador público para ser idóneo en el contexto laboral-I

Tabla 13. Competencias laborales del contador público para ser idóneo en el contexto laboral-II

Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Trabajo en equipo	7	46,7	46,7	46,7
	Organización	3	20,0	20,0	66,7
	Capacidad de análisis de datos habilitados	2	13,3	13,3	80,0
	Habilidades para la toma de decisiones	1	6,7	6,7	86,7
	Creatividad e innovación	1	6,7	6,7	93,3
	Comunicación efectiva	1	6,7	6,7	100,0
	Total	15	100,0	100,0	

En cuanto a las competencias laborales que debe tener un contador público para ser idóneo en el contexto laboral, el 46,7 % indicó que el trabajo en equipo; el 20 %, organización; el 13,3 %, la capacidad de análisis de datos; el 6,7 %, habilidades para la toma de decisiones; el 6,7 %, creatividad e innovación y el 6,7 %, comunicación efectiva.

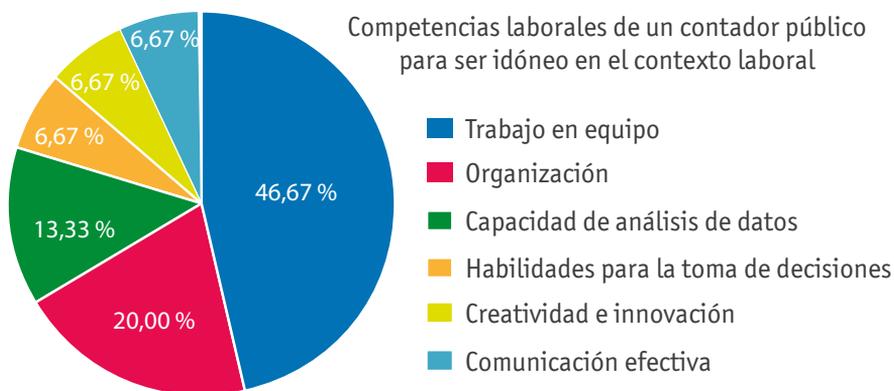


Figura 11. Competencias laborales del contador público para ser idóneo en el contexto laboral-II

Análisis descriptivos con tablas cruzadas – empresarios

Tabla 14. Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado en una empresa. Grado de satisfacción de los empresarios del sur y oriente del Tolima con el desempeño profesional y laboral de los egresados del programa de Contaduría Pública de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus El Espinal

Recuento				
Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado en su empresa				
		Experiencia	Conocimiento técnico	Habilidad en la toma de decisiones
Los contadores públicos a su servicio reflejan un desempeño laboral satisfactorio de acuerdo con las funciones asignadas en su empresa.	Definitivamente sí	6	1	0
	No responde	0	2	2
	Definitivamente no	0	0	2
Total		6	3	4

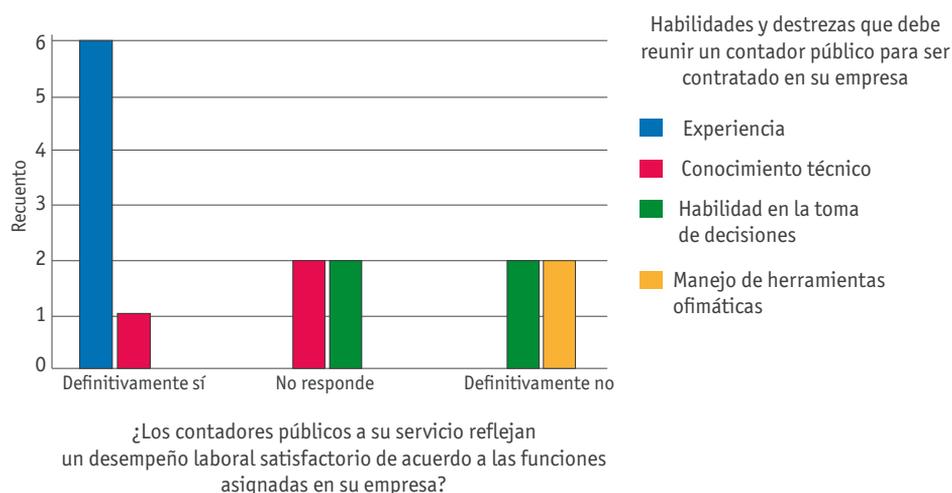


Figura 12. Habilidades y destrezas que debe reunir un contador público para ser contratado en su empresa

Como se aprecia en la figura 12, los contadores públicos reflejan un desempeño laboral satisfactorio por su experiencia y conocimiento; los que no lo hacen es a causa de su falta de habilidades en la toma de decisiones y manejo de herramientas ofimáticas.

Tabla 15. Aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos

		Recuento						
		Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral						
		Trabajo en equipo	Organización	Capacidad de análisis de datos	Habilidades para la toma de decisiones	Creatividad e innovación	Comunicación efectiva	Total
Los aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos	Mayor conocimiento	7	1	0	0	0	0	8
	Experiencia	0	2	2	0	0	0	4
	Habilidades de comunicación	0	0	0	1	1	1	3
Total		7	3	2	1	1	1	15

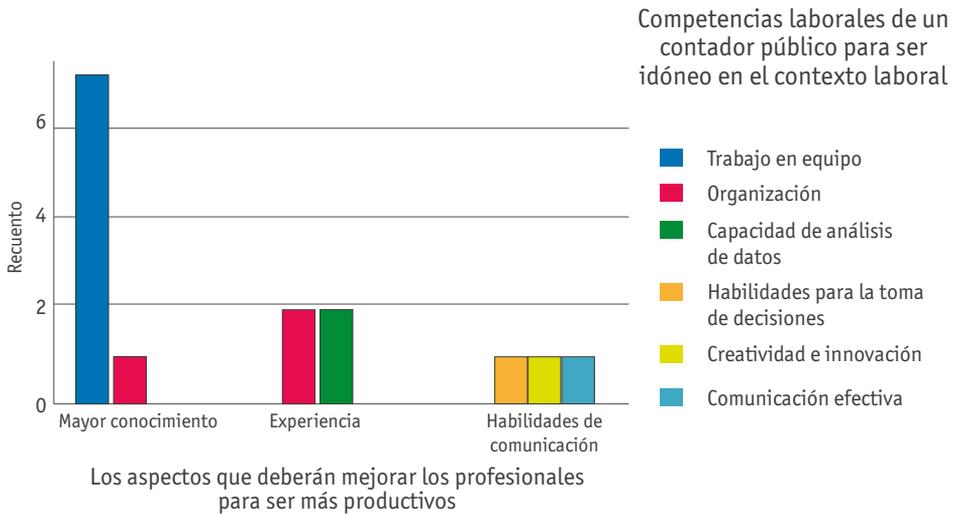
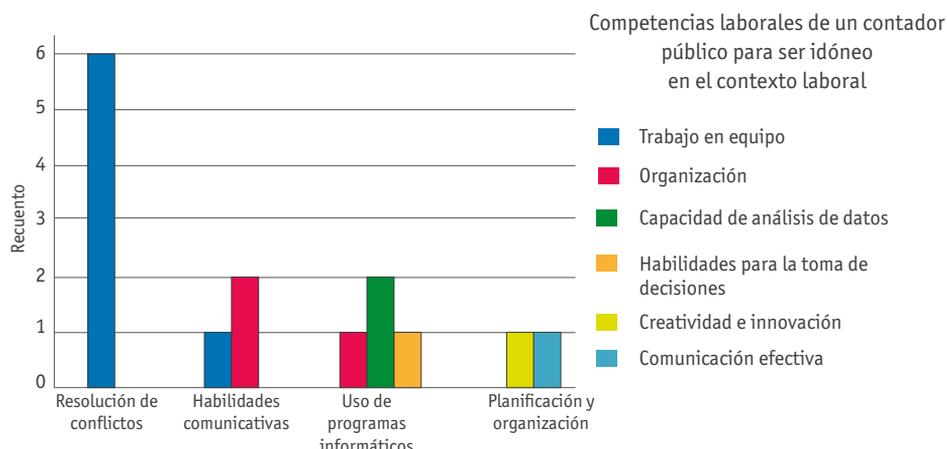


Figura 13. Aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos

Tabla 16. Competencias profesionales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral-III

		Recuento						
		Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral						
		Trabajo en equipo	Organización	Capacidad de análisis de datos	Habilidades para la toma de decisiones	Creatividad e innovación	Comunicación efectiva	Total
Competencias profesionales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral	Resolución de conflictos	6	0	0	0	0	0	6
	Habilidades comunicativas	1	2	0	0	0	0	3
	Uso de programas informáticos	0	1	2	1	0	0	4
	Planificación y organización	0	0	0	0	1	1	2
Total		7	3	2	1	1	1	15

Uno de los aspectos que debe mejorar el profesional en el sector productivo es el de tener mayor conocimiento, lo que permitirá mejorar el trabajo en equipo y organización en el desarrollo de sus funciones.



Competencias profesionales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral

Figura 14. Competencias profesionales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral-III

El trabajo en equipo como competencia laboral del contador público fortalecerá la resolución de conflictos como competencia profesional dentro de la empresa; las habilidades comunicativas harán lo mismo con la organización y capacidad de análisis de datos.

Tabla 17. Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral-IV

Recuento					
Aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos					
		Mayor conocimiento	Experiencia	Habilidades de comunicación	Total
Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral.	Trabajo en equipo	7	0	0	7
	Organización	1	2	0	3
	Capacidad de análisis de datos	0	2	0	2
	Habilidades para la toma de decisiones	0	0	1	1
	Creatividad e innovación	0	0	1	1
	Comunicación efectiva	0	0	1	1
Total		8	4	3	15

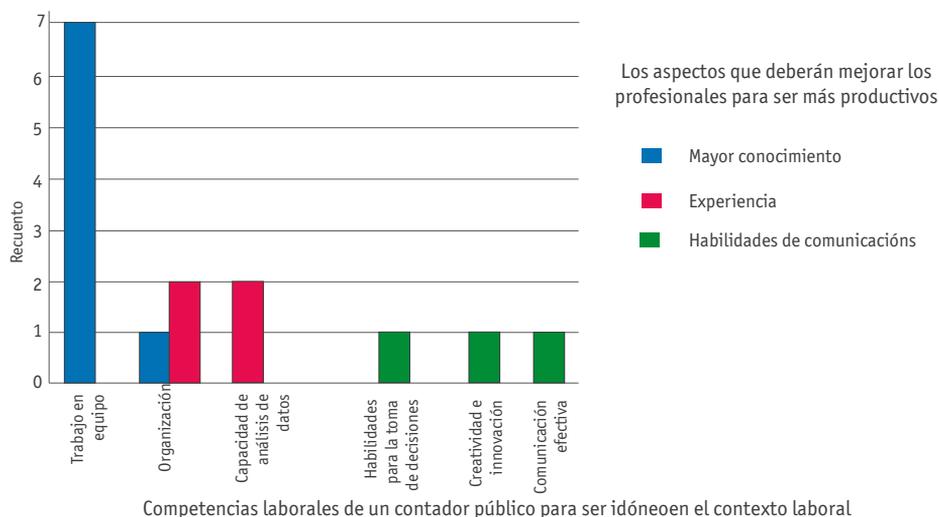


Figura 15. Competencias laborales de un contador público para ser idóneo en el contexto laboral-IV
Los aspectos que deberán mejorar los profesionales para ser más productivos

Un mayor conocimiento y experiencia ayudarán a fortalecer competencias laborales como el trabajo en equipo y la organización.

Análisis de fiabilidad de egresados

Tabla 18. Alfa de Cronbach para egresados

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	No. de elementos
,949	10

En la tabla 18 se puede observar el resultado de Alfa. Teniendo en cuenta que, a mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad. Para el caso de la presente investigación se observa que el valor de Alfa es de 0.949, lo cual indica que se encuentra por encima del nivel aceptable de fiabilidad de la prueba.

Análisis descriptivos con frecuencias egresados

Tabla 19. Egresados encuestados

Número de egresados encuestados por año que obtuvieron el título profesional en contaduría pública					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En 2015	9	45,0	45,0	45,0
	En 2014	4	20,0	20,0	65,0
	En 2013	4	20,0	20,0	85,0
	En 2012	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El número que reflejan los egresados encuestados corresponde a los últimos cinco años, cómo se tenía descrito en el desarrollo de la metodología de este análisis. De la misma forma, se observa que la muestra más representativa corresponde a los egresados de los años 2015 con un total de 9 egresados que constituye el 45 % de la muestra aplicada, haciéndola más reciente y real en cuanto a su conceptualización; un 20 % de los años 2014 y 2013 y un 15 % del año 2012.

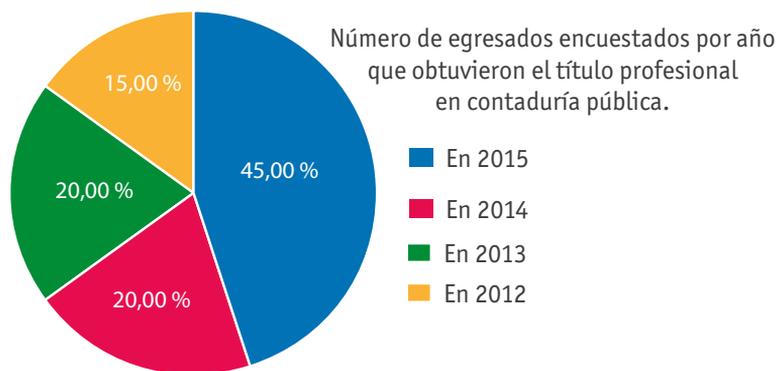


Figura 16. Egresados encuestados

Tabla 20. Situación laboral de los egresados

Situación laboral en la que se encuentra actualmente el egresado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Empleados	14	70,0	70,0	70,0
	Desempleado	5	25,0	25,0	95,0
	Independiente	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

En relación con su situación laboral actual, 14 de los egresados se encuentran empleados, lo que representa el 70 % de los encuestados; 5 egresados dicen no tener empleo, lo que representa un 25 % del grupo investigado, y tan solo 1 egresado es trabajador independiente, lo que representa el 5 % de la población encuestada.

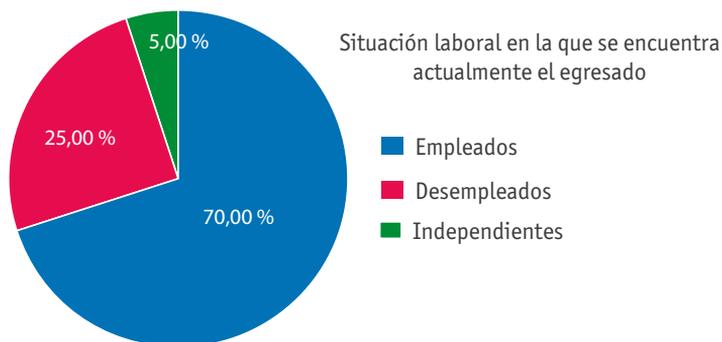


Figura 17. Situación laboral de los egresados

Tabla 21. Razones por la cuales se encuentra desempleado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Falta de experiencia	12	60,0	60,0	60,0
	Pocas oportunidades de trabajo	4	20,0	20,0	80,0
	Falta de conocimiento	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Entre las razones por las cuales el egresado se encuentra desempleado, el 60 % manifiesta que por falta de experiencia; un 20 % considera que existen pocas oportunidades de trabajo, y otro 20 % aduce a la falta de conocimiento.

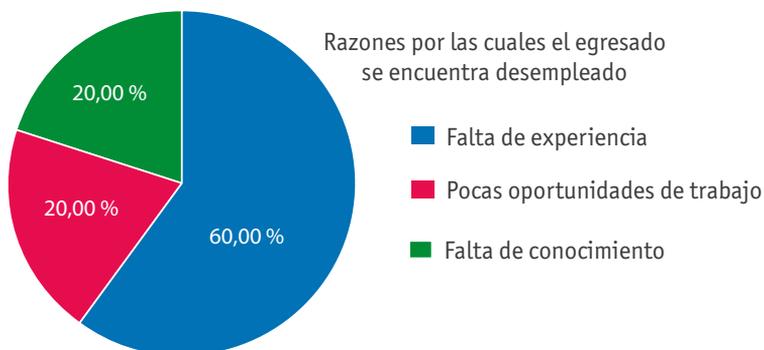


Figura 18. Razones por la cuales se encuentra desempleado

Tabla 22. Tipo de empresa en que se encuentra empleado el egresado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pública	3	15,0	15,0	15,0
	Privada	12	60,0	60,0	75,0
	No se encuentra laborando	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Un 60 % de los egresados manifiesta que se encuentra trabajando en una empresa privada; un 25 % no se encuentra laborando, y un 15 % se encuentra vinculado al sector público.

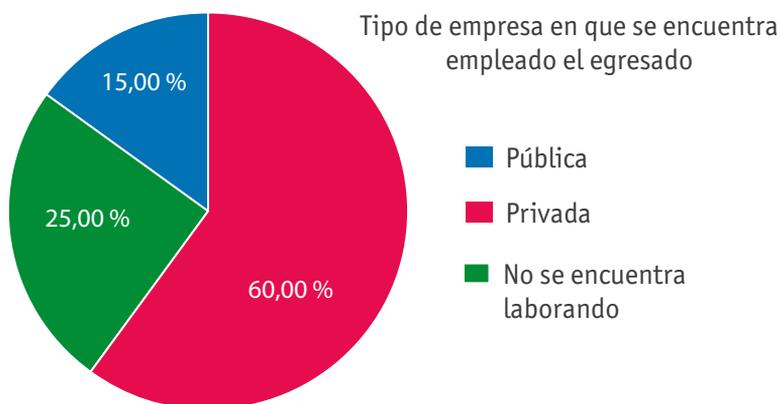


Figura 19. Tipo de empresa en que se encuentra empleado el egresado

Tabla 23. Tiempo de servicio laboral del egresado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	36 meses	6	30,0	30,0	30,0
	24 meses	5	25,0	25,0	55,0
	18 meses	2	10,0	10,0	65,0
	12 meses	2	10,0	10,0	75,0
	No se encuentra empleado	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El 30 % de los egresados lleva 36 meses laborando; el 25 %, 24 meses; un 10 % ,18 meses; un 10 %, 12 meses; y un 25 % no se encuentra laborando.

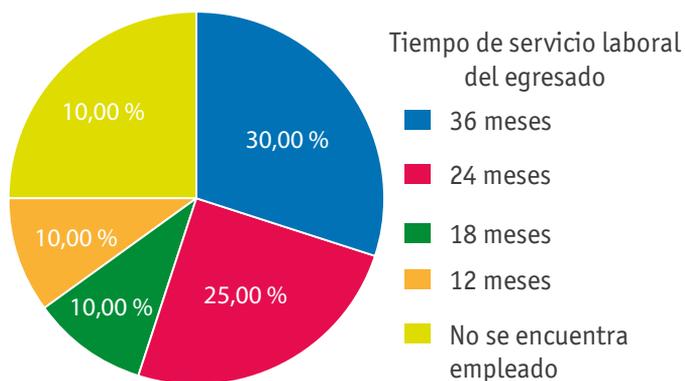


Figura 20. Tiempo de servicio laboral del egresado

Tabla 24. Tipo de cargo del egresado en la empresa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Auxiliar contable	7	35,0	35,0	35,0
	Asesor comercial	4	20,0	20,0	55,0
	Vendedor	3	15,0	15,0	70,0
	Jefe de área	1	5,0	5,0	75,0
	No se encuentra empleado	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El 35 % de los egresados se encuentra ejerciendo la función de auxiliar contable; el 20 % ,la de asesor comercial; el 15 %, la de vendedor, y un 5 %, la de jefe de área.

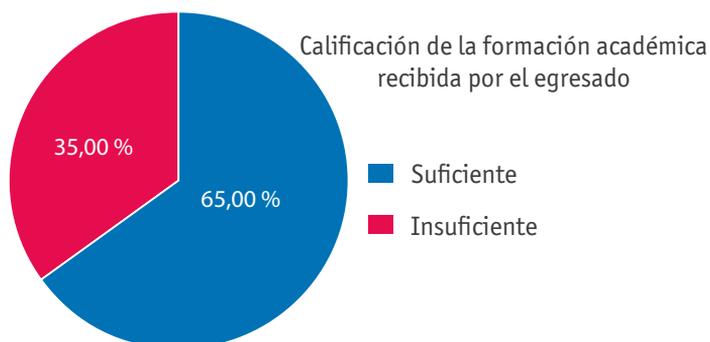


Figura 21. Tipo de cargo del egresado en la empresa

Tabla 25. Calificación de la formación académica recibida por el egresado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Suficiente	13	65,0	65,0	65,0
	Insuficiente	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Con respecto a la formación académica del egresado, el 65 % considera que fue suficiente y un 35 %, que fue insuficiente.

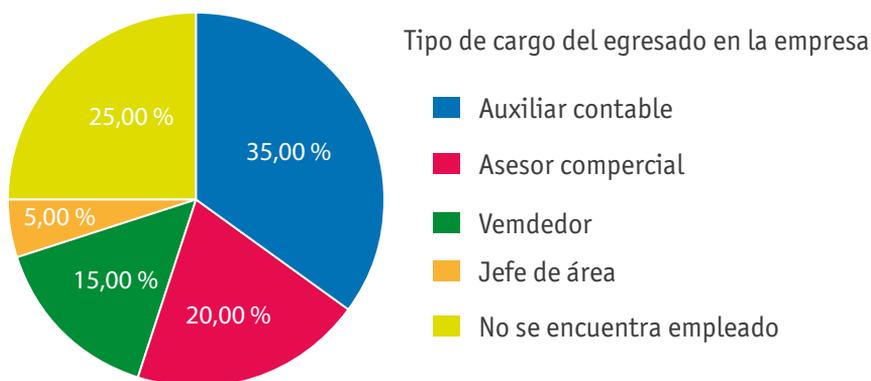


Figura 22. Calificación de la formación académica recibida por el egresado

Tabla 26. Pertinencia en habilidades y destrezas del egresado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy pertinente	10	50,0	50,0	50,0
	Medianamente pertinente	10	50,0	50,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

El 50 % de los egresados considera que son muy pertinentes las habilidades y destrezas para el desempeño en el mundo laboral, y otro 50 % manifiestan que fue medianamente pertinente.

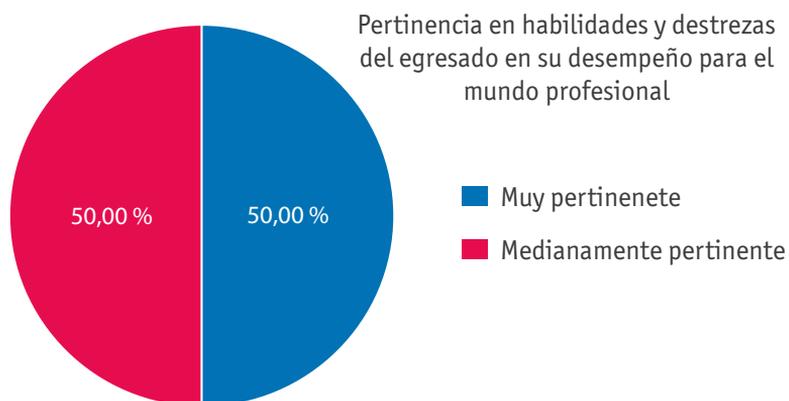


Figura 23. Pertinencia en habilidades y destrezas del egresado

Tabla 27. Percepción del egresado sobre el desempeño laboral de los contadores públicos egresados de otras universidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Más competente	2	10,0	10,0	10,0
	Igual de competentes	18	90,0	90,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	



Figura 24. Percepción del egresado sobre el desempeño laboral de los contadores públicos egresados de otras universidades

El 90 % de los egresados considera que, frente a contadores públicos egresados de otras universidades, los de la UCC son igual de competentes, y un 10 % piensa que los de la UCC son más competentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Prácticas empresariales	7	35,0	35,0	35,0
	Consultorios contables	6	30,0	30,0	65,0
	Mejores profesores	4	20,0	20,0	85,0
	Más contabilidad	2	10,0	10,0	95,0
	Más tributaria	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

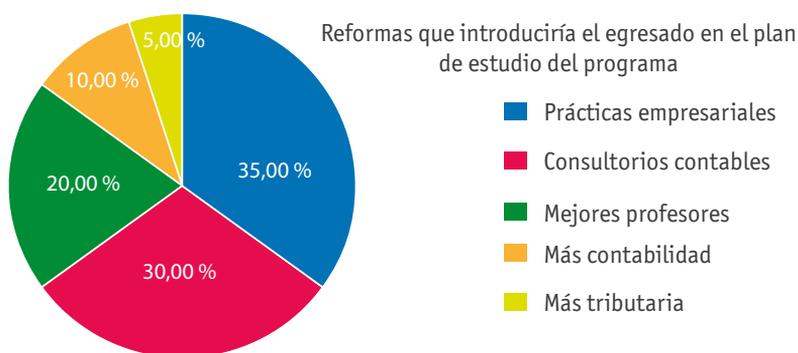


Figura 25. Reformas que introduciría el egresado en el plan de estudio del programa

El 35 % de los egresados incluiría más prácticas empresariales; un 30 %, consultorios contables; un 20 %, mejores profesores; un 10 %, más contabilidad; y un 5 %, más tributaria.

Análisis descriptivos con tablas cruzadas egresados

Tabla 29. Tabla cruzada: situación laboral en la que se encuentra actualmente el egresado*reformas que introduciría el egresado en el plan de estudio del programa

Recuento							
Reformas que introduciría el egresado en el plan de estudio del programa							
		Prácticas empresariales	Consultorios contables	Mejores profesores	Más contabilidad	Más tributaria	Total
Situación	Empleados	7	6	1	0	0	14
laboral en la	Desempleado	0	0	3	2	0	5
que se	Independiente	0	0	0	0	1	1
encuentra							
actualmente							
el egresado							
Total		7	6	4	2	1	20

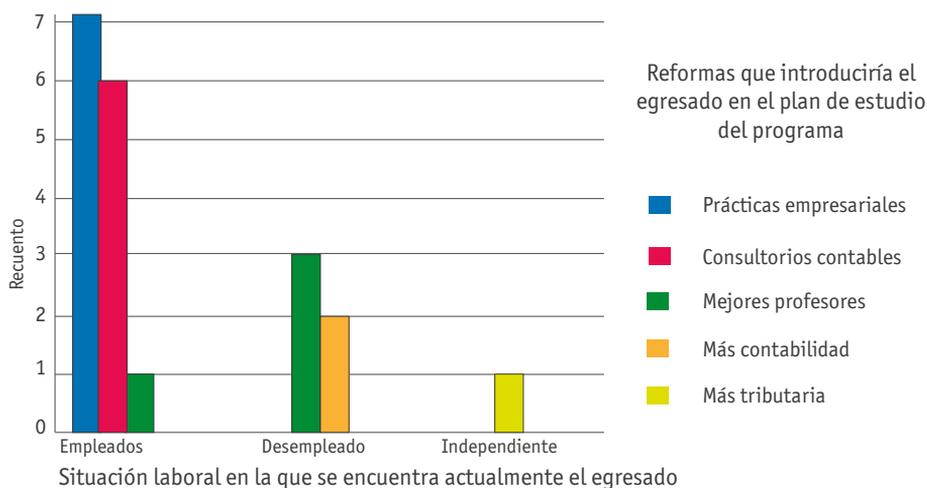


Figura 26. Situación laboral en la que se encuentra actualmente el egresado*reformas que introduciría el egresado en el plan de estudio del programa

Los egresados que se encuentran desempleados introducirían reformas al plan de estudio que estén relacionadas con mejores profesores y mayor intensidad horaria en contabilidad.

Tabla 30. Tabla cruzada: razones por las cuales el egresado se encuentra desempleado*tipo de cargo del egresado en la empresa

		Recuento					
		Tipo de cargo del egresado en la empresa					
		Auxiliar contable	Asesor comercial	Vendedor	Jefe de área	No se encuentra empleado	Total
Razones por las cuales el egresado se encuentra desempleado	Falta de experiencia	7	4	1	0	0	12
	Pocas oportunidades de trabajo	0	0	2	1	1	4
	Falta de conocimiento	0	0	0	0	4	4
Total		7	4	4	3	5	20

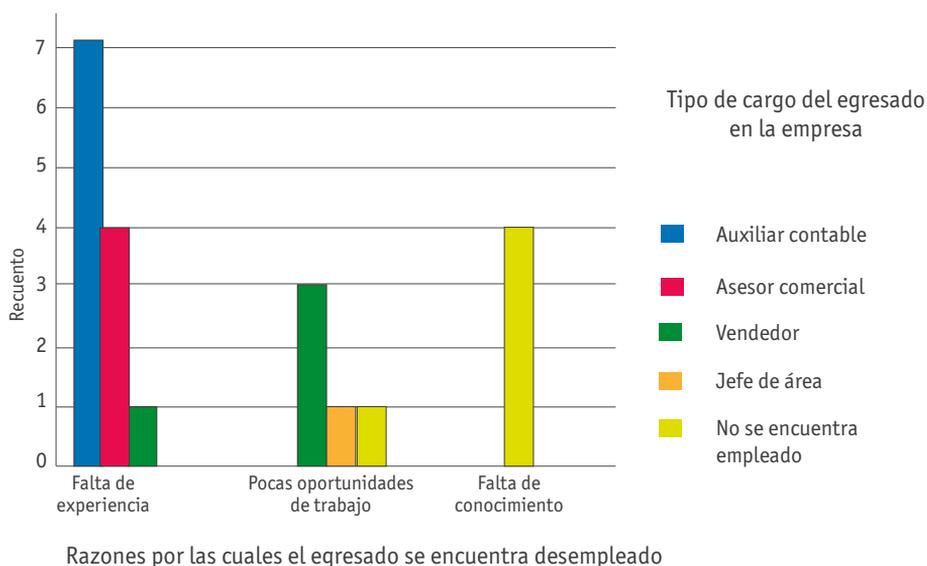


Figura 27. Tabla cruzada: razones por las cuales el egresado se encuentra desempleado *tipo de cargo del egresado en la empresa

La falta de experiencia ha hecho que los egresados se encuentren en cargos medios como el de auxiliar contable, asesor comercial y vendedor. La falta de conocimiento es la mayor causa por la que no se encuentra empleo; de la misma forma, las pocas oportunidades de trabajo han hecho que se mantengan en cargos poco relevantes.

Tabla 31. Tabla cruzada: tipo de empresa en que se encuentra empleado el egresado * tipo de cargo del egresado en la empresa

Recuento							
Tipo de cargo del egresado en la empresa							
		Auxiliar contable	Asesor comercial	Vendedor	Jefe de área	No se encuentra empleado	Total
Tipo de empresa en que se encuentra empleado el egresado	Pública	3	0	0	0	0	3
	Privada	4	4	3	1	0	12
	No se encuentra laborando	0	0	0	0	5	5
Total		7	4	3	1	5	20

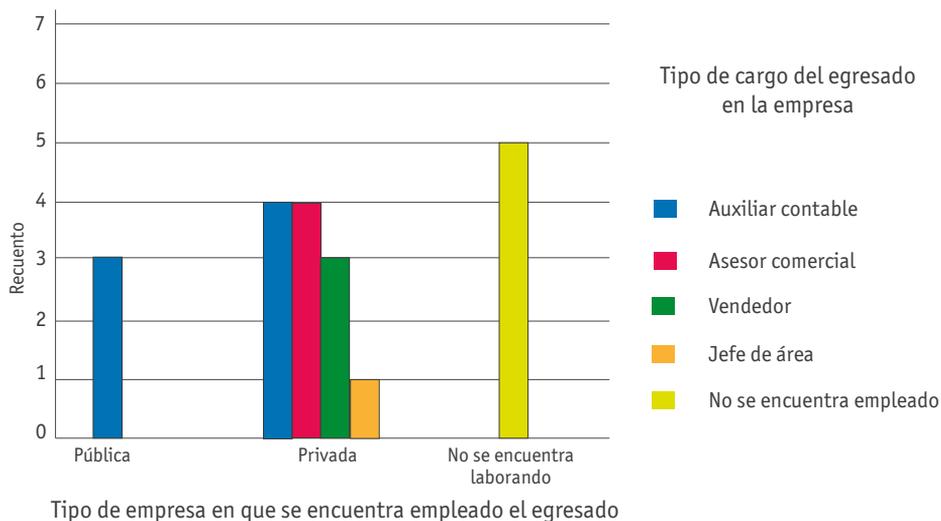


Figura 28. Tabla cruzada: tipo de empresa en que se encuentra empleado el egresado * tipo de cargo del egresado en la empresa

Se aprecia que la gran mayoría de los egresados se encuentra vinculada en el sector público ejerciendo funciones como auxiliar contable. En el sector empresarial privado ejercen cargos intermedios como el de auxiliar contable, asesor comercial y vendedor, con muy poca oportunidad de fungir como jefes de área.

Tabla 32. Tabla cruzada: pertinencia en habilidades y destrezas del egresado en su desempeño para el mundo profesional*tipo de cargo del egresado en la empresa

		Recuento					
		Tipo de cargo del egresado en la empresa					
Pertinencia en habilidades y destrezas del egresado en su desempeño para el mundo profesional	Muy pertinente	Auxiliar contable	Asesor comercial	Vendedor	Jefe de área	No se encuentra empleado	Total
	Total	Medianamente pertinente	7	3	0	0	0
0		1	3	1	5	10	
Total		7	4	3	1	5	20

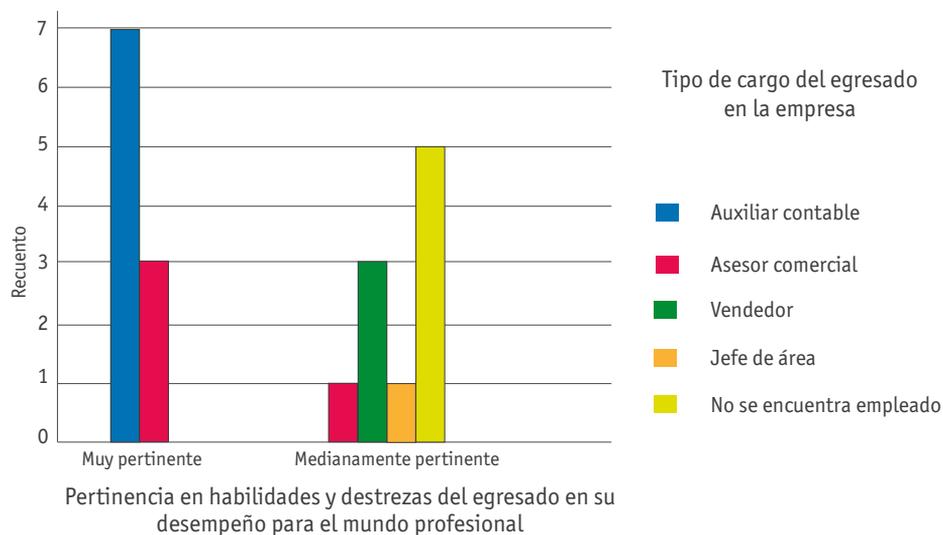


Figura 29. Pertinencia en habilidades y destrezas del egresado en su desempeño para el mundo profesional*tipo de cargo del egresado en la empresa

Aunque el egresado califica de muy pertinente las habilidades y destrezas en el mundo laboral, viene ejerciendo cargos de poca relevancia en las empresas como el de auxiliar contable y asesor comercial; lo mismo aquellos que la califican como medianamente pertinentes reflejándose en cargos como vendedor y asesor comercial.

Análisis de fiabilidad de estudiantes

Tabla 33. Alfa de Cronbach para estudiantes. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,831	3

En la tabla 33 se puede observar el resultado de Alfa. Teniendo en cuenta que, a mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad. Para el caso de la investigación se observa que el valor de Alfa es de 0.831, lo cual indica que se encuentra por encima del nivel aceptable de fiabilidad de la prueba.

Análisis descriptivos con frecuencias estudiantes

Tabla 34. Valoración de la formación académica recibida por los estudiantes de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal

¿Cómo valora usted la formación académica que está recibiendo en su carrera con respecto de las exigencias del mercado laboral?					
	Item	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Recibo una buena formación	9	56,3	56,3	56,3
	La formación que recibo no es buena ni mala	7	43,8	43,8	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

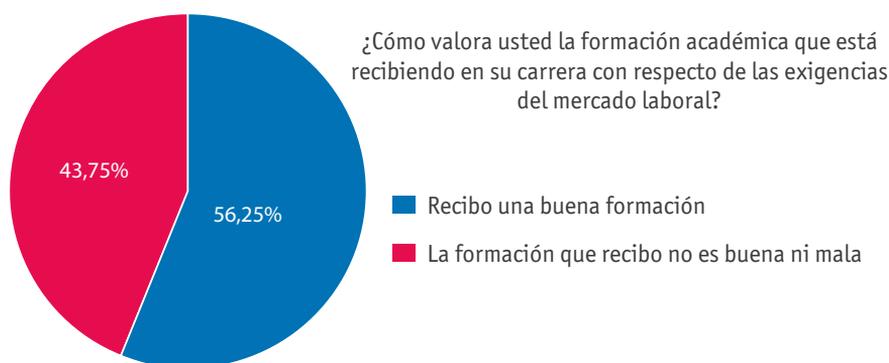


Figura 30. Valoración de la formación académica recibida por los estudiantes de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal

De una muestra total de 16 estudiantes, el 56,3 % manifiesta que la formación académica recibida es buena y un 43,8 % manifestó que no es ni buena ni mala.

Tabla 35. Reformas propuestas por los estudiantes de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal, al plan de estudios

Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal.					
	Item	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Consultorio contable	7	43,8	43,8	43,8
	Prácticas empresariales	4	25,0	25,0	68,8
	Más intensidad horaria en contabilidad	3	18,8	18,8	87,5
	Otras	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

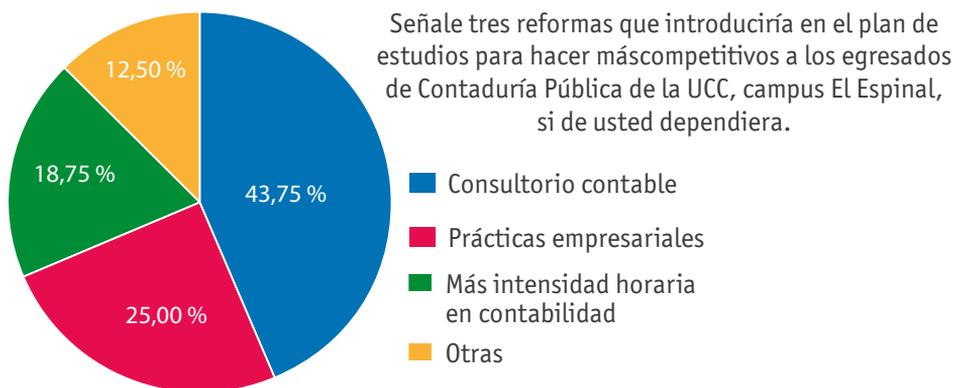
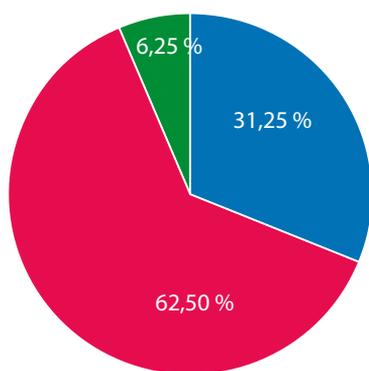


Figura 31. Reformas propuestas por los estudiantes de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal, al plan de estudios

Se aprecia que el 43,8 % de los estudiantes encuestados manifiesta que la Universidad necesita una reforma en su plan de estudios con la inclusión de un consultorio contable; un 25 % recomienda prácticas empresariales, y un 18,8 % considera que se deben incluir más horas en contabilidad; el 12,5 % señala otros como nuevos convenios y profesores más competentes.

Tabla 36. Competencias para enfrentar el mercado laboral

¿Qué tan competente se siente actualmente para enfrentar el mercado laboral en comparación de estudiantes de Contaduría de otras universidades?					
	Item	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy competente	5	31,3	31,3	31,3
	Ni competente ni incompetente	10	62,5	62,5	93,8
	Incompetente	1	6,3	6,3	100,0
	Total	16	100,0	100,0	



Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal, si de usted dependiera.

- Muy competente
- Ni competente ni incompetente
- Incompetente

Figura 32. Competencias para enfrentar el mercado laboral

El 62,5 % de los estudiantes manifiesta que, comparado con estudiantes de otras universidades, frente al mercado laboral, no se siente ni competente ni incompetente; el 31,3 % se considera muy competente; y un 6,3 % cree ser incompetente.

Tabla 37. Tabla cruzada: ¿cómo valora usted la formación académica que está recibiendo en su carrera con respecto de las exigencias del mercado laboral? *Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal

Recuento						
Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal						
	Item	Consultorio contable	Prácticas empresariales	Más intensidad horaria en contabilidad	Otras	Total
¿Cómo valora usted la formación académica que está recibiendo en su carrera con respecto de las exigencias del mercado laboral?	Recibo una buena formación	7	2	0	0	9
	La formación que recibo no es buena ni mala	0	2	3	2	7
Total		7	4	3	2	16

Análisis descriptivos con tablas cruzadas estudiantes

Para que los estudiantes reciban una mejor formación se debe introducir en el plan de estudio mayor intensidad en los consultorios contables y prácticas empresariales.

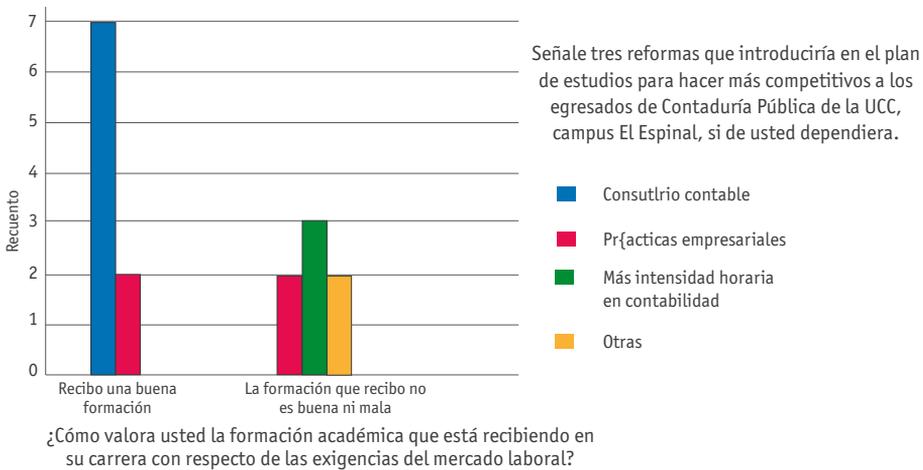
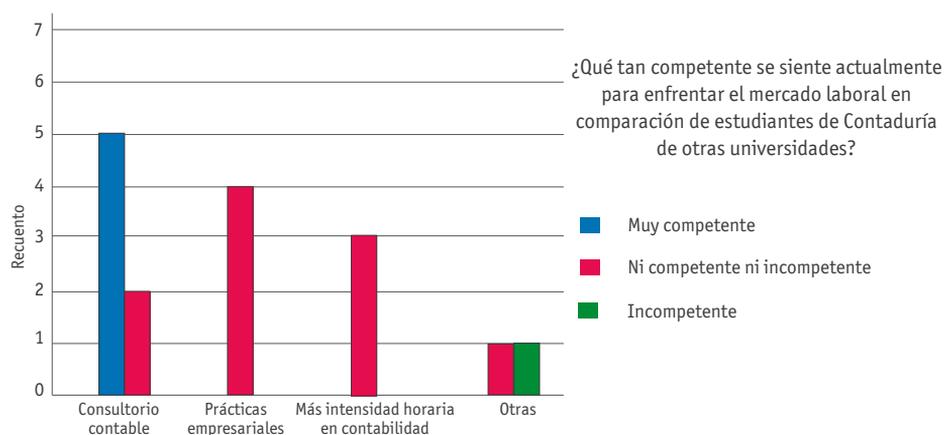


Figura 33. ¿Cómo valora usted la formación académica que está recibiendo en su carrera con respecto de las exigencias del mercado laboral?

Tabla 38. Tabla cruzada: señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal. *¿Qué tan competente se siente actualmente para enfrentar el mercado laboral en comparación con estudiantes de Contaduría de otras universidades?

Recuento					
	Item	Muy competente	Ni competente ni incompetente	Incompetente	Total
		Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal	Consultorio contable	5	2
	Prácticas empresariales	0	4	0	4
	Más intensidad horaria en contabilidad	0	3	0	3
	Otras	0	1	1	2
Total		5	10	1	16

Para lograr que los estudiantes de la UCC, campus El Espinal, sean más competentes se hace necesario introducir en los planes de estudio los consultorios contables, las prácticas empresariales y mayor intensidad horaria en contabilidad.



Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal, si de usted dependiera.

Figura 34. Señale tres reformas que introduciría en el plan de estudios para hacer más competitivos a los egresados de Contaduría Pública de la UCC, campus El Espinal* ¿Qué tan competente se siente actualmente para enfrentar el mercado laboral en comparación de estudiantes de Contaduría de otras universidades?

Conclusiones y recomendaciones

Para el desarrollo de este punto se tomaron los elementos más relevantes, dado que se está hablando de las competencias que el empresario requiere en quienes aspiren a hacer parte de sus respectivas organizaciones. Por ello, también se hará la interpretación de los resultados expuestos por egresados y estudiantes del programa de Contaduría Pública la UCC, campus El Espinal.

El empresario requiere para su organización, profesionales que tengan destrezas y habilidades, pero a su vez, que tengan experiencia, y que todo esto los impulse a ejercer sus actividades de una forma eficiente para cumplir con las metas propuestas en la ejecución de sus planes estratégicos.

Para el empresario, los contadores públicos formados en la región tienen un desempeño laboral satisfactorio que les permite abrir campos laborales a potenciales profesionales de esta carrera en el futuro. Esto muestra que sí existen oportunidades laborales dentro de los sectores productivos de la región sur y oriente del Tolima.

Aunque las percepciones de los empresarios acerca de las competencias de los contadores públicos son relevantes, les gustaría que tuvieran un mayor nivel de conocimiento y de experiencia que les permita elevar a niveles óptimos el desempeño en sus organizaciones. Lo anterior se corrobora con lo manifestado por los egresados, cuando responden que la experiencia es una de las razones por las cuales se encuentran desempleados.

Para el sector empresarial se hace necesario que el contador público posea competencias profesionales en resolución de conflictos y habilidades comunicativas, del mismo modo que tenga unas competencias laborales de trabajo en equipo y organización que los faculten para acceder a los cargos o funciones que se presentan en el contexto laboral para hacer de él el profesional integral que requiere el sector productivo.

En las empresas de la región, los egresados contadores públicos de la UCC, campus El Espinal, vienen desempeñando cargos de niveles intermedios que en algunos casos no corresponden al ejercicio profesional, aunque, de alguna manera cubren las expectativas que se tenían proyectadas en materia de competencias laborales para el ejercicio de su profesión.

Los egresados de la UCC, campus El Espinal, perciben que el conocimiento adquirido les permite ser competentes en el sector productivos frente a egresados de otras universidades. Esto significa que tienen un alto nivel de confiabilidad en el proceso académico entregado por la institución y se sienten eficientes en función de sus competencias laborales; no obstante, consideran necesario involucrar algunos aspectos académicos que tiene que ver con las prácticas empresariales y los consultorios contables.

Los estudiantes perciben que la formación académica que reciben de la UCC, campus El Espinal es buena, se aprecia también, que se podría mejorar en su formación académica frente a las exigencias del mercado laboral de la región.

Los estudiantes, consecuentes con su compromiso con la Universidad, consideran que existen tres aspectos académicos que deben ser tenidos en cuenta para la mejora sustancial en el plan de estudio del programa de Contaduría Pública del UCC, campus El Espinal, por ello, se mencionan los consultorios contables como un elemento académico fundamental para su profesión, las prácticas empresariales que les permiten generar experiencias profesionales y laborales y mucho más intensidad horaria en los aspectos contables.

En cuanto a las recomendaciones, se debe decir que en las últimas décadas se ha presenciado una gran evolución de los procesos orientados a la formación de las personas que buscan como propósito fundamental contribuir con la profesionalización y además con el crecimiento de las organizaciones e instituciones. En este sentido, estar preparados ante las nuevas tendencias competitivas del mercado global es de vital importancia, entendido esto, como parte de la dinámica existente en las organizaciones, por tanto, en la actualidad surgen nuevos enfoques que pretenden sustituir métodos tradicionales para diagnosticar el rendimiento en función del trabajo, y ocasionan que cada uno de los componentes que integran la organización deba ajustarse óptimamente a dichos cambios. Es sabido por los tratadistas de los temas de gestión de los recursos humanos y, además, por los especialistas estudiosos de temas organizacionales, que los inicios de los enfoques por competencias están relacionados con la estrategia de competitividad originada en el afán de la empresa por diferenciarse en el mercado a través de la mejora de los recursos humanos.

Así, el entorno y las empresas requieren de profesionales con un determinado perfil de competencias para lograr las metas y objetivos que se planteen. En este sentido, las competencias son aquellos componentes que hacen posible la demostración de los atributos de una persona y que permiten considerarla competente para efectuar un trabajo o una actividad y sea exitoso en la misma, lo que puede significar la conjunción de conocimientos, habilidades, destrezas, disposiciones y conductas específicas. Si falla alguno de esos aspectos requeridos para un fin, ya no se es competente.

En un mundo tan competitivo y cambiante como el que se percibe en la actualidad, ya no es sinónimo de éxito el tener las mejores estrategias publicitarias o financieras, ahora lo que más diferencia a una compañía de otra, es la calidad de su gente, especialmente aquella que tiene ideas brillantes, que trabaja con entusiasmo, luchando porque los objetivos de la organización se cumplan en su totalidad y de la manera más eficaz y eficiente. Muchas empresas que no invierten en la profesionalización de su gente, entonces, aun siendo muy fuertes, corren el riesgo de no poder atender las exigencias del mercado. Se quedan sólo en estrategias para atraer gente, pero no se esmeran en lo más importante: motivar a sus empleados, darles las garantías que en la empresa donde laboran tengan planificado un desarrollo de carrera profesional que derivará en beneficios significativos para ellos, la organización y la sociedad como un todo.

El Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias puede verse favorecido por factores que se han referido a lo largo de esta investigación. Así mismo, se considera que lo desarrollado hasta del momento puede ser utilizado como instrumento de reflexión de la titulación, de las áreas y de la institución en general. No obstante, como consecuencia de todo el trabajo desarrollado, se presentan algunas propuestas a la Universidad que tienen un carácter específico. Estas propuestas, se organizan en torno a distintos niveles y hacen referencia a la institución, los responsables de la gestión académica y el profesorado, pero también se incorporan propuestas con respecto a los estudiantes, por lo cual, deben promoverse todas las instancias posibles para favorecer su compromiso con el aprendizaje y la adquisición de las competencias profesionales y laborales.

Para dar entrada a la primera propuesta se hace necesario comentar que, al observar el plan de estudios del programa de Contaduría Pública de la

UCC, se proponen unas electivas de profundización I y II en los semestres 5° y 6° respectivamente, que no especifican cuáles son las que el estudiante debe seleccionar de acuerdo con sus expectativas y necesidades. No se dan a conocer con suficiente anterioridad para que el estudiante tenga la posibilidad de escoger, pero el estudiante no tiene más alternativas, es decir, son impuestas por el programa sin un objetivo claro de corregir deficiencias o reforzar la formación profesional del estudiante y que este sea consciente de lo fundamental de ampliar sus conocimientos. Se propone permitir que los estudiantes conozcan con anterioridad las electivas a las que puede acceder, bien sea en otras facultades, en cursos de vacaciones, fines de semana, según las necesidades o intereses del estudiante, para que se fomenten las competencias como la creatividad y la innovación.

Igualmente, en el plan de estudios por competencias de Contaduría Pública se incluyen las asignaturas de Toma de Decisiones Financieras y Plan de Negocios, entre otras, a las cuales les hace falta la utilización permanente de paquetes de *software* especializados dirigido exclusivamente al perfil del futuro contador. Los egresados afirman que cuando deben desempeñar su labor no son competentes en la manipulación de dichos programas contables.

Las prácticas universitarias planeadas, organizadas y orientadas a realizar actividades contables en diferentes empresas son una oportunidad para que el estudiante aplique los conocimientos adquiridos y para verificar, desde la experiencia, si existe coherencia entre la academia y las exigencias laborales de la sociedad.

Al respecto, se propone gestionar desde las decanaturas la adquisición de paquetes contables según el criterio de los docentes del área disciplinar, pues son ellos los idóneos para manejar el conocimiento actualizado en este tema. También es necesario invertir en paquetes contables según las experiencias de los estudiantes socializados en los encuentros con el tutor de prácticas y capacitar a los docentes del área disciplinar para el manejo de los que se adquieran para las asignaturas.

De igual manera, el profesorado es también pieza clave en la integración de las competencias en las universidades. En términos generales, el trabajo del profesorado es el eje que articula la formación y la evaluación por competencias. En consecuencia, es importante el trabajo que desarrolla para integrar el modelo en la práctica diaria, pero a su vez, cobra relevancia el esfuerzo que hace por comunicar y difundir el modelo entre los estudiantes y el resto del profesorado.

Por lo anterior se ve como necesario realizar un análisis interpretativo para que el docente no solo conozca el resultado numérico, sino que sea una reflexión en su vida profesional, conociendo sus oportunidades de mejoramiento desde la visión de los estudiantes. También se sugiere, crear seminarios de formación continua en el modelo pedagógico de la Universidad dirigido a la planta profesoral con el fin perfeccionar la autoevaluación de su desempeño, que permitan conocer y poner en marcha los compromisos adquiridos y los planes de mejoramiento.

De la misma forma, en los planes de estudio se encuentra asignado lo relacionado con las competencias específicas de la carrera, en este caso, las de procesos contables, información contable, preparación de estados financieros etc., que, por su contexto, se hace necesario ponerlas en prácticas con los actores de la sociedad en general en diferentes actividades económicas.

Para ello, se propone crear consultorios contables que sirvan de apoyo a las pequeñas empresas y contribuir en la solución a sus necesidades contables, para colaborar en la solución de problemas en su gestión contable, financiera y administrativa, y desarrollar trabajos de consultoría e interventoría para contribuir al mejoramiento de la gestión empresarial del sector productivo nacional, regional y local. Esto permite que los estudiantes adquieran una experiencia directa con los contenidos de sus cursos.

En el mismo orden de ideas, para dar cumplimiento a la misión del programa, es fundamental impartir una formación integral para que el estudiante alcance el desarrollo humano en todas sus dimensiones. En consecuencia, son importantes las prácticas pedagógicas, las cuales deben ser innovadoras, actualizadas y tener como metas: impulsar la formación humana, compartir experiencias, transmitir conocimientos, cultivar los valores basados en la experiencia y apoyarse en la didáctica que permite la utilización de técnicas, métodos, estrategias y recursos, de tal forma que el docente sea mediador, orientador y garante del aprendizaje de los estudiantes.

Por lo anterior, se propone gestionar o hacer efectivos convenios con empresas públicas y privadas en las cuales los futuros profesionales realicen prácticas en su proceso académico, pues algunas veces las actividades a que se ven enfrentados los practicantes no tienen relación con las áreas contables. Además, es necesario exigir un informe al estudiante practicante de sus aciertos, dificultades, como una

oportunidad de verificar si la formación impartida por la Universidad se ajusta a las exigencias de la sociedad, o, de lo contrario, actuar para mejorar los procesos. Por último, pero no menos importante, se debe examinar la efectividad de los cursos orientados a fortalecer sus habilidades, destrezas el análisis de entornos no solo virtuales sino reales de tal manera que el profesional sea un gestor del conocimiento para profundizar en su área y que cuando se vincule a una empresa pueda ser agente propositivo y creativo e innovador.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Cámara de Comercio del Sur y Oriente del Tolima. (2016). *Informe Económico Anual de la Jurisdicción 2016*. https://issuu.com/camaradecomerciosurortolima/docs/inf-gestion_2016_final
- Campoy Aranda, T. J. y Gomes Araújo, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogidas de datos. En: A. Pantoja Vallejo (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos* (273-300). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958499>
- Cejas, M. M. (2005). *Formación profesional basada en competencias en Venezuela, estudio realizado en Valencia*. Valencia.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. (1999). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. CIDEDEC. https://www.oei.es/historico/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf
- Competencia profesional del contador público. (15 de noviembre de 2018). Gerencie.com. <https://www.gerencie.com/competencia-profesional-del-contador-publico.html>
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. (1998). *Conocer*. Recuperado el 1 de diciembre de 2017, de CONOCER: <http://conocer.gob.mx/>
- Decreto 1785 de 2014. Derogado por el Decreto 1083 de 2015. Por el cual se establecen las funciones y los requisitos generales para los empleos públicos de los distintos

- niveles jerárquicos de los organismos y entidades del orden nacional y se dictan otras disposiciones. (18 de septiembre de 2014).
- Dussan-Pulecio, C. (2014). *Diseño de soportes didácticos dirigidos a la comunidad educativa que conduzca a la formación con competencias en planeación estratégica, aplicables en las mipymes del municipio del Espinal*.
- Dussan-Pulecio, C., y Serna, H. (2017). *Planeación Estratégica Para Mipymes*. [Documento de trabajo]. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/greylit.2085>
- Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿la estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudio Gerenciales*, 21(96), 31-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232005000300002
- Hernández, E. (2005). Análisis de liderazgo y comunicación impersonal del trabajo del simulador de negocios En E. Hernández *Metodología de la investigación*, (pp. 1-9). Catarina.
- Lawrence, S. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Ley 909 de 2004. Por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones. (23 de septiembre de 2004).
- Mertens, L. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Cumbre iberoamericana.
- Novoa, A. P. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile. Aportaciones a la formación inicial*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid, Valladolid, Chile.
- Organización Internacional del Trabajo. (2003). *Educación Superior*. <https://www.oitinterfor.org/en/p%C3%A1gina-libro/definiciones-competencia-instituciones-dedicadas-formaci%C3%B3n-desarrollo-recursos-humanos>
- Pérez, H. (s. f.). *Planificación y diseño de la docencia en educación superior desde los planteamientos de formación por competencias*. http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/comparacionobjetivosycompetencias/
- Rodríguez Soto, J. (2015). *El mercado laboral y los profesionales regionales, reflexiones holísticas en el Tolima*. *Revista Faccea*, 5(2), 97-106. <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/faccea/article/view/461/453>

- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Sánchez, E. (2012). *Las competencias laborales en el desempeño de la función del contador público en las Fuerzas Armadas Nacionales: clave en éxito institucional*. [Tesis de maestría]. Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Valera Fernández, L. (2009). Propuesta de competencias profesionales para los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(1). <http://www.eumed.net/rev/ced/01/lvf.htm>
- Vargas, L. M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Anfei.
- Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2014). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28910>
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red. U. Revista de Docencia Universitaria*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Villarroel, M. (2011). Diferencias más significativas entre un diseño macrocurricular basado en competencias y un diseño macrocurricular tradicional. *Ingmarcus* [mensaje en un blog]. <http://ingmarcus.fullblog.com.ar/formacion-basado-en-competencias-vs-la-formacion-tradicional.html>

Conclusiones generales

Las tres investigaciones presentadas en este libro hacen una evaluación detallada de la aplicación del MECCEC en los programas académicos analizados. Esto resulta importante en tanto que demuestra la manera en que el enfoque de la educación por competencias transforma el contexto de enseñanza y aprendizaje en el campo universitario. Pero, tal vez más relevante, nos permiten dar cuenta de lo que implica este proceso de transformación curricular que emprendió la UCC desde 2014.

Lo primero que se debe destacar es que asumir una educación por competencias y basada en el pensamiento crítico implica mucho más que un simple cambio de objetivos y una reestructuración de los programas académicos. Se trata de entender, en primer lugar, los contextos en los que van a actuar los futuros profesionales, pues es con base en las necesidades concretas de los lugares de trabajo, las empresas y los cargos en los que las personas pueden desempeñarse, que deben definirse las competencias pertinentes en cada caso. En esto consiste la comprensión profunda de los tres elementos constituyentes de la competencia (el ser, el saber y el hacer), ya que estos solo adquieren sentido en las condiciones reales de desempeño de los egresados —las cuales determinan los conocimientos que deben tener y las formas de aplicarlos—. En otras palabras, estamos obligados a comprender el mundo de la vida para poder formar estudiantes capaces de enfrentar los problemas de la sociedad.

En este sentido, la enseñanza por competencias, podría decirse, invierte las concepciones de los modelos tradicionales de formación: no se parte de los contenidos, como un canon establecido que debe ser aprendido por todos los que comparten una disciplina, sino que, con base en las posibilidades concretas del hacer, los contenidos propios de cada campo de conocimiento deben adaptarse y entender cómo funcionan en un entorno concreto. Gracias a esto, los estudiantes

pueden encontrar un sentido evidente de lo que están aprendiendo, pues, antes que adquirir conocimientos enciclopédicos que parecen no tener una aplicación clara, ven cómo estos se aplican. De ahí la importancia del trabajo en talleres, estudios de caso, prácticas, etc. Son este tipo de dinámicas las que permiten al estudiante entrar verdaderamente en su campo de conocimiento y comprender los problemas que le son propios. Al mismo tiempo, se evidencia que los contenidos de los programas no pueden ser estáticos, ya que, al tratarse de una educación basada en competencias reales y propias del mundo de la vida, los problemas a los que se enfrenta cada profesional, según su contexto y su momento, son diferentes. Así, los programas tienen que estar organizados de tal manera que sus contenidos puedan adaptarse a estas situaciones cambiantes, ya que solo de esta manera se puede asegurar que la formación impartida permite a los profesionales desempeñarse de forma adecuada.

En cuanto a estos elementos dinámicos, es posible afirmar que el modelo ha logrado establecer una relación diferente y más fluida entre profesores y estudiantes. Es claro que, al cambiar los objetivos y definir la educación con base en la adquisición de competencias y de pensamiento crítico, también debe darse una transformación de las metodologías, las cuales deben ser más dinámicas y tienden a involucrar mucho más dentro del proceso a las personas que se encuentran en formación. Gracias a estas transformaciones fue posible identificar que el modelo permite que los estudiantes se apropien de la información yendo de los conocimientos más concretos hasta llegar a los más generales de una forma interdisciplinaria y flexible. Esto quiere decir que el alumno en ningún momento pierde el sentido de lo que aprende, pues es posible para él vincular los contenidos con las necesidades de su realidad.

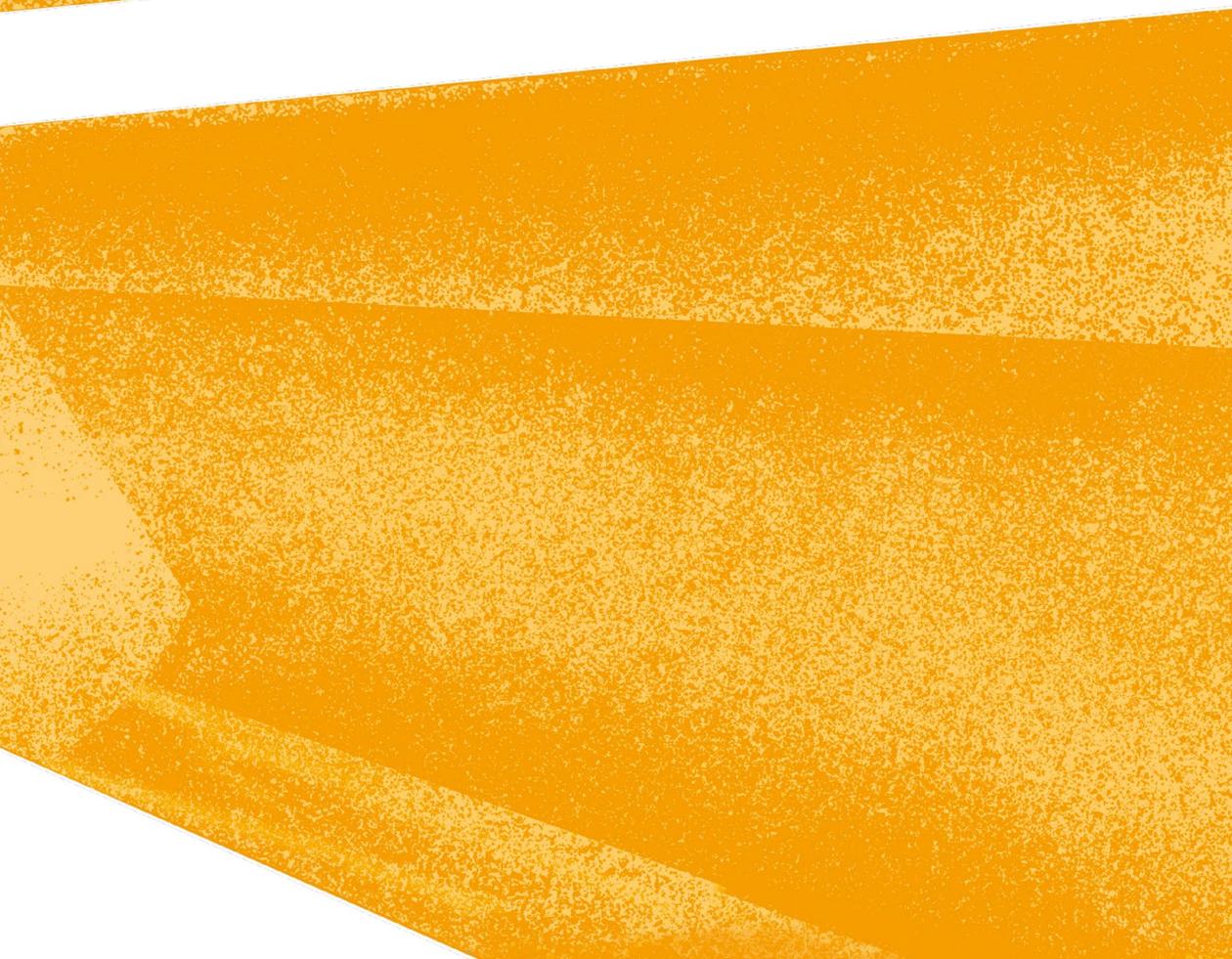
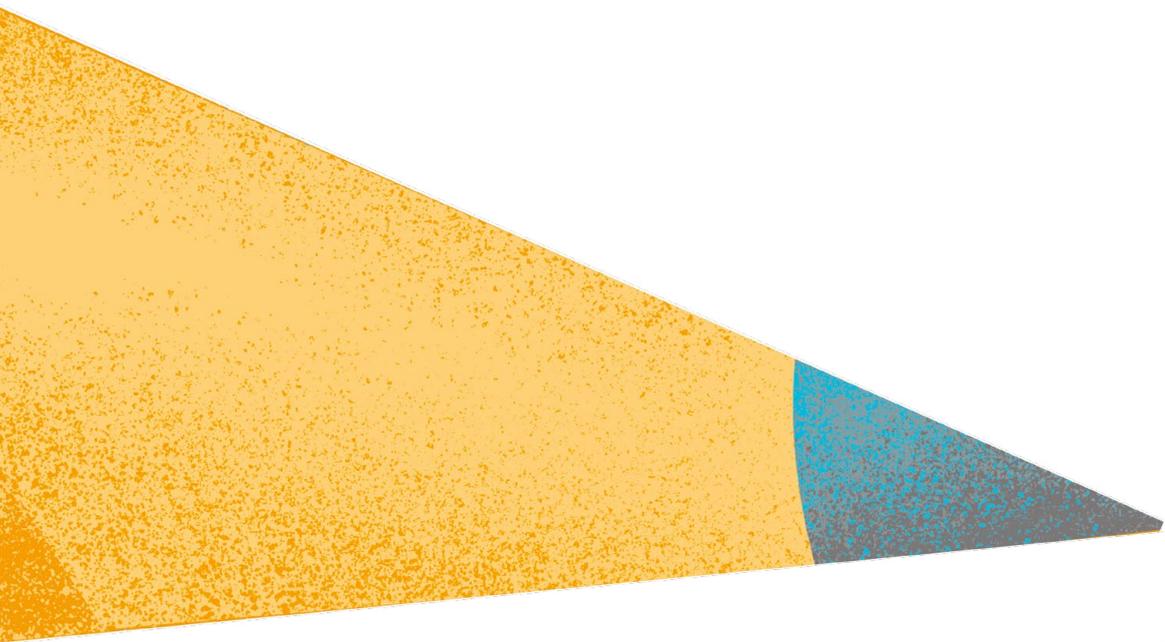
Al analizar los métodos pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, se observó que estimulan la utilización de estrategias didácticas novedosas que se correlacionan con los avances de las tecnologías y comunicaciones, así como con los modernos espacios prácticos de aprendizaje e infraestructura física que la institución posee. Esto es una forma de alentar en el estudiante su capacidad de discernir, participar y apropiarse verdaderamente del conocimiento. De esta forma, puede interrelacionar los aspectos conceptuales, actitudinales y las destrezas dentro de una competencia determinada de manera más efectiva.

Dentro del modelo de formación por competencias, la evaluación es una característica sensible de tratar, esta debe estar integrada a planes de estudio, a programas y a contextos determinados, es sin duda un factor importante en los resultados del aprendizaje y en las estrategias mismas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se debe resaltar que, en este contexto del pensamiento crítico y la formación por competencias, el rol del docente y su relación con los estudiantes se transforma de manera radical: ya no puede funcionar como un simple transmisor de conocimientos, de datos que deben ser aprendidos y asumidos por los aprendices, sin que en este proceso haya mediación alguna de las necesidades de estos últimos. Ahora el docente funciona como un acompañante y un facilitador de las experiencias concretas de aprendizaje que, además, debe provocar la pregunta, la curiosidad sobre aquello que se está aprendiendo. Así, el enfoque exige una transformación de todo el proceso y hace que el maestro sea un catalizador. Gracias a ello, podemos decir que los estudiantes de los programas analizados hoy no solo reconocen que su formación los prepara para poder afrontar los retos que su profesión les impone, sino que, además, tienen la capacidad de adaptarse a los contextos y ofrecer soluciones de acuerdo con las necesidades propias de este.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el proceso de transformación es largo y se necesita pulir algunos aspectos puntuales para mejorar las condiciones de aprendizaje. Se identificaron como principales tensiones en el proceso de adopción del modelo la gestión de los programas, el seguimiento al proceso de aprendizaje y su evaluación. Esto se debe a que el enfoque por competencias implica una transformación integral de toda la institución y, en este sentido, la gestión administrativa debe funcionar de manera acompañada de los procesos educativos. Contratación, estabilidad laboral para los docentes, asignación horaria, número de estudiantes por curso, etc., todos ellos son aspectos que deben ser tenidos en cuenta para que el acompañamiento del proceso y la evaluación, por parte de los docentes, puedan desarrollarse de mejor manera. De igual forma, la nueva relación entre el estudiante y el docente implica un cambio de paradigma que en algunos casos no es fácil de entender o materializar. En este sentido, es necesario generar un programa de acompañamiento para los docentes, de tal forma que puedan apropiarse las nuevas condiciones que el modelo plantea.

Es evidente que el proceso de transformación de los currículos llevado a cabo por la UCC es un paso muy importante para la implementación del MECCEC, pero es necesario seguir trabajando en el perfeccionamiento de las diferentes dinámicas que el mismo modelo plantea. De igual forma, el estrechar las relaciones entre la universidad, las empresas y los diferentes contextos concretos en los que se desempeñaran los egresados es un paso importante y necesario, pues es allí donde se puede asegurar una mayor inserción laboral de nuestros egresados y la generación de nuevos proyectos de investigación que permitan a la institución ofrecer múltiples tipos de servicios a la comunidad, a través de la producción de conocimiento.







Este libro se terminó de imprimir
en abril de 2021, en los talleres de Shoptdesign S.A.S.
Compuesto con fuentes de las familias
Minion Pro y Oficina Sans.
Bogotá, Colombia.



Peer review

INVESTIGACIÓN EN
educación



ISBN COLECCIÓN
978-958-760-305-7



ISBN EJEMPLAR
978-958-760-306-4

El principal objetivo de este libro es identificar los factores que propician y facilitan el desarrollo de los programas académicos basados en competencias, así como aquellos que dificultan u obstaculizan el proceso educativo. En este sentido, las investigaciones expuestas aquí aportan información valiosa que ayuda a que las universidades tomen decisiones para generar unidad en los programas académicos, de tal manera que puedan alcanzar altos estándares de calidad. De esta manera, la reflexión investigativa lleva a indagar, principalmente, los siguientes puntos: la conceptualización y apropiación del modelo educativo y su implementación en el aula; la coherencia entre pedagogía y estrategias didácticas; las estrategias desarrolladas por el profesor para la evaluación de competencias, la apreciación del estudiante sobre la implementación del modelo educativo y su apropiación en las actividades académicas; y la apreciación del profesor sobre la importancia de la adopción e implementación de las competencias en su quehacer formativo. En este primer tomo de la colección se desarrollan tres investigaciones: “Adoptar el Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias: comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica genera”, “¿Cómo se construye la práctica docente en un modelo crítico de formación por competencias?” y “Educar para la vida laboral: responder a las competencias profesionales demandadas por el sector empresarial”. Estos trabajos describen los componentes que hacen parte del Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias y funcionan como un preámbulo de las investigaciones que serán desarrolladas en los tomos 2 y 3.