

# LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE, DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA<sup>1</sup>

Mónica Gabriela Portilla  
Universidad Nacional de Cuyo  
mgaelap@gmail.com

## Resumen

La presente ponencia tiene como propósito discurrir sobre la formación docente en el marco de la Educación Basada en Competencias, en universidades de gestión pública, en dos (2) países de América Latina: Argentina y Colombia. Por un lado, exponiendo algunos condicionantes internacionales que han tenido eco o efecto en la política educativa de países de América Latina y que se están configurando como superficies de emergencia e instancias de delimitación para los países, las universidades y los actores educativos, los cuales dibujan una serie de interrogantes sobre la universidad, el sujeto, el discurso y las prácticas. Por el otro, presentando evidencia empírica, dado el archivo recopilado del fenómeno estudiado.

Mi hipótesis se sustenta en que la formación docente, durante el periodo 2010-2016, presenta diferentes grados de desarrollo avanzado, incipiente o nulo, en torno a la Educación Basada en Competencias, dependiendo de la historia y trayectoria del tema en cada país, los lineamientos de política educativa nacional e institucional, el tipo de gestión, la capacidad y la actitud del docente. Un proceso avanzado se refiere a que ha adelantado o anticipado en su curriculum una Educación Basada en Competencias; un proceso incipiente se refiere a que esta adopción está en discusión y tiene unos primeros avances y un proceso nulo es insuficiente o escaso.

La investigación se deriva de la discusión de las tensiones al interior de las facultades encargadas de la formación docente, como insumos que permiten analizar las prácticas institucionales, docentes y de enseñanza que se han generado en torno a la Educación Basada en Competencias. Así mismo, está orientada hacia el análisis de los efectos de la política educativa para la

---

<sup>1</sup> En este texto se recogen desarrollos de la tesis doctoral: “La educación Basada en Competencias y su grado de desarrollo en la formación docente. Estudio comparado entre instituciones de Argentina y Colombia durante el período 2010-2016”. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Cuyo, Argentina.

Educación Superior, en donde los Ministerios de Educación pretenden que las universidades aborden las competencias en las estructuras curriculares y la adquisición de las mismas sirva como base para el diseño y aplicación de indicadores de calidad.

Me focalizo en tres aspectos: el primero, la política de formación docente a nivel internacional; el segundo, la noción de Educación Basada en Competencias anclada a la categoría “internacionalización del curriculum”, en el marco de los actuales lineamientos de política educativa regional e internacional; y el tercero, un panorama de la recogida de datos, es decir, el archivo que me posibilitará implementar las fases del método comparado: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación propiamente dicha.

El período de análisis va desde 1996 hasta 2016 y los documentos de lectura hacen parte de los informes mundiales de la Unesco y de proyectos para América Latina sobre el enfoque por competencias, que me posibilitaron hacer un andamiaje para el marco de referencia; adicionalmente, la recopilación de los marcos normativos nacionales e institucionales que tienen injerencia en las facultades de educación de seis universidades en los dos países seleccionados. En un primer momento analizo el discurso de los organismos internacionales para vincularlos con los documentos oficiales de política educativa nacional e institucional y con la recolección de información primaria de las facultades seleccionadas en Argentina y Colombia. Esto se corresponde con la necesidad de conocer los discursos globales y los discursos de reforma curricular en los países, con el ánimo de interpretarlos.

**Categorías de análisis.** Currículum. Competencias. Formación docente. Dispositivo.

### **La política de formación docente a nivel internacional**

En el presente, la fisonomía de la Educación Superior en América Latina es muy diferente de la que se revelaba hace unas pocas décadas. La evidencia muestra que las viejas estructuras universitarias se han visto interpeladas por procesos sociales complejos e insospechados que han obligado a replanteamientos estratégicos fundamentales (Landinelli et al, 2008). Según Mollis (2003), en la década de los 80, se fue instalando el malestar por el funcionamiento deficiente de

las universidades latinoamericanas, emergiendo la preocupación por los vicios y defectos institucionales. Las Instituciones de Educación Superior pasaron a ser objeto de crítica en tanto se identificaban como un lugar de imposición y obediencia, que respondía a la memoria, la rutina, la descontextualización, la fragmentación, la repetición y que daba respuestas a las necesidades y requerimientos de las sociedades agrarias e industrializadas. Para De Zubiría (2013), la institución educativa tradicional no se corresponde con un mundo social y económico cada vez más flexible, global, incierto y cambiante, es decir, no está articulada con el mundo actual.

Es así como “desde la sociedad, desde los gobiernos, y especialmente desde el mercado, se han producido fuertes presiones para realizar importantes cambios en el significado mismo de la educación superior, en sus funciones y atribuciones en el mundo de la economía global” (Sobrinho et al, 2008, p. 92). En consecuencia, los efectos de la política para la Educación Superior y el impulso dado a las orientaciones de mercado, como fin último y modo de supervivencia de las universidades, conlleva a introducir acuciantes conceptos y nociones, cuya instalación y adopción podría resultar problemática y a veces traumática (Vessuri et al, 2008).

En este contexto, la mayoría de países de América Latina vienen desarrollando procesos de reforma de sus sistemas educativos desde hace más de 10 años. Entendiendo reforma, en palabras de Martínez y Orozco (2010), a los agenciamientos y vectores de mutación que dan contenido a los ejes conceptuales de las políticas educativas.

Desde 1996 con el informe Delors, “La educación encierra un tesoro”, hasta el 2008 con la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) y las Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc-Unesco), pasando por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, la Unesco ha influenciado en esta ola de reformas educativas en la Educación Superior y más específicamente en la formación docente. De estos eventos se acuerdan principios para la educación a donde van representantes de países, como Argentina y Colombia.

Paralelamente, en el 2007 iniciativas institucionales como el Proyecto Tuning para América Latina y en el 2008 el Proyecto 6 X 4 - Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), dan cuenta de propuestas educativas que tienen como eje la Educación Basada en Competencias y donde representantes de universidades de Argentina y Colombia han participado de manera destacada. Inclusive, el proyecto 6x4 fue coordinado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Estos proyectos tienen sus antecedentes más cercanos en el Proyecto Tuning de la Unión Europea, como resultado del trabajo integrado del proceso de Bolonia (1999), a través de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Adicionalmente, la declaración y en el plan de acción 2005-2008 acordados por los ministros de educación del Espacio Común de Educación Superior que comparten la Unión Europea con América Latina y el Caribe (México, abril del 2005).

Pensar en esas transformaciones que están permeando la educación, más aún en la formación docente, sugiere referir al concepto de *dispositivo*<sup>2</sup> -término técnico esencial del pensamiento de Foucault- y plantear diferentes líneas de fuerza que hacen parte de éste. A partir de este concepto trazo recorridos y enlaces que me posibilitan construir un entramado de *líneas de fuerza de exterioridad*, determinadas con normalidad en los discursos de la educación, producidos por los organismos internacionales, los cuales han tenido eco o efecto en la política educativa de países de América Latina, dicho de otro modo, los discursos de las políticas nacionales e institucionales, se inscriben en los procesos de mundialización y modernización educativa. Estos discursos existen de modo particular en los enunciados que circulan al interior de las universidades de forma diferenciada: algunos se reconocen, se escuchan, se aplauden, se aceptan como verdades o como normas. Por el contrario, otros se rechazan, se anatimizan, se esconden, no se quiere hablar de ellos, o se teme su pronunciación.

Para dar cuenta del dispositivo, estas líneas de fuerza se configuran como tendencias educativas para este siglo, ligadas discursivamente y concomitantes, que eclosionan diferentes conceptos, lo

---

<sup>2</sup> Foucault (1978) introduce este concepto para emprender el análisis del discurso y lo define como una red de relaciones entre elementos heterogéneos (discursos, instituciones, construcciones, reglamentos, leyes, enunciados científicos, disposiciones administrativas) que tiene una función estratégica dominante (en este caso, la producción de individuos políticamente dóciles y económicamente rentables), cuyo funcionamiento y objetivos pueden modificarse para adaptarse a nuevas exigencias.

que metodológicamente Foucault (1970) nombra *objetos de discurso*<sup>3</sup>: heterogeneidad, diversidad y masificación, acceso a la educación superior, comercialización y mercantilización del sistema privado, gestión y financiación, cooperación internacional, sociedad del conocimiento, innovación, investigación, ciencia y tecnología, educación basada en competencias, currículum internacionalizado, currículo flexible, sistema de créditos académicos, sistema de evaluación acorde al desarrollo de competencias, TIC, calidad, acreditación, entre otros (Unesco, 1998; Iesalc-Unesco, 2008; Gazzola y Didriksson, 2008; Beneitone et al, 2007; ASCUN, 2008), los cuales tienen una alta carga semántica y, por ende, consecuencias que determinan el tipo de praxis educativa que se realiza.

Estos objetos de discurso que emergen por factores exógenos de la educación coexisten y están coordinados entre sí. Se configuran como superficies de emergencia de estas realidades educativas e instancias de delimitación para los países, las universidades y los actores educativos, los cuales dibujan una serie de interrogantes sobre la universidad, el sujeto, el discurso y las prácticas. Tal como lo expone Alliaud (2016), ¿Hay que formar distinto? ¿Hay que actualizar los planes con nuevos contenidos? ¿Hay que cambiar sus lógicas? ¿Estará el problema en las formas de transmisión o en los modelos que las sustentan? ¿Habrá que entender de otra manera la formación de grado y la formación continua? ¿Se podría pensar que la articulación entre ámbitos formativos y ámbitos laborales constituiría una solución?... Estas tensiones han provocado mutaciones en las dinámicas educativas de las universidades en América Latina en relación con las estructuras organizativas, funciones, procesos, gobernabilidad, prácticas docentes y de enseñanza y su lugar mismo en la sociedad.

Desde esta perspectiva, exploro las cuestiones, qué tan isomórficas<sup>4</sup> son las facultades encargadas de la formación docente, cuáles son los nuevos sentidos que adquieren y la manera como estos objetos de discurso, sobre todo el enfoque basado en Competencias, han tenido injerencia en el currículum y las prácticas docente y de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Para Foucault estos objetos son considerados como legítimos, porque se habla a todas voces, circulan, es decir, existen. Ellos forman parte del discurso, en el marco de las prácticas discursivas.

<sup>4</sup> Desde el campo de la sociología, Hannan y Freeman (1977), Dimaggio y Powell (1999) plantean el concepto de isomorfismo, y lo definen como “un proceso limitador que obliga a una unidad en una población a parecerse a otras unidades que enfrentan las mismas condiciones ambientales”. Bourdieu (1992) denomina las correspondencias y similitudes entre organizaciones como homologías. Estos autores detectan que hay similitud de prácticas y comportamientos entre los agentes sociales que integran el campo organizacional.

Es claro que el campo del currículum se ha complejizado. Nos encontramos con las tensiones de nuevos lenguajes, que responden a nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos, que se incorporan al campo curricular, lo recomponen, lo reconstituyen (De Alba, 1998). Al mismo tiempo que se habla de la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento y de entrar en una dinámica de internacionalización, autores que incursionan en el tema del desarrollo curricular analizan con una fuerte preocupación asuntos como: la inequidad en la calidad y oferta educativa, la masificación de la enseñanza, las acusadas deficiencias en la formación de los alumnos, la obsolescencia y rigidez de los planes curriculares y de los modelos de enseñanza, la incapacidad de las instituciones educativas de dar respuesta a las demandas de un mercado laboral incierto y deprimido, las deficiencias o la falta de profesionalización de los docentes, o el desconocimiento de las prácticas educativas reales que ocurren en las aulas como resultado de las reformas curriculares. Empero, según estos autores, las respuestas que se ofrecen a dichos problemas desde los estudios curriculares y, particularmente, desde las propuestas de desarrollo curricular son muy diversas, no sólo porque parten de paradigmas distintos, sino por el papel social y los intereses de sus autores, por la lectura que hacen del contexto educativo y su adscripción o rechazo a las políticas educativas imperantes (Díaz Barriga y Lugo, 2003). Es así como los desafíos son muy fuertes y en muchos frentes.

### **Aproximaciones a la Educación Basada en Competencias**

Como planteamos anteriormente, las competencias constituyen un objeto de discurso que se están configurando como un requerimiento necesario en las prácticas docentes y de enseñanza de la formación docente, para dar cuenta de los procesos de calidad educativa. Son un referente que permiten desde una malla de pensamiento, en el marco de una declaración de la política educativa, explorar sus antecedentes, el grado de rigor y el potencial que tiene dicho enfoque.

Si bien la noción de competencia surge inicialmente de la formación para el empleo a finales de los años 40 y en los años 60 en el campo de la lingüística, con base en los aportes de Chomsky (1972), Greimas (1973) y Hymes (1996), con el devenir de la sociedad del conocimiento se ha venido empleando con mayor fuerza en el ámbito educativo para todos los niveles de formación,

en el marco de los propósitos formativos, la definición de perfiles profesionales y como recurso para la comparabilidad y movilidad de los estudiantes en los sistemas educativos nacionales e internacionales.

A partir del último tercio del siglo XX han sido varios investigadores que se han acercado al estudio de las competencias (Mischel, 1968; Haire, Guiselli y Portes, 1971; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Woodruffe, 1993; Spencer y Spencer, 1993; Hanel y Porlad, 1995; Rey, 1996; Johansen, 1996; Cullen, 1996; Tejada, 1999; Echeverría, 2001; Barnett, 2001; Le Boterf, 2001; Perrenoud, 2005; Tardif, 2006; Lévy – Leboyer, 2003; Zabalza, 2003; Rychey y Salganik, 2006; Barrera, 2007; Pro, 2007; Yániz 2008; Fernández March, 2010), sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la psicología industrial, del trabajo y de las organizaciones y sociología del trabajo y más recientemente desde los ámbitos educativo y social (Miguel, 2008).

En el ámbito educativo se ha incrementado la investigación y producción bibliográfica relativa al tema de las competencias y existe una gran disparidad de criterios en la manera de asumirlas desde los diferentes ámbitos. Se establecen algunas alternativas para emplearlas en la formación escolar: educación básica, formación técnica, tecnológica y formación de profesionales con estudios de educación superior. Esto propicia grandes dificultades para establecer pautas comunes en orden al diseño de programas basados en competencias, lo cual se convierte en un obstáculo para la continuidad e interacción entre los diferentes niveles y tipos de educación (Díaz Barriga, 2006), generando diversidad de encuentros y desencuentros entre gestores curriculares y profesores de la formación docente.

En 1994 autores como Gerhard Bunk y Peter Grootings plantean que no hay unanimidad a la hora de definir un concepto que podríamos adjetivar de dinámico y en permanente construcción. Esta falta de unanimidad, así como las dificultades para definir un concepto que cuenta con un poco más de tres décadas de existencia sigue presente en nuestros días. Empero, Perrenoud (2003) va un paso más allá al afirmar que no existe una definición clara y unánime de las competencias, dado que la palabra se presta a usos múltiples y nadie podría dar LA definición.

Para este estudio se entenderán las competencias como un enfoque educativo que organiza el currículum de los programas de (pre)grado de la formación docente, en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano: definición y clasificación, rol del estudiante, rol del docente, procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, perfiles profesionales y académicos, créditos académicos, criterios de desempeño, resultados de aprendizajes, currículum flexible e internacionalizado.

En la década de los ochenta, las competencias empezaron a tomar fuerza en países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Australia, Canadá y Francia y en la década de los noventa, en el contexto de América Latina. La adopción de la idea de competencia se ha visto favorecida desde 1998, por el impulso que le ha dado la Conferencia mundial sobre la Educación Superior, donde se profundizó en la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Por su parte, el Proyecto *Tuning para América Latina*, contempla cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas y el Proyecto *6x4 UEALC*, consiste en seis grupos de trabajo, uno por cada profesión seleccionada y cuatro ejes de análisis: competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, y formación para la investigación y la innovación. Rodríguez (2007) plantea que estos proyectos son congruentes con el seguimiento de parámetros internacionales de educación, orientados a que la educación superior en todos los países se articulen sobre un marco común de referencia en educación superior para todos los países y con la política general de educación que persigue igual fin.

### **El archivo, primeras sistematizaciones**

Desde esta perspectiva, la recolección de información fue recabada de dos (2) fuentes, por un lado, el análisis documental y, por el otro, entrevistas semiestructuradas personales o en grupos focales con informantes claves: los gestores curriculares y los profesores de la formación docente. Adicionalmente, se hicieron observaciones de prácticas de implementación de los lineamientos de política educativa, institucional, nacional, regional e internacional.



Seleccionamos 90 documentos, considerados pertinentes para aportar información valiosa con relación a las tendencias que están influyendo en las políticas de formación docente, en tiempo de intensificación de la internacionalización y de la transnacionalización, como marcos que orientan la consolidación de políticas educativas a nivel nacional e institucional. Con respecto al panorama nacional, seis documentos hacen parte de política educativa en Argentina y 11 de política educativa en Colombia, para un total de 17 documentos. Cuatro documentos de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) en Argentina que promueve la cooperación académica, así como la articulación de programas que jerarquicen las Humanidades y la Educación como campos de conocimiento, formación y producción científica; estos lineamientos han sido adoptados por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Con respecto a la política educativa institucional, 28 documentos corresponden a las tres universidades Argentinas y 41 a las tres universidades Colombianas seleccionadas, para un total de 69.

Seleccionamos universidades que se dedican a la formación docente y han tenido la tradición y el peso para crear ese campo de conocimiento y que por su amplia trayectoria en la formación profesional de docentes, son reconocidas por su tradición investigativa, liderazgo y protagonismo en la producción, promoción y desarrollo del pensamiento y quehacer pedagógico en cada uno de los países. Además, estas universidades se encuentran en procesos de renovación curricular y ponen en discusión el enfoque basada en competencias.

En el caso de Argentina, del mapa total de las cincuenta y tres universidades nacionales, 33 tienen formación universitaria de docentes, a nivel de grado, de las cuales seleccionamos: Universidad Nacional del Cuyo (UNCuyo – Mendoza), Universidad Nacional de San Luis (UNSL – Mendoza) y Universidad Nacional del Comahue (UNCo – Neuquén y Río Negro). Para el caso Colombiano, el mapa total de las 32 universidades públicas, 26 tienen formación universitaria de docentes, a nivel de pregrado, de las cuales se seleccionamos: Universidad de Antioquia (UDEA – Medellín), Universidad Pedagógica Nacional (UPN – Bogotá) y Universidad del Valle (Univalle – Cali)

De estas Universidades, me focalicé en las que forman parte de las Facultades de Educación, Facultades de Filosofía y Letras y Facultades de Humanidades, dado allí se analizan postulados e implicaciones epistemológicas, epistémicas, filosóficas, metodológicas en torno a los enfoques curriculares y estos análisis influyen en las prácticas docentes. De estas facultades hice la selección de los sujetos para la aplicación de los instrumentos de investigación.

Para la selección de los entrevistados y participantes de los grupos focales de discusión tuvimos como referencia cuatro (4) preguntas: ¿Quiénes tienen la información relevante? ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente? ¿Quiénes están más dispuestos a informar? ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión? Complementariamente, empezamos con un muestreo previsto y luego procedimos con la “bola de nieve”. Esta forma de seleccionar a los informantes implica solicitar a los expertos colaboración para facilitar el contacto con otros entrevistados potenciales entre las personas de su círculo de conocidos.

Los informantes claves se agruparon en dos categorías. Por un lado a gestores curriculares, aquellos sujetos responsables del diseño y la evaluación permanente del currículo. Por el otro, docentes de diferentes facultades que hacen parte de la formación de docentes entre el 2010 y 2016 y que han participado en procesos curriculares. Por tanto, los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de los entrevistados son: 1) Trayectoria académica y profesional, 2) Accesibilidad y disposición para la comunicación. Se aplicaron un total de 102 entrevistas, 50 que corresponden a universidades Argentinas y 52 a universidades Colombianas.

Con este relevamiento de información, nos encontramos en el proceso de la implementación de las fases del método comparado: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación propiamente dicha.

## **Reflexiones finales**

Luego de este sumario de líneas de fuerza de exterioridad y sus objetos de discurso, puedo decir que la propuesta de Foucault (1978) es de gran utilidad para analizar y comprender el dispositivo de formación docente existente en el contexto educativo de América Latina, dado que posibilita

mirar de qué forma los sujetos están atados a estas líneas de saber y de poder, y a la vez, identificar cómo se producen procesos de subjetivación o condiciones de posibilidad para que estos procesos existan. De lo que se trata en este estudio es evaluar si la Educación Basada en Competencias tiene la misma intensidad, correspondencia y apropiación<sup>5</sup> entre los diferentes actores educativos, explorando lo divergente y lo convergente, los consentimientos y antagonismos, los encuentros y desencuentros educativos y a partir de esto la sintonía entre los diferentes grupos de interés.

La revisión de la literatura y los primeros análisis de las entrevistas muestran que aparecen dos corrientes claramente delimitadas: los que son partidarios de la Educación Basada en Competencia y los que asumen posturas críticas con respecto al enfoque; empero, algunas voces se bifurcan. Las razones de una y de otra se fundamentan en diversos criterios, la mayoría de ellas coherentes y, por tanto, aceptables.

Por un lado, algunas voces consideran que la Educación Basada en Competencias se impulsa como una alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica (Díaz Barriga, 2006), dando respuesta al cambio de piramidales estructuras educativas (Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2001; Whiddett y Hollyforde, 2003; Villa y Poblete, 2007). Este enfoque sustenta que se está pasando del tradicional dominio de contenidos en áreas de conocimiento con fronteras definidas y organizadas por asignaturas, a una formación para el trabajo en general –no simplemente para ocupar un cargo o un puesto de trabajo en particular– a una formación para toda la vida la cual le permita al egresado comprender, apropiar y utilizar capacidades y destrezas en muchas situaciones –incluso de manera independiente– y no solamente en un área específica del conocimiento, insistiendo en la articulación entre conocimientos, actitudes y habilidades, con base en los aportes de Chomsky, Hymes y Greimas desde la Lingüística y recogiendo planteamientos sobre el concepto del Mundo de la vida (Husserl, 2008) y la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1999) para articular las competencias desde la Pedagogía crítica (Unigarro, 2017).

---

<sup>5</sup> Para Caruso (2015), a partir de los actos de apropiación, puede verse la existencia y la operatividad.

Paralelamente, las competencias intentan consolidarse como cultura para el mejoramiento institucional y social, funcionando como instrumentos que buscan garantizar la regularidad de las normas y las acciones humanas, en pos de la movilidad académica y el reconocimiento de estudios y diplomas, en escenarios ampliados regionales, nacionales e internacionales. Para ser considerado como un currículo internacional debe cumplir con requisitos internacionales de calidad, por tanto, la utilización de competencias y créditos académicos sirven como indicador del trabajo académico de los estudiantes, permitiendo la comparabilidad y compatibilidad internacional de las titulaciones.

Por el otro, algunas voces consideran que la presencia de lo pedagógico en este discurso duro internacional sobre la educación, se reduce o condensa en el término competencias, que tiende a consolidarse como un mecanismo que se aproxime a los procesos de homogeneización y estandarización, lo que conlleva a la estabilidad y el equilibrio entre la educación y la economía política, dado que estos discursos permiten "... comprender los mecanismos de "imposición", "importación", "apropiación" o "recepción" de prácticas discursivas internacionales, transnacionales o mundializadoras en el campo conceptual de la pedagogía nacional, mostrando distintos "grados de impacto" y produciendo diversos efectos en la objetivación del campo" (p. 48). (Saldarriaga, 2015).

El énfasis en las competencias y en los aprendizajes no significa ya una reforma de la escuela, sino una reconversión; como en el modelo de la industria, donde se trata de aplicar la reingeniería, de reconvertir el sistema, y no solo de reformarlo. Por tanto, el problema de hoy ya no sería de insumos, esto es, de maestros capacitados, un buen currículo, equipamiento moderno, libros de texto, etc., sino garantizar por diferentes vías un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias para sobrevivir, lo que significa alcanzar la alfabetización mínima en la era de la informática y en el mundo globalizado (Martínez, 2004).

Esto se corresponde con una mayor implicación de la sociedad en la educación, la cultura de la calidad, la expansión de la globalización y al surgimiento de la sociedad de la información y el conocimiento. Dando respuesta a un nuevo modelo de producción impulsado por la

globalización y la mundialización (Pariat, 2002) y por el cambio científico y tecnológico dentro del llamado paradigma de la revolución científica.

## **Bibliografía**

Alliaud, A. (2016). *Formas de formar y dispositivos para la formación docente inicial y continua*. Seminario de Doctorado. Facultad de educación, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

ANFHE. Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Geografía - Junio de 2014

ANFHE. Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Historia -Junio de 2014

ANFHE. Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Letras - Junio de 2014

ANFHE-CUCEN. Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios. 2011

Asociación Colombiana de Universidades (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC*. Bogotá: ASCUN.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina (2004-2007)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bourdieu, P. (1992). *Respuestas: “La lógica de los campos”*. México: Grijalbo

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 1(1), 8-14.

Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico en colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En: J. A. Echeverri (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 79-98). Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Chomsky, N. (1972). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. (págs. 98-149). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica

Circular 16 de febrero 2016. Colombia

- Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, 2007
- Consejo Interuniversitario de Universidades. Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios, 2012
- Consejo Nacional de Educación Superior. Acuerdo por lo superior – 2034. Colombia, mayo de 2014
- Constitución Nacional. Congreso Argentino, Argentina, 15 de diciembre de 1994
- Constitución Política de Colombia, 1991
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad. Argentina: Miño y Dávila editores S.R.L.
- De Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Editorial REDIPE 825.
- Decreto 1075 del 26 de mayo del 2015. Colombia
- Decreto 2450 del 17 de diciembre del 2015. Colombia
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... y Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz Barriga, F., y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: A. Díaz Barriga (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (pp. 63-123). México: COMIE.
- DiMaggio, P., y Powell, W. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber* (trad. A. Garzón del Camino,). México: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969)
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gazzola, A., y Didriksson A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Iesalc-Unesco.
- Greimas, A. (1973). *Semántica estructural*. París: Larousse.

- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: de qué se habla. *Revista Europea de formación profesional*, 1, 5-7.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hannan, M. T., y Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American journal of sociology*, 82(5), 929-964.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 14-37
- Husserl, E. (2008). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (Vol. 24). Il saggiaiore.
- Iesalc-Unesco (junio, 2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior-CRES-*. Colombia: Iesalc-Unesco.
- Landinelli, J., MacDowell, A., Mollis, M., Manigat, S., y Mato, D. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 155-178). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Ley 740 de 2014. Colombia
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Sala de Comisiones, Argentina, 28 de diciembre de 2006
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Argentina, agosto de 1995
- Ley de la Educación Superior N° 30. Colombia, 28 de diciembre de 1992
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Argentina, 14 de abril de 1993
- Ley General de Educación N° 115. Colombia, 8 de febrero de 1994
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Martínez, A., y Orozco, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 105-119.
- Miguel, C. (2008). *Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos*. Encounters on Education.
- Ministerio de Educación Nacional Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Programas de Formación Inicial de Maestros). Colombia, agosto de 2014

- Ministros Europeos de Educación. Secretaria General del Consejo de Universidades (1999). *Declaración de Bolonia*. En: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Madrid.
- Mollis, M. (comp.) (2003). *Las Universidades en America Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO.
- Pariat, M. (2002). Educación, formación y desarrollo en la turbulencia de la mundialización. *Investigación & Desarrollo*, 10(1).
- Perrenoud, P. (1997). *La pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. 2003. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: J.C. Sáez. Editor.
- Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Colombia
- Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Colombia
- Quiceno, H. (documento inédito, 2016). *Política pública y formación docente*. Universidad del Valle, Colombia.
- Resolución No. 02041 del 3 de febrero de 2016. Colombia
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1).
- Saldarriaga, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. Cartografía de un régimen de verdad. En: J. A. Echeverri (Ed.). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Sobrinho, J., Stubrin, A., Martín, E., González, L. E., Espinoza, O., y Goergen, P. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En: A. Gazzola, y A. Didriksson (Eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Unesco (octubre, 1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Francia: Unesco.
- Unigarro, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia
- Vessuri, H., Cruces, J. M., Ribeiro, R. J., y Ramírez, J. L. (2008). El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología. En: A. Gazzola, y A. Didriksson



(Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 55-86).  
Venezuela: IESALC-UNESCO.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Whiddett, S., y Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance*. CIPD Publishing.