



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE LOS
PROFESORES SOBRE EL MODELO DE COMPETENCIAS EN
UNA UNIVERSIDAD MULTICAMPUS COLOMBIANA, EN LAS
SEDES DE BARRANCABERMEJA, ARAUCA Y
VILLAVICENCIO**

Diana Mirley Gutiérrez Osorio

Inés Leonilde Rodríguez Baquero

Julio César Moreno Correa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Educación Avanzada

Medellín, Colombia

2019



Conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores sobre el modelo de competencias en una universidad multicampus colombiana, en las sedes de Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio



Diana Mirley Gutiérrez Osorio
Inés Leonilde Rodríguez Baquero
Julio César Moreno Correa

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora:
Luz Stella Mejía Aristizábal, Ph. D.

Línea de formación: Educación Superior

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación Avanzada
Medellín, Colombia
2019

A Doña Tina y Don Jorge, mis padres y maestros de la vida, a quienes debo la mayor parte de lo que hoy soy como profesor.

JULIO CÉSAR

A Dios por darme el regalo de la vida, por bendecirme todos los días con tanto amor y mi familia hermosa. A mi padre, que en su paso por este mundo me enseñó el valor del amor, la honestidad, la responsabilidad y la humildad. Sé que desde donde este continúa iluminando mi vida. A mi madre por constituir un hermoso hogar, por su constante entrega, por su apoyo incondicional. A mi esposo que me apoyó durante todo este proceso de formación con amor y ternura, cediendo sus tiempos y espacios para que yo lograra culminar esta meta. A mi hijo Julián Felipe que ha sido siempre mi fe y fortaleza, quien me apoya escuchándome y dándome muchas satisfacciones con su rendimiento académico. A mi hijo Juan Pablo que representa la Felicidad de mi hogar con todas sus travesuras, pero que también razona y comprende todos mis esfuerzos con gran sabiduría.

INÉS

Al arquitecto del universo por su presencia día a día en mi vida y por la oportunidad de aprender todos los días algo nuevo; a mi hijo Jesús Alejandro por su comprensión, por el amor y su ternura, por ser la fuente de motivación e inspiración en cada uno de mis proyectos personales y profesionales. A mi madre Rocío Consuelo, a mi querido padre Ariel y a mis hermanos quienes en cada momento han acompañado mi trasegar; quienes con cada palabra de aliento no me dejaron decaer para que siguiera adelante y siempre permaneciera perseverante con mis ideales. A mis compañeros y profesores de la maestría por su apoyo y comprensión en el proceso de este sueño profesional y académico.

DIANA

Agradecimientos

Los autores expresamos nuestra gratitud a la Universidad Cooperativa de Colombia, por el respaldo brindado durante el tiempo de elaboración de la investigación que dio origen al presente documento, manifestado no sólo en la subvención económica, sino en la disposición institucional para que tanto el trabajo de investigación como el desarrollo de la actividad académica fueran hechos de la mejor manera.

Agradecemos también a los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia, quienes generosamente dispusieron de su tiempo para responder los cuestionarios y acudir a la entrevista, cuyos resultados fueron la base para el material presentado.

Una mención especial en este agradecimiento es para la asesora Luz Stella Mejía Aristizábal: su diligente orientación, hecha con asertividad y cariño hacia todo el proceso académico, facilitó que se cumplieran las condiciones de entrega del documento final; su estilo de trabajo se constituye en un ejemplo a seguir.

Resumen

La Universidad Cooperativa de Colombia se plantea como propósito ofrecer programas de educación superior pertinentes y de alta calidad. En tal sentido inició un cambio curricular que implicó la adopción del “modelo educativo crítico con enfoque de competencias”, que implicó la adaptación de los planes de estudio y sus correspondientes cursos académicos. En las sedes de Villavicencio, Barrancabermeja y Arauca, tales planes aplican desde 2014, 2015 y 2016, respectivamente. La Universidad busca una mejor y fácil transición hacia los nuevos planes de estudio por parte de los profesores, por lo que se hace necesario identificar cuáles son sus fortalezas y dificultades en la implementación del modelo, y en el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación, a fin de verificar la apropiación y la aplicación de los principios de la formación por competencias.

Para ello se considera necesario responder al interrogante ¿cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Arauca, Barrancabermeja y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo con enfoque de competencias? Se adelantó la investigación con el siguiente objetivo: analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias, para dar cuenta de sus potencialidades y limitantes en su implementación. Se siguió un estudio de caso, para el cual los participantes fueron profesores de las sedes ya mencionadas, que tuvieran a cargo cursos ya registrados en el modelo de formación por competencias.

En un primer momento participaron 82 profesores, a quienes se aplicó una encuesta que constaba de dos tipos de pregunta, una abierta, para la elaboración de la red semántica en torno al concepto "formación por competencias", y el resto correspondió a escala tipo Likert, para expresar su acuerdo sobre una serie de afirmaciones relacionadas con la formación basada en competencias y con la actitud hacia la formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. El segundo momento consistió en una entrevista hecha a seis profesores sobre la percepción de la implementación del modelo, los cambios en la manera de llevar a cabo el ejercicio docente, las

estrategias de evaluación al estudiante, la formación de los docentes para la implementación del modelo por competencias, y las expectativas sobre el resultado del proceso.

Los resultados indican que los conocimientos de los profesores evidencian la comprensión de las dimensiones del ser, saber y hacer en el enfoque por competencias; presentan una actitud favorable hacia los cambios derivados de la implementación del modelo, aunque se perciba una mayor demanda en tiempo y esfuerzo en su labor, la que se asume como una oportunidad de mejora. En cuanto a las prácticas, se percibe una duda sobre si lo que realizan en las clases es coherente con el enfoque de competencias; además se percibe que hay un cambio tanto en la forma de enseñar, como en la forma de evaluar, que involucra TIC y ambientes prácticos de aprendizaje, y sobre ambos aspectos se percibe favorablemente dicho cambio.

Palabras clave: Educación superior, formación por competencias, gestión del cambio, conocimientos, actitudes, prácticas docentes.

Abstract

Universidad Cooperativa de Colombia proposes to offer relevant and high-quality higher education programs. In this sense, it initiated a curricular change that implied the adoption of the "critical educational model with competencies approach", which implied the adaptation of the curricula and its academic courses. In Villavicencio, Barrancabermeja and Arauca headquarters, such courses applied from 2014, 2015 and 2016, respectively. The University looks for a better and easier transition to the new curricula with its teachers, so it is necessary to identify what their strengths and difficulties are in the implementation of the model, and in the design of teaching and evaluation strategies, to verify the appropriation and application of the principles of competency-based teaching.

It is considered necessary to answer the question: what are the knowledge, attitudes and practices of the professors from the Arauca, Barrancabermeja and Villavicencio campuses of the Universidad Cooperativa de Colombia on the model with competencies approach? The research was advanced with the following aim: to analyze the knowledge, attitudes and practices of the teachers of the Barrancabermeja, Arauca and Villavicencio campuses of the Cooperativa de Colombia University on the competency model, to give an account of its potentialities and limitations in its implementation. A case study was followed, the participants were professors from the campuses, who had courses already registered in the competency-based model.

At first, 82 professors participated, to whom a survey was applied consisting of two types of questions, one open, for the elaboration of the semantic network around the concept "teaching by competences", and the rest corresponded to a Likert scale, to express their agreement on a series of affirmations related to competency-based teaching and attitude towards competency-based teaching at the Universidad Cooperativa de Colombia. The second moment consisted in an interview with six professors about the perception of the implementation of the model, the changes in the way to carry out the teaching exercise, the evaluation strategies to the student, the teacher training for the implementation of the competencies model, and expectations about the outcome of the process.

The results indicate that the knowledge of the teachers demonstrates the understanding of the dimensions of being, knowing and doing in the competency approach; they present a favorable attitude towards the changes derived from the implementation of the model; although there is a greater demand in time and effort in their work, it is assumed as an opportunity for improvement, so that what is related to this process is positively valued. In the case of practices, there is a doubt about whether they perform in classes corresponds appropriately to the competency approach; It is also perceived that there is a change both in the way of teaching and in the way of assessing, which involves ICT and practical learning environments, and on both aspects this change is favorably perceived.

Keywords: Higher education, competency-based teaching, change management, knowledge, attitudes, teaching practices.

Contenido

1.	Planteamiento del problema	12
1.1.	Descripción del problema	12
1.2.	Antecedentes	13
1.3.	Justificación	16
1.4.	Objetivo General y Específicos	19
2.	Marco conceptual	21
2.1.	Competencias	22
2.2.	Tipos de Competencias	24
2.2.1.	Competencias Genéricas.	24
2.2.2.	Competencias Disciplinares o Transversales del área	25
2.2.3.	Competencias Específicas o Profesionales	25
2.3.	Qué se entiende por Formación basada en Competencias	25
2.4.	Modelo de Formación por Competencias de la UCC	28
2.5.	Sobre el concepto de Actitud	30
2.6.	Los Conocimientos.	32
2.7.	Las Prácticas Docentes.	33
3.	Metodología	35
3.1.	Enfoque y Tipo de Estudio	35
3.2.	Participantes y Criterios de Selección	35
3.3.	Técnicas e Instrumentos para Recoger la Información	36
3.3.1.	La Encuesta.	36
3.3.2.	La Entrevista Semiestructurada.	37
3.3.	Procedimiento para el Análisis de la Información	38
3.4.	Fases o Momentos.	39
3.5.	Compromiso Ético	40
4.	Hallazgos	41
4.1.	Caracterización de los Participantes	41
4.2.	Análisis de las Redes Semánticas sobre Competencias	42
4.3.	Análisis de los Resultados de la Encuesta sobre Conocimientos y Actitudes	48

	10
4.3.1. Sobre las Actitudes de los Profesores frente al Modelo.	49
4.3.2. Conocimiento de los Profesores sobre el Modelo.	50
4.4. Análisis de la Entrevista de los Profesores.	52
4.4.1. Sobre el Conocimiento del MECEC.	53
4.4.2. Percepción de la Implementación del Modelo.	55
4.4.3. Cambios percibidos en el Ejercicio Docente.	57
4.4.4. Expectativas frente al Resultado del Proceso.	60
4.4.5. Formación de los Docentes.	61
4.4.6. La práctica de los Profesores.	62
4.5. Análisis de la Producción de Referencias por Códigos	64
5. Conclusiones y Recomendaciones	71
5.1. Recomendaciones	77
6. Referencias	79
Anexo 1. Encuesta	85
Anexo 2. Guía para la entrevista, por categorías	91
Anexo 3. Consentimiento informado	93

Lista de tablas

Tabla 1. Características de los participantes	41
Tabla 2. Red semántica para “formación por competencias”	43
Tabla 3. Definición de la RAE y en Unigarro (2017) para los términos de la red	44
Tabla 4. Resultados para las preguntas sobre actitudes y conocimientos	48
Tabla 5. Referencias en la categoría “conocimiento del MECEC”	53
Tabla 6. Referencias en la categoría “condiciones para la implementación”	55
Tabla 7. Referencias en la categoría “cambios en el ejercicio”	57
Tabla 8. Referencias en la categoría “expectativas resultado del proceso”	60
Tabla 9. Referencias en la categoría “formación de los docentes”	61
Tabla 10. Relación de cuenta de referencias por códigos y categorías	64
Tabla 11. Relaciones entre códigos	67

Lista de figuras

Figura 1. Marco para el análisis de las prácticas y creencias docentes de la OCDE	21
Figura 2. Cantidad de referencias por categoría y código	65
Figura 3. Relaciones entre los códigos	68
Figura 4. Esquema de los resultados	70

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

La Universidad Cooperativa de Colombia, en aras de dar cumplimiento a su misión institucional, se plantea como propósito ofrecer programas de educación superior pertinentes y de alta calidad. Para ello inicia un cambio curricular hacia la formación basada en competencias, entendidas estas como “la capacidad de utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49). La gestión del cambio curricular inicia en el año 2010, en los 18 campus de la institución, de acuerdo con el calendario de renovación de los registros calificados o con la solicitud de acreditación de alta calidad de algunos de los programas académicos.

El programa de Derecho en la Sede Espinal fue el primero en experimentar la transición del plan de estudios por objetivos a competencias, en el año 2012, seguido del programa de Derecho de la sede Apartadó en el año 2013. Posteriormente lo hicieron Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Civil y Contaduría Pública de Ibagué; Enfermería, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas y Contaduría Pública en Bucaramanga; Enfermería, Comercio Internacional, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Electrónica en Santa Marta; Administración de Empresas en Bogotá; Ingeniería de Telecomunicaciones en Popayán; en las sedes de Montería y Neiva, Ingeniería de Sistemas; y en las sedes de Pasto y Villavicencio el programa de Odontología en el 2014. Por último, la sede Barrancabermeja inicia esta experiencia en el año 2015 con los programas de Administración de Empresas y Contaduría; simultáneamente, en el campus Arauca el primer programa en obtener el registro calificado con nuevo plan de estudios expresado por competencias fue Medicina Veterinaria y Zootecnia, seguido de los programas de Derecho, Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas; en esta sede Psicología obtuvo renovación de su registro en el año 2016 (UCC, 2018).

De la mano del cambio en el modelo curricular, la Universidad Cooperativa decide adoptar un modelo educativo crítico con enfoque de competencias (Unigarro, 2017), que pretende brindar al estudiante una formación integral, haciéndolo un sujeto mucho más activo en su proceso de

aprendizaje. De acuerdo con Chávez (1998), las competencias permiten expresar un saber-hacer, de manera que se presenta una articulación y uso de saberes, como consecuencia se muestra un proceso de integración de habilidades y de conocimientos: saber, saber-hacer, saber-ser. Una de las posibilidades que brinda este cambio es la unificación de los planes de estudio de los 18 campus, aspecto que garantiza la movilidad académica de estudiantes y profesores y la consolidación de la comunidad educativa. La idea central es apuntar hacia una institución de educación superior unificada que preste sus servicios en 18 lugares de la geografía nacional, es decir, una universidad *multicampus*, donde cada uno de los programas académicos que se ofertan a la comunidad vivan el enfoque por competencias; perspectiva que permite que el proceso educativo tenga un enfoque práctico y que responda a las dinámicas del entorno social y cultural de nuestro país.

Para llevar a cabo tal tarea, se seleccionó un equipo base para la definición de competencias profesionales y se realizó la revisión del contexto y el análisis de los créditos académicos. Además, con los profesores se llevó a cabo un proceso de formación en el modelo de competencias y en el diseño de recursos de apoyo didáctico (actualización de ambientes de aprendizaje físico y virtual).

Con todo lo anterior la Universidad busca una mejor transición hacia los nuevos planes de estudio por parte de los profesores. En la actualidad, el 60% de los programas está implementando el modelo educativo por competencias. Sin embargo, aunque los profesores recibieron formación en ese enfoque, todavía se presentan dificultades en su implementación en el aula de clase porque emerge la tensión entre teoría y práctica. Al respecto, y en aras de la sinergia institucional, se hace necesario identificar cuáles son las fortalezas y dificultades de los profesores en la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias declarado en la universidad, y cuáles son las dificultades en el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación, que permitan la apropiación y la aplicación de los principios del modelo. Igualmente, es importante indagar no sólo por los conocimientos, sino también por las actitudes de los maestros hacia el modelo educativo y su posibilidad en la formación por competencias.

1.2. Antecedentes

El proceso de formación por competencias profesionales en las universidades colombianas es relativamente nuevo, mientras que en países como Alemania, Estados Unidos, Australia e Inglaterra se conocen antecedentes de varias décadas atrás en el trabajo alrededor del tema. A

continuación, se presentan algunas referencias de lo que desde estos países se conoce por competencias.

En el caso de la Unión Europea, el Espacio para la Educación Superior conocido como el Proceso de Bolonia (1999) tiene como fin responder a los cambios que se han dado en los países que conforman la Unión Europea en los últimos años, surge como un compromiso entre dichos países con el fin único de lograr una Europa más social. Así mismo es considerado como el mínimo común denominador necesario para desarrollar una verdadera política universitaria europea, es así como “el Espacio Europeo de Educación Superior se fundamenta en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos” (Garmendia, 2009, p. 6).

Es claro para los países que hacen parte de este proceso que una educación de calidad incide claramente en el potencial económico de una nación, significa más y mejores oportunidades de empleo y en últimas mayor bienestar social. Esta educación debe, además, implicar una mayor cultura humanística, científica y una sólida formación en valores. (Garmendia, 2009).

En el caso del modelo del Reino Unido:

...la competencia se define en función de las normas necesarias para el trabajo, es decir, lo que se espera que un trabajador competente haga en un área determinada, sistemáticamente y en condiciones diferentes. La atención se concentra en las funciones, no en el oficio, y en la competencia en el lugar de trabajo (Argüelles, 1996, p. 2)

En el modelo estadounidense, la competencia no se analiza desde la perspectiva de las tareas que se desempeñarán en un oficio, sino desde el punto de vista de las competencias que habilitan a una persona para desempeñar dichas tareas. La atención se concentra en las características que determinan que el desempeño sea efectivo y óptimo (Argüelles, 1996, p. 2).

Por su parte, Australia en las últimas décadas ha desarrollado uno de los sistemas de educación técnico-profesional más admirado del mundo, que se sostiene en varios factores: la fluidez que existe entre títulos y certificaciones, desde el nivel secundario hasta posgrados y doctorados; la oferta educativa, basada en competencias, vinculada con la demanda de capacidades por parte del sector socio productivo; el financiamiento, relacionado con la cantidad de alumnos

que se acerca a las instituciones, y una fuerte regulación y evaluación por parte del Gobierno nacional y las jurisdicciones.

El modelo educativo de formación por competencias es un modelo que está centrado en el estudiante, quien tiene un rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje, transforma y produce conocimiento y adquiere las habilidades necesarias para desempeñarse de manera adecuada en su campo profesional en diferentes contextos. Este nuevo tipo de formación implica cambios en las universidades que deben ajustarse a estándares internacionales con el propósito de que sus egresados sean considerados competentes en el contexto global.

Murga-Menoyo (2017) señala que los cambios en las universidades son parte de una transformación que se ha venido dando en casi todos los ámbitos y sectores sociales, en una transición hacia la sostenibilidad. La comunidad académica europea así lo entendió cuando firmó el acuerdo de Bolonia y adelantó el proceso subsecuente, con el propósito de encontrar convergencias para facilitar el desempeño profesional de los egresados de cada universidad europea en los diferentes países que se vincularon al proceso, mediante la adaptación de los contenidos, la unificación de un sistema de créditos académicos, entre otros aspectos.

En América Latina también se adelantaron iniciativas tendientes a la colaboración entre universidades de la región, como el proyecto Tuning (de origen europeo). Este buscaba principalmente la identificación de competencias genéricas y específicas para las profesiones; enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos, y calidad en los programas (González, Wagenaar y Beneitone, 2004). Entre las conclusiones del informe final del Proyecto Tuning América Latina se señala la importancia de construir currículos basados en competencias, para definir desde allí los perfiles profesionales, la comunicación entre universidades, el papel protagónico del estudiante, entre otros aspectos (Beneitone *et al.*, 2007, p. 303-304).

Por su parte, Brunner (2001) reflexiona al respecto sobre el contexto universitario latinoamericano, identifica los retos para la educación superior en un contexto globalizado: acceso a la información, acervo de conocimientos, mercado laboral, disponibilidad de nuevas tecnologías para la educación y socialización de los mundos de vida. A partir de dicha reflexión se han realizado diferentes intentos en varios lugares para proponer currículos orientados a la formación por competencias.

Díaz-Barriga considera que hay precipitación en muchos de estos intentos, pues no siempre se han tenido en cuenta aspectos como la diversidad de escuelas de pensamiento alrededor del concepto de competencias, o la claridad para la construcción de plan de estudios; incluso señala que se cae en el “eficientismo”, la reducción del contenido a algo práctico y el retorno al conductismo en educación (2014, p.143).

Para Guerrero (1999), por el contrario, se justifica la urgencia de acudir al modelo de las competencias en educación en tanto que permite cerrar la brecha entre la formación y la empleabilidad. Lo cierto es que los intentos siguen su curso, lo que ha llevado a la reflexión académica sobre el asunto de cómo se hace la transición hacia los programas por competencias.

Tardif señala las que a su juicio son las etapas que se siguen al intentar poner en funcionamiento un programa expresado en competencias, y entre ellas resalta dos que atañen directamente al trabajo de los profesores: “determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje” y “establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes” (2008, p. 5).

1.3. Justificación

El mundo insiste en que la educación debe ser pertinente y de alta calidad, que se debe propiciar a todos el desarrollo de competencias para que las personas dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar creativamente distintas situaciones, resolver problemas, adaptarse a los cambios, y que el aprendizaje sea un proceso constante en la vida del individuo. Esto implica cambiar la visión de qué se aprende y cómo se aprende, para pasar de la transmisión de conocimientos a los aprendizajes activos, lo que alienta al giro hacia planes de estudios diseñados por competencias y no por objetivos. Al respecto, Rocher (1989) propone reflexionar sobre la necesidad y la finalidad de los conocimientos que se generan y, aún más, cómo se aplican; se trata de una reflexión que como humanidad tiene un trasfondo ético y moral que parte de una discusión ética sobre la finalidad del conocimiento y los límites para su aplicación, donde serán considerados conceptos como solidaridad, libertad y autonomía como ejes de un nuevo modelo epistemológico en el que se pasa del diseño del plan de estudios de objetivos a competencias. Ahora, el aprendizaje se estructura a partir del logro de competencias genéricas, transversales y específicas en las que se

parte de la preparación integral de los nuevos profesionales para el mundo de la vida y no para el mercado laboral (Deusto, 2016).

La propuesta epistemológica sobre la enseñanza desde un nuevo enfoque en las aulas de las universidades tiene lugar en Europa a finales del siglo XX, se trata de una respuesta a un momento histórico y político en el marco del proceso de consolidación de la Unión Europea, pero su fundamentación y su aplicación supera las barreras del tiempo, el espacio y el idioma (Poblete *et al.*, 2007). De manera, progresiva se incorporó una nueva propuesta en la que los currículos tienen un alcance diferente: ya no se trata del logro de objetivos, sino de evidenciar y materializar una competencia a partir de una serie de elementos pedagógicos y metodológicos que demandan una nueva forma de desarrollar el aprendizaje en la que el profesor es el guía, el mentor, el tutor del estudiante, quien es parte activa de su propio proceso de formación; se trata entonces, de una materialización del principio *sapere audere* (Kant, 1794), es decir, que el ejercicio de la docencia se transforma en la medida que la autonomía y la libertad del individuo son los presupuestos epistemológicos a través de los cuales éste alcanza el conocimiento y se posibilita su aplicación en el entorno social a partir del ejercicio ético de la profesión. Este cambio tiene un impacto directo en el diseño y articulación de los currículos y las prácticas que tienen lugar en las aulas de clase ya que a partir de estos escenarios el estudiante adquiere las destrezas, habilidades y conocimientos para atender de manera idónea y desde una perspectiva crítica a los problemas del entorno social y laboral (Rios y Herrera, 2017, p. 1075), es decir, que el aprendizaje es para la vida.

A raíz de este giro, la Universidad Cooperativa de Colombia realizó un cambio curricular para diseñar todos sus planes de estudios desde la perspectiva de las competencias, en la cual se asume el concepto de competencia como “la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2017, p. 49).

Para abordar un diseño curricular con este enfoque, los planes de estudios están integrados por componentes de competencia, núcleos y cursos. De esta forma, los anteriores elementos son los que permiten estructurar un modelo de formación profesional en el que el estudiante de manera permanente esté fortaleciendo su dimensión del ser, el hacer y el saber. Para que este proceso tenga lugar en el aula de clase, se requiere que los profesores sean formados a fin de superar el modelo educativo tradicional.

Desde esta perspectiva, es importante realizar el presente ejercicio que propone un estudio de caso, a partir del cual se puede efectuar una valoración sobre el impacto del cambio del modelo pedagógico desde la actividad de los profesores, para establecer qué tan apropiada ha sido la dinámica de la implementación del mismo en el desarrollo de la praxis dentro y fuera del aula de clase, y al mismo tiempo identificar si los conocimientos adquiridos son los mínimos necesarios y suficientes para la ejecución del modelo. De igual forma, permitirá un acercamiento a las actitudes de los profesores frente al cambio de la metodología de formación por competencias, bajo el entendido que las actitudes incluyen tanto creencias evaluativas, así como los sentimientos y las tendencias de conducta hacia determinados aspectos de la realidad (Morris y Maisto, 2011).

En este orden de ideas, la Universidad ha invertido una gran cantidad de recursos económicos, tecnológicos y humanos en la formación de los profesores, quienes han desarrollado de manera sistemática talleres de formación en el diseño de planes de cursos por competencias, elaboración de rúbricas, evaluación por competencias, capacitaciones en el manejo y uso de plataformas virtuales, sin embargo se hace necesario validar cuál es la recepción de este cambio de paradigma en el desarrollo de los cursos, y como él mismo se refleja en el profesorado.

Es así como el desarrollo de esta investigación proporcionará a la institución herramientas que permitirán la elaboración y consolidación de estrategias académicas que garanticen la mejora continua en el proceso de implementación de su modelo educativo crítico con enfoque de competencias, a su vez generará un diagnóstico sobre las fortalezas y las opciones de mejora en la formación de los profesores que hacen parte del proceso; aunado a ello los resultados de esta investigación permitirán evidenciar la apropiación de los fundamentos axiológicos del modelo educativo en el aula de clase, a través de las actividades desarrolladas y promovidas por los profesores para que el estudiantado adquiera la competencia.

Cardona, Vélez y Tobón (2014) en su modelo de formación por competencias a través de proyectos formativos, hacen hincapié en el papel del profesor en las distintas fases de dichos proyectos; nuevamente aparece la importancia de la disposición del profesor para poner en práctica estas experiencias.

Adicionalmente, se puede afirmar que la formación por competencias no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien:

Partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables (Gonczi, 1996, citado por González y Ramírez, 2011, p. 4).

Por lo expuesto, se considera necesario, además de importante, preguntarse por ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Arauca, Barrancabermeja y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo con enfoque de competencias?

Otras preguntas que orientan el trabajo son:

¿Qué conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias tienen los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia?

¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación llevan a cabo los profesores para formar a los estudiantes por competencias?

¿Cuáles son las potencialidades y limitantes en la implementación del modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia?

1.4. Objetivo General y Específicos

Para dar respuesta al interrogante, se adelantó la investigación, con el siguiente objetivo general: Analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias, para dar cuenta de sus potencialidades y limitantes en su implementación.

Se establecieron tres objetivos específicos:

Indagar por los conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias en los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia.

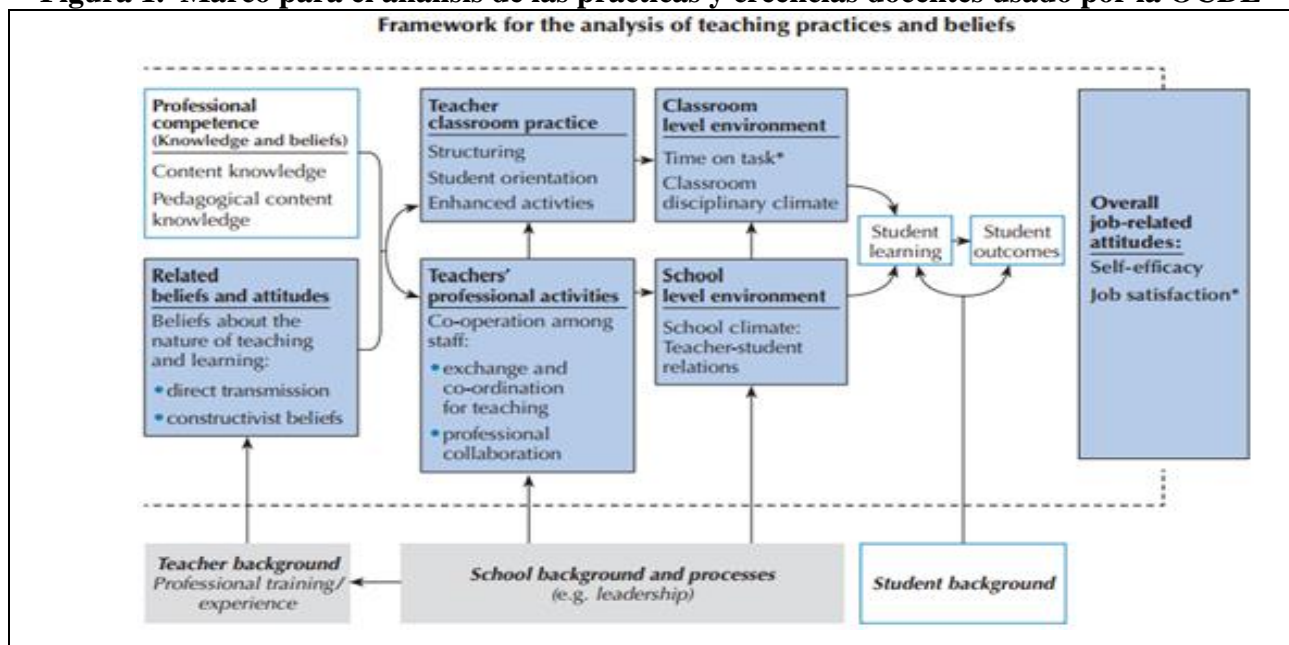
Identificar las estrategias de enseñanza y evaluación que llevan a cabo los profesores para la formación por competencias de los estudiantes.

Describir las potencialidades y limitantes en la implementación del modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia.

2. Marco conceptual

En este apartado se presentarán los elementos conceptuales, con base en los cuales se desarrolla el proyecto. Los conocimientos, prácticas y actitudes de los docentes son importantes para comprender y mejorar los procesos educativos (OCDE, 2009, p. 89), como es el caso de los ajustes a programas académicos y metodologías docentes. En la Figura 1 se ilustra cómo el entrenamiento y la experiencia docentes, expresados en sus creencias y actitudes, se asocian con su competencia profesional (el conocimiento declarado respecto a lo pedagógico) para afectar tanto la práctica en el salón de clase como las actividades profesionales del docente, que ocurren en y afectan al ambiente escolar. Estos últimos elementos son finalmente la expresión de los procesos académicos, que en el caso del que se ocupa el presente documento, sería el proceso de ajuste universitario hacia la implementación de un modelo de educación por competencias que lleva a cabo la Universidad Cooperativa de Colombia.

Figura 1. Marco para el análisis de las prácticas y creencias docentes usado por la OCDE



Fuente: OCDE, 2009, p. 91

Con base en esta premisa, y lo que se expuso en las páginas precedentes, a continuación se abordarán los referentes conceptuales respecto a competencias, la formación basada en

competencias que se adelanta en la Universidad Cooperativa de Colombia, la actitud, los conocimientos y las prácticas docentes.

2.1. Competencias

Debido a las transformaciones que ha venido experimentando la educación en el mundo, surge la corriente de la educación basada en competencias, acompañada por las tecnologías de la comunicación y la información en el ámbito de la llamada sociedad del conocimiento. Este tipo de educación es considerado como un medio para aumentar la competitividad de las empresas y economías en escenarios globales (Climént, 2010).

Pero ¿qué son las competencias? Este concepto ha sido definido de diferentes maneras desde diversos autores. A continuación, se presentan tres definiciones que pueden dar un panorama amplio de lo que se quiere decir cuando se habla de competencias:

a) Según la OCDE:

La competencia se refiere a la capacidad de satisfacer demandas individuales o sociales o llevar a cabo tareas con éxito; está constituida por dimensiones cognitivas y no cognitivas. Cada competencia se construye mediante la combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, el conocimiento (incluido el conocimiento tácito), la motivación, la orientación de valores, las actitudes, las emociones y otros componentes sociales y de comportamiento (OCDE, 2002. p. 8).

b) “Habilidad para desempeñar actividades en el nivel esperado en el empleo” (Lloyd y Cook, 1993, p.14, citado por Climént, 2010, p. 92).

c) “Combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, y valores que se requieren para la transformación de una realidad compleja, entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad” (Mateo, 2006, citado por Mir, 2006).

Las dos primeras definiciones hacen referencia a la habilidad para el cumplimiento de tareas, mientras la tercera deja el contexto abierto a diferentes áreas entre las cuales pueden estar la académica y la laboral; la segunda se refiere específicamente al campo laboral. Por su parte, la tercera definición abarca varios componentes, dentro los cuales se pueden destacar: los insumos de la competencia (conocimientos, capacidades, valores); el contexto individual (la persona y su

entorno); y los procesos y resultados de la competencia en relación con la comprensión y la transformación de una realidad compleja (Climént, 2010). Asimismo, en el contexto educativo al hacer alusión a la voz competencia se requiere la integración de un componente cognitivo desde lo teórico y a su vez una praxis que permita la aplicación de ese saber. Celaya lo ilustra así: “el concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de conocer se traduce en un saber” (Celaya, 2015, p 85.).

Por su parte Unigarro (2017) considera que el término competencia se puede entender desde dos acepciones: la primera tiene que ver con la disputa o la confrontación y la segunda tiene que ver con la pericia, la aptitud o la idoneidad, en la que, a diferencia de Celaya, incluye un componente humanista que comprende los aspectos sociales y psicológicos del individuo.

Las competencias constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; es susceptible de adaptarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos, en función de propósitos deseados (Gimeno, 2008. p. 292).

Es importante indicar que cada uno de los autores aborda la naturaleza y el alcance de las competencias desde sus contextos, a partir de la revisión de sus postulados es posible una mayor comprensión de esta noción, pues con base en el análisis comparativo de cada uno de los teóricos es posible decantar el concepto; para tal cometido conviene también considerar los postulados de Bogoya (2000), quien 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 (p.11).

2.2. Tipos de Competencias

Al igual que existen múltiples definiciones del concepto de competencias, existen también diversas formas de clasificarlas; se pueden agrupar según el contexto en que sus saberes se desarrollan y operan, y de la participación y papel de los agentes sociales involucrados (académicas, profesionales y laborales); un segundo criterio de agrupación es el propósito de las competencias (de aprendizaje organizacional, de empleabilidad, directivas o gerenciales); igualmente, pueden agruparse por la naturaleza de sus características y propiedades (intelectuales, sistémicas, técnicas o específicas); un cuarto criterio de clasificación es el papel de las competencias en la estructura del aprendizaje y la formación de los individuos (claves, transcurriculares y metacompetencias).

Al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el proceso de cambio de un modelo de formación por objetivos hacia el modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se tiene en cuenta la siguiente clasificación:

2.2.1. Competencias Genéricas.

Corresponden a las que cualquier estudiante de educación superior debe desarrollar, independientemente de la institución de educación superior en la que estudie, la carrera o programa, o el lugar de residencia, es decir que son independientes del contexto. El Proyecto Tuning para América Latina definió 27 competencias genéricas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la propuesta del ICFES, planteó las siguientes:

a) Competencias abstractas del pensamiento: razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, razonamiento analítico y solución de problemas. (Unigarro, 2017, pp. 62-63).

b) Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas: conocimiento del entorno, comunicación, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de información, comunicación en inglés y las TIC. (Unigarro, 2017, pp. 62-63).

Según Unigarro, las competencias genéricas, por su complejidad, deben desarrollarse a lo largo de los diferentes planes de estudio, no pueden ser abarcadas en un solo curso que se de en los

primeros semestres, creyendo que con esto se van a solucionar los problemas de lectura y habilidad escritora que deben resolver los estudiantes durante su formación, sino que deben ser abordadas de manera transversal en todos los cursos del plan de estudios (2017, p. 63).

2.2.2. Competencias Disciplinarias o Transversales del área

Hacen referencia a las competencias que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian; es el caso, por ejemplo, de salud pública para todos los programas de ciencias de la salud. Formar para el mundo de la vida implica que existan unas competencias que comparten aquellas profesiones que se fundamentan en las ciencias empírico-analíticas; otras para los profesionales formados en las ciencias histórico-hermenéuticas; y otras para los profesionales de las ciencias crítico-sociales (Unigarro, 2017, pp. 63-64). Esto permitirá un diálogo entre dichas profesiones, para pactar las competencias que van a desarrollar conjuntamente los alumnos.

2.2.3. Competencias Específicas o Profesionales

Son las propias y exclusivas de cada profesión. Responden a la pregunta ¿qué sabe hacer este profesional que no haga ningún otro? Las respuestas mostrarán la especificidad de las competencias desarrolladas y justificarán la necesidad de la existencia de dicha profesión (Unigarro, 2017, p. 62).

Además de las competencias antes mencionadas existen las competencias básicas, propias de la educación básica y media, y las competencias laborales, que se requieren para acceder al mundo del trabajo sin la necesidad de ser profesional (Unigarro, 2017, p. 65).

2.3. Qué se entiende por Formación basada en Competencias

La educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información. Ha surgido por los cambios mundiales como son el rápido avance en la tecnología informática y los procesos de globalización, los cuales exigen la formación de profesionales con características diferentes y con altos niveles de competitividad.

Los cambios que ha traído la globalización no son ajenos al medio universitario, es así como las universidades hoy se encuentran en una encrucijada que les cuestiona su identidad académica,

en un contexto economicista y amenazante. Las dinámicas económicas, el contexto global y la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación hacen que el acceso a la formación profesional en los claustros académicos deje de ser un privilegio de élites, puesto que “han pasado de ser entidades para minorías, a enormes centros educativos de verdaderas masas” (Aristimuño, 2004, p. 43). Por esto se plantea “una educación basada en el desarrollo de competencias que dote a los individuos de capacidades que les permitan adecuarse a los requerimientos que la disciplina en formación y posteriormente la sociedad y el ámbito laboral prescriban” (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011, p. 245).

De esta forma la formación teórica y su aplicación en contextos supervisados, el desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al ejercicio profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y la contextualización de la información (Barrón, 2000; Tobón, 2008; Yániz, 2008, citado por Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011).

Según Zabalza (2002), las universidades deben asumir como mínimo 6 retos para poder dar respuesta a estas nuevas demandas de la sociedad: adaptarse a las demandas del empleo; situarse en contexto de gran competitividad en el que se exige calidad y capacidad de cambio; mejorar la gestión; incluir las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia; constituirse en motor de desarrollo económico, social y cultural; reubicarse en un contexto de globalización que implica potencializar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes y sistemas de acreditación compartidos.

Aunque los aspectos mencionados por Zabalza parecen muy favorables para los procesos de formación de los estudiantes, existen otros autores que tienen posturas muy críticas frente al proceso de formación por competencias; por ejemplo, Barnett (citado por Aristimuño, 2004, p. 2) afirma que la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a ser un bien económico, que las universidades han pasado de ser instituciones en la sociedad a ser instituciones para la sociedad. Barnett sostiene que estos desarrollos son negativos, ya que ocasionan pérdida de la autonomía, proletarización de los profesores, e implica el abordaje de métodos de enseñanza como la enseñanza por problemas, que a su juicio no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial

(Aristimuño, 2004). Para Barnett “las competencias sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar definidas por otros. En este sentido ellas reducen la autenticidad de la acción humana” (Barnett, 2001, p. 121, citado por Aristimuño, 2004, p. 3).

Por su parte, Tobón (2008) ve favorable incluir el enfoque de formación por competencias en educación superior, para esto presenta los siguientes argumentos: a) la formación educativa basada en competencias aumenta la pertinencia de los programas educativos, ya que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional y organizacional; b) el enfoque de competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa; c) la formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en la consecución de unos contenidos mínimos e iguales para los países en el proceso de formación; y d) el enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos específicos, conocimientos conceptuales, entre otras.

De otro lado, en su análisis sobre el tema, Díaz Barriga (2006) afirma como desventajas del proceso las siguientes: a) la diversidad en el lenguaje para referirse a las competencias, lo que “ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión” (p. 33); b) la dificultad relacionada con las fuentes de donde se toma el concepto de competencia: “procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística, su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades” (p. 33), dentro de las que cabe destacar la creación de un discurso hueco de innovación alrededor del concepto; c) ha sido supremamente difícil al interior del proceso de implementación de la educación basada en la formación por competencias, “abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información,

acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas” (p. 33); y d) “es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias” (p. 34).

2.4. Modelo de Formación por Competencias de la UCC

La Universidad Cooperativa de Colombia, en su interés de formar profesionales competentes que respondan a las dinámicas contemporáneas, ha adoptado la propuesta de la implementación de un modelo educativo enmarcado en la pedagogía crítica, con enfoque de competencias. Este modelo es visto como una opción a la hora de brindar educación de calidad, donde las competencias son percibidas como la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético de los conocimientos, las actitudes y las habilidades en la formación integral del estudiante desde la articulación de las dimensiones del ser, el saber y el hacer (Unigarro, 2017).

El modelo educativo que enmarca la pedagogía crítica con enfoque de competencias se desarrolla en cinco instancias: la primera de ellas es el escenario de desempeño que corresponde al mundo de la vida, en términos Habermasianos “el mundo de la vida se refiere a lo cotidiano, al ámbito en el cual se mueve la existencia de las personas y a la consciencia que ellas tienen de él” (Unigarro, 2017, p.15).

El mundo de la vida implica sentido, esto es, que la persona sea consciente de lo que conforma su existencia y de la orientación de esta. Cuando no existe conciencia, cuando la dimensión subjetiva se pierde, no hay mundo de la vida, solamente existe una “actitud natural”, un simple estar en el mundo como cualquier otro objeto (Hoyos, 1986 citado por Unigarro 2017, p. 15).

Habermas (1999) retoma esta idea del mundo de la vida en su teoría de la acción comunicativa e insiste que ese mundo está conformado por otros tres:

El mundo objetivo. Constituido por todas las entidades sobre las cuales se puede decir enunciados. Corresponde a este mundo la naturaleza y todo lo que gira alrededor de ella. Caben aquí todos los fenómenos sensibles, lo que se puede captar empíricamente y, por supuesto, aquello que se puede clasificar y sobre lo cual se pueden establecer leyes a partir de un juicioso ejercicio de análisis (Habermas, 1999, citado por Unigarro 2017, p. 17).

El mundo subjetivo. Conformado por las propias vivencias, por la particular manera de ser, de expresarse, de conocer; en otros términos, es la mismidad. Es el espacio de privacidad al que solamente se tiene acceso cuando la propia persona lo manifiesta. (Habermas, 1999, citado por Unigarro 2017, p. 18).

El mundo intersubjetivo. Constituido por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas. Es la confluencia de varios sujetos, de otros yo, de varias mismidades. En esa confluencia cada uno de los que intervienen está en la búsqueda de ser más, de constituirse como persona (Habermas, 1999, citado por Unigarro 2017, p. 19).

Las personas se construyen con su acción y conciencia de estos tres mundos, lo que buscan es desarrollarse, crecer, alcanzar la autonomía; es así como cada persona logra pensar por sí misma, expresar lo que piensa y obrar en consecuencia. Para Unigarro “educar para el mundo de la vida, no es otra cosa que educar para la emancipación, para ser sí mismo” (2017, p. 21). El mostrarles a los estudiantes un enfoque desde estos tres mundos que son comunes a todos es lo que permite una formación integral y que entiendan lo importante del abordaje interdisciplinar en muchos de los asuntos que tendrán que resolver en su vida profesional; obviamente se centrarán en las disciplinas que les compete según el campo de formación que hayan escogido, pero también reconocerán el papel que las otras disciplinas juegan en la articulación de estos tres mundos.

La segunda instancia del modelo educativo de la Universidad Cooperativa de Colombia es la pedagogía crítica, es decir, la labor de la academia desde una lectura crítica de la sociedad.

La pedagogía crítica aboga por 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, el Estado, es capaz de resistir y construir su identidad, de conquistar su autonomía. Ahora bien, la pedagogía crítica entiende que ese proceso educativo no es un acto íntimo, en solitario. El sujeto solamente se construye en la intersubjetividad, en el encuentro con los otros, el cual es posible a partir de la experiencia comunicativa y allí, en la comunicación surge la comprensión: la posibilidad de dar razón de uno mismo en relación a la triada objetividad, subjetividad e intersubjetividad (Unigarro, 2017, p. 33).

La tercera instancia corresponde a la articulación de los dos primeros, mediante la praxis (conocimientos, actitudes y habilidades en escenarios de práctica controlados) haciendo uso de los ambientes prácticos de aprendizaje, y que será teorizada a partir de los aportes de la teoría lingüística de Chomsky, Hymes y Greimas.

Chomsky (1972) plantea que las personas van nutriendo el lenguaje, y que, en la medida en que adquieren ciertos códigos propios de su campo, pueden producir una infinidad de otros más. Cada profesión tiene sus propios códigos, y quien pretenda ejercerla debe apropiarse de éstos; la manera como los códigos se van articulando en cada profesión y van configurando su marco teórico, su discurso propio se llama sintaxis. Lo sintáctico se relaciona directamente con la dimensión cognitiva, la cual consiste en apropiarse unos códigos del campo de quien los estudia (citado por Unigarro, 2017. p. 51).

Greimas (1973) complejiza el planteamiento de Chomsky al introducir el asunto de la manera como las personas van asignando significados distintos y cómo, entonces, los códigos no van en la misma dirección siempre. Por ello deben hacer un ejercicio de argumentar para sustentar los significados que van construyendo. Esto tiene que ver con la semántica, y se relaciona con lo actitudinal, con la manera como la persona se muestra (citado por Unigarro, 2017, p. 51).

Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Esto está directamente relacionado con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer. (citado por Unigarro, 2017. p. 51).

La cuarta instancia corresponde a la autoevaluación. Finalmente, la quinta instancia son los profesores, siendo esta última la que constituye el interés para los fines de la presente investigación, aunque sus efectos se irradian a los demás aspectos de la teoría.

2.5. Sobre el concepto de Actitud

El concepto de actitud es frecuentemente recurrido cuando se pretende caracterizar la disposición de una persona o grupo hacia situaciones específicas, posturas políticas, religiosas,

morales, tendencias, productos, servicios, o incluso hacia otras personas o grupos, como en el caso de la política. Una definición de actitud implica la consideración de diversos aspectos del sujeto, como lo plantean Morris y Maisto: “organización relativamente estable de creencias evaluativas, sentimientos y tendencias de conducta hacia el objeto” (2011, p. 441).

En tal sentido, se entiende que las creencias son parte de la respuesta cognitiva basada en la re-construcción permanente que el ser humano hace del mundo, y que se pueden inferir a partir de las opiniones y el conocimiento declarado acerca de la parte del mundo sobre la que se hace la declaración. Los sentimientos se refieren a las emociones ligadas a aquello sobre lo que se indaga, y para su comprensión se acude a las etiquetas que se utilizan en el código lingüístico del sujeto, tales como amor, odio, agrado, desagrado o cualquier otra que en su cultura se use para manifestar sentimientos de aceptación o rechazo. La forma en que las personas muestran una preferencia o inclinación para comportarse de una manera más o menos estable en circunstancias similares es lo que se conoce como “tendencias de conducta”, que pueden incluir tendencias a aproximación, evitación, o diferentes patrones, de acuerdo con el evento específico (Morris y Maisto, 2011).

La actitud es a menudo estudiada en el terreno de lo educativo, porque se entiende que este constructo se relaciona con las creencias del profesor y su rendimiento como docente, y también hay relación entre tales actitudes, creencias y el desempeño de los alumnos (Eichler, 2011). Se observan estudios en los que este constructo es evaluado en función de características curriculares particulares como las necesidades educativas especiales (Doménech, Esbrí, González y Miret, 2004; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; Pérez, Alegre, Rodríguez y Márquez, 2016), la formación en áreas del conocimiento específicas (Estrada, Bazán y Aparicio, 2013), o la implementación de novedades en metodologías, didáctica y recursos para la educación (Traver y García, 2007; 2011; Retto, 2015)

Para su evaluación en situaciones del campo educativo se han utilizado diferentes técnicas, una de ellas es el uso de escalas (como puede verse en Traver y García, 2007; Llorente, 2008; Domínguez-Guedea, 2014); así mismo se han utilizado aproximaciones con métodos mixtos (Sepúlveda, 2013).

2.6. Los Conocimientos.

En la acepción clásica de la expresión “conocimiento”, se cita a Platón, en el diálogo Teeteto:

TEET.— Estoy pensando ahora, Sócrates, en algo que le oí decir a una persona y que se me había olvidado. Afirmaba que la opinión verdadera acompañada de una explicación es saber y que la opinión que carece de explicación queda fuera del saber. También decía que las cosas de las que no hay explicación no son objeto del saber —así era como las llamaba—, mientras que son objeto del saber todas las que poseen una explicación (Teeteto 201c-201d) (Platón, 1988, p. 296).

Lo anterior marcó una tradición para diferenciar, en la filosofía, las creencias y el conocimiento verdadero. Sin embargo, tal orientación a menudo es recurrida para abordar el problema sobre cómo establecer la verdad, en términos absolutistas, y a partir de las conceptualizaciones de la lógica. Aún en ese direccionamiento se encuentran críticas como la de Gettier y Vélez (2013). En un sentido epistemológico, el conocimiento alude al saber construido a partir de la aplicación rigurosa de métodos, y constituye lo que llamamos ciencia.

En el caso de la psicología, a partir de la llamada “revolución cognitiva”, en la que el ser humano es entendido como un “procesador activo de información” (Pozo, 2006, p. 44), se entiende que el sujeto va formando unos esquemas, a partir de sus experiencias tempranas, con base en los cuales interpretará la realidad, y que mediante los procesos de acomodación y asimilación, irá adaptándose a las contingencias de su realidad (Piaget, 1973) y construyendo un conocimiento (entendido como “creencias”, y no en el sentido expresado *infra* desde el Teeteto), que estará sesgado o distorsionado por aquellos esquemas o supuestos básicos con los que la aborda. Fishbein y Ajzen se refieren a la creencia como “la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, valor, concepto o atributo” (1975, p. 131) y a partir de allí sostienen que las acciones de las personas están mediatizadas por sus creencias; cuando se habla de acciones, esto también incluye el desempeño profesional.

Para el caso de la presente investigación, conocimiento y creencia no son tan fácilmente diferenciables cuando del saber pedagógico se habla. Shulman (1986) sostiene que al referirse al conocimiento que tiene el profesorado, se puede acudir a tres grandes categorías: el conocimiento

sobre la disciplina a impartir, o conocimiento de contenido; la segunda sería el conocimiento pedagógico general; y, por último, el conocimiento didáctico del contenido.

La OCDE (2009) entiende el conocimiento, en el contexto de los formadores educativos, como el producto de la competencia profesional y las creencias de los profesores sobre tal competencia; señala que las prácticas instruccionales dependen de lo que los maestros lleven al aula de clases, y esto incluye sus creencias acerca de lo que se enseña y cómo se enseña. Esta misma fuente aclara que no sólo se deben considerar los conocimientos o creencias y actitudes de los profesores al pensar los factores para una buena instrucción, sino también de las necesidades e intereses de los estudiantes, así como otros factores relacionados con el grupo, la institución y el entorno.

En este sentido, se pueden encontrar estudios que buscan describir conocimientos y creencias de los profesores respecto de la enseñanza o el ejercicio pedagógico (p. ej. Martín, Prieto y Ángeles, 2013; Abril, Ariza, Quesada y García, 2014; Giné y Deulofeu, 2014). El fundamento de varios de ellos es el trabajo inicial de Jones (1977) cuando propuso que actitudes y creencias de los profesores podían medirse con instrumentos tipo Likert. En todo caso, parece existir un acuerdo en que al momento de estudiar lo concerniente al ejercicio de la actividad pedagógica, el abordaje de la forma en que los profesores piensan sobre esto es ineludible.

2.7. Las Prácticas Docentes.

Las prácticas pueden definirse como una respuesta establecida para cada situación común y son llamadas también hábitos. Se entienden acá como actividades desarrolladas en las clases para facilitar el logro de las competencias. El comportamiento está formado por prácticas, conductas, procedimientos, reacciones, es decir, todo lo que le acontece al individuo y de lo que él participa.

El Decreto Ley 2277/1979 entiende por profesión docente “el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles” (art. 2º). Si bien el énfasis en esta, como en la mayor parte de las definiciones de la práctica docente, se hace sobre el acto de enseñar, un segundo aspecto es clave en tal ejercicio: la evaluación. Sin embargo, las prácticas de los profesores en la interacción con el estudiante y en el llevar a la práctica lo indicado en un modelo educativo, además de los dos elementos mencionados, incluye el conjunto de prácticas

culturales que emergen en y afectan a la realidad del entorno en el que ocurre la práctica educativa, y que se expresan en las acciones y las referencias sobre dicha realidad.

3. Metodología

3.1. Enfoque y Tipo de Estudio

El estudio se inscribe en un paradigma cualitativo, toda vez que lo que se pretende con su realización es la comprensión de un fenómeno, a partir de la indagación en las personas que lo están viviendo. El propósito fue analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias que en ella se viene implementando.

Se utilizó como estrategia el *Estudio de caso*, pues de acuerdo con Stake “el caso es un sistema integrado (...), las personas y los programas constituyen casos evidentes” (1998, p. 16). El desarrollo de este tipo de estrategia es adecuado cuando el caso está identificado, o como lo señala Stake, “viene dado”, y nos interesa aprender sobre ese caso específico. En particular el estudio instrumental de casos es aquel en el que, a través de la información obtenida por los sujetos involucrados en el caso, es posible obtener una comprensión más allá de la de tales sujetos; una comprensión general sobre el asunto interés de estudio. El estudio de casos implica en primer lugar, una adecuada selección de quienes pueden ser realmente fuente de información del caso, es decir, unos participantes que realmente puedan compartir una comprensión particular sobre el asunto de interés; además requiere definir una estructura conceptual que permita desarrollar una guía sobre el abordaje del caso, es decir, cómo se va a “preguntar” o a acceder a los datos o información sobre el caso, así como las técnicas e instrumentos adecuados. Lo anterior se complementa con una adecuada organización al momento del levantamiento de datos, su organización adecuada para una correcta fase posterior de análisis e interpretación (Stake, 1998).

3.2. Participantes y Criterios de Selección

Los participantes en el estudio fueron profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia de las sedes Villavicencio, Barrancabermeja y Arauca, que tienen a cargo cursos en los programas académicos que ya se encuentren registrados en el modelo de formación por competencias, y que manifestaron su disposición para colaborar en la investigación. El muestreo

fue no probabilístico, en tanto que para el estudio más que la representatividad estadística, se persigue la calidad de la información para la comprensión de una realidad.

Los profesores de la sede Arauca que tienen asignados cursos en los planes de estudio formulados por competencias son 27. Para el caso de Barrancabermeja son 41 y en Villavicencio son 199. Esta diferencia obedece al desigual número de programas académicos y estudiantes en cada sede, además de la discrepancia en el tiempo en que en cada una de ellas se obtuvieron los registros calificados con los nuevos planes de estudio expresados en competencias para las diferentes carreras: de las tres, Villavicencio es la sede de más programas y de mayor tiempo habiendo implementado el primer programa en el modelo educativo crítico con enfoque de competencias.

Como el proyecto implicó dos momentos para recoger la información (un primer momento fue la aplicación de la encuesta y el otro la entrevista), se procedió primero con el envío de la encuesta vía correo electrónico a todos aquellos profesores que cumplieran la condición señalada anteriormente. Para la aplicación de la entrevista fueron tenidos en cuenta quienes explícitamente, durante la aplicación de la encuesta, manifestaron su disposición para participar en ese segundo momento, tomando dos participantes por sede.

3.3. Técnicas e Instrumentos para Recoger la Información

3.3.1. La Encuesta.

La encuesta es una técnica orientada a la colecta de datos a partir de unas preguntas sencillas sobre tópicos específicos, cuyos datos permiten comparaciones entre las respuestas del mismo grupo, y son susceptibles tanto de análisis cuantitativos como cualitativos, según corresponda al diseño de un estudio. Desde una perspectiva cuantitativa, “la encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (Groves *et al.* 2004, p. 4). Desde una perspectiva cualitativa, no interesa tanto la frecuencia de aparición de una misma respuesta, sino “determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. [La encuesta cualitativa] establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población” (Jansen, 2013, p. 43).

Para el caso que nos ocupa, se presentó una encuesta con dos tipos de pregunta: una pregunta de respuesta abierta, en la cual se le pidió al participante que escribiera las cinco primeras palabras o expresiones que asociara al término “formación por competencias” (con el propósito de construir una red semántica), y el resto de preguntas correspondió a escala tipo Likert, en la cual el encuestado podía expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con la formación basada en competencias (para describir su conocimiento al respecto) y con la actitud hacia la formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. Al presentarse de esta manera, se buscó la obtención de datos que permitan tanto análisis de contenido semántico (pregunta abierta), como comparaciones entre las respuestas para una descripción de la frecuencia de aparición (preguntas Likert).

Las preguntas en la encuesta, para evitar sesgos de interpretación en el participante, se listaron en orden aleatorio (asignación azarosa del orden en el que son enlistadas) en lugar de agruparlas por categoría, para su versión final (ver anexo 1). La aplicación se hizo con soporte en herramientas de trabajo en línea, específicamente la plataforma “Google Docs”, de acceso abierto, a través de las cuentas de correo institucional de los profesores de las sedes participantes en el estudio, o en las salas de cómputo de las respectivas sedes, acompañando a cada grupo de participantes.

3.3.2. La Entrevista Semiestructurada.

La entrevista es un diálogo en el que una de las partes tiene un interés particular por conocer algo de la otra, más allá de la mera conversación. Como técnica de investigación, “tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013, p. 163). Su puesta en marcha implica una preparación previa en la que se identifiquen los aspectos sobre los cuales se requiere mayor exploración, así como conocimiento sobre el contexto desde el que habla el personaje entrevistado, y en todo caso “el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 163).

En el desarrollo del estudio, se adelantó una entrevista semiestructurada para obtener una mejor calidad en la información de los participantes. Para ello se contó con una guía de preguntas base, agrupadas según las categorías previamente escogidas en torno a los intereses que se perseguían en el estudio: a) percepción de la implementación del modelo, b) cambios en la manera de llevar a cabo el ejercicio docente, c) estrategias de evaluación al estudiante, d) formación de los docentes para la implementación del modelo por competencias, y e) expectativas sobre el resultado del proceso (ver anexo 2).

Se observó el cumplimiento de unas condiciones adicionales a la guía de entrevista, como la disposición de un sitio que permitiera un diálogo profundo, sin ruidos que perturbaran tanto la entrevista como la grabación en audio de la misma; una adecuada explicación de los propósitos de la entrevista a la persona, con la consiguiente autorización para llevar a cabo la grabación; una actitud receptiva, empática y sensible por parte del entrevistador, evitando gestos o expresiones que pudieran ser entendidas como desaprobación o valoraciones de juicio en los testimonios entregados; un cumplimiento de la guía de preguntas aun cuando hubiera que modificar el orden, facilitando que el entrevistado se expresara de la manera más espontánea posible, y sin interrumpir o cortar bruscamente el discurso del entrevistado, de hecho permitiendo incluir otros temas que el entrevistador percibiera relacionados con las preguntas (Martínez, 1998).

3.3. Procedimiento para el Análisis de la Información

Los datos obtenidos se analizaron de la siguiente forma:

Los términos recolectados en la pregunta abierta de la encuesta (primera pregunta) se organizaron en una hoja de cálculo electrónica. Se procedió con el análisis de la identificación de conceptos en redes semánticas naturales propuesto por Hinojosa (2008) y luego con el análisis semántico según los contenidos del conjunto final de conceptos, a fin de establecer semejanzas y relaciones con los conceptos en los que la Universidad Cooperativa de Colombia asume el enfoque de competencias.

Los datos de las preguntas tipo Likert (el resto de las preguntas de la encuesta) se ordenaron en una hoja de cálculo electrónica, y se procedió con la descripción de estos, usando análisis de frecuencias e identificando porcentajes para identificar el grado de acuerdo con cada afirmación presentada. Luego se identificaron los aspectos en los que los participantes expresan mayor o

menor acuerdo, en cada categoría y subcategoría a las que correspondían las diferentes afirmaciones.

Las grabaciones de las entrevistas realizadas se transcribieron, para proceder con base en los textos a identificar aquellos que sean representativos de las categorías previas, y luego realizar un análisis de contenidos que sirviera de base para proponer un esquema de la percepción del docente en función de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias y de las categorías emergentes en el análisis.

La información resultante de estos análisis se comparó de manera que se pudiera proponer un modelo (presentado en diagrama) como producto de la triangulación de la información (análisis de redes semánticas, análisis de preguntas tipo Likert y análisis de las entrevistas), en el que se aprecia la relación entre conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores hacia la formación basada en competencias.

3.4. Fases o Momentos.

Fase I. Diseño del proyecto de trabajo de grado: en esta fase se delimitó el tema y la pregunta problema que orientó el estudio; se discutió sobre el enfoque y el diseño posible y se establecieron los objetivos

Fase II. Construcción del marco referencial: se realizó la búsqueda de antecedentes sobre competencias y sobre la implementación del modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. Además, se indagó sobre los constructos “conocimiento”, “actitud” y “práctica”.

Fase III. Diseño y aplicación de instrumentos para recoger la información: se revisaron instrumentos que estuvieran acorde a la intención de observación de las categorías en el estudio. Se procedió a establecer las categorías previas para definir las técnicas y los instrumentos y se estableció la forma de acceder a los posibles participantes.

Fase IV. Organización y análisis de la información: en esta fase se organizaron los datos para su registro en tablas, la codificación de los resultados en función de las categorías (categorización) y se asignarán nuevos códigos para las categorías emergentes a las que hubo lugar.

Finalmente se procedió a la comparación y contrastación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos.

Fase V. Elaboración del informe: se procedió a la redacción del documento en el que se evidencian tanto los resultados, como la discusión sobre ellos y los hallazgos sobre el caso estudiado, de manera que pudiera entregarse tanto el documento trabajo de grado a la Universidad de Antioquia, como el resumen ejecutivo a la Universidad Cooperativa de Colombia.

3.5. Compromiso Ético

La presente investigación, de acuerdo con el art. 11 de la resolución 8430/93 del Ministerio de Salud, está catalogada como sin riesgo, ya que en ella no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio y consiste básicamente en la aplicación de una encuesta y la participación en una entrevista.

Previo a la aplicación de alguna de las técnicas, el participante fue informado del propósito del estudio, así como en qué consistiría su participación, sobre el uso exclusivamente académico que se haría de los resultados, y de la garantía de anonimato o confidencialidad de sus datos. En el texto informativo (ver Anexo 3) se hizo explícito que este trabajo es independiente a cualquier proceso de selección, evaluación o promoción que adelante la universidad, y que en ningún modo se entregarían nombres de participantes, o respuestas individuales identificables a un nombre en particular, sino que los resultados se presentarán en su conjunto como una manera de comprender la realidad del proceso de implementación del modelo de formación basada en competencias. En cualquier momento la persona podía abandonar el diligenciamiento de la encuesta o suspender la entrevista si así lo deseaba.

4. Hallazgos

Los datos obtenidos se presentan de la siguiente manera: inicialmente se muestra la información que permite caracterizar al grupo participante en la etapa de la encuesta, luego se presentan sus resultados a través de tablas que ilustran el análisis obtenido de redes semánticas y de las preguntas sobre conocimiento y actitud, tipo Likert. Posteriormente se entrega el análisis obtenido a partir de las entrevistas realizadas a seis participantes, considerando las categorías previamente definidas en la elaboración del cuestionario.

4.1. Caracterización de los Participantes

La tabla 1 resume los principales datos acerca del grupo de profesores (82 en total) que participó en la aplicación de la encuesta (momento1 del proyecto) en función de características como sexo, sede de la Universidad cooperativa de Colombia en la que laboran y tiempo de servicio, así como el programa académico en el cual prestan sus servicios y su experiencia en tiempo más número de cursos de los programas del modelo por competencias.

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Valores	f	%
Sexo	Hombre	37	45,12%
	Mujer	45	54,88%
Sede	Arauca	20	24,39%
	Barrancabermeja	26	31,71%
	Villavicencio	36	43,90%
Programa académico	Administración de Empresas	11	13,41%
	Contaduría Pública	5	6,10%
	Derecho	11	13,41%
	Enfermería	4	4,88%
	Humanidades	1	1,22%
	Ingeniería Civil	6	7,32%
	Ingeniería de Sistemas	2	2,44%
	Ingeniería Industrial	3	3,66%
	Medicina veterinaria y zootecnia	2	2,44%
	Multilingüismo	1	1,22%
	Odontología	22	26,83%
	Psicología	14	17,07%
Años en UCC	1 o menos	13	15,85%
	2	9	10,98%
	3	10	12,20%
	4	8	9,76%
	5	4	4,88%
	6	4	4,88%
	7	6	7,32%
	8	3	3,66%

Variable	Valores	f	%
	9	5	6,10%
	10 o más	20	24,39%
Años con cursos por competencias	1	36	31,58%
	2	46	40,35%
	3	24	21,05%
	4	8	7,02%
cursos por competencias a cargo actualmente	1	25	21,93%
	2	37	32,46%
	3	28	24,56%
	4	15	13,16%
	5	4	3,51%
	6	3	2,63%
	7 o más	2	1,75%
Total		82	100%

Fuente: Encuesta de caracterización.

El número de mujeres fue ligeramente mayor que el de hombres; la sede con más participantes fue la de Villavicencio, seguida por Barrancabermeja y Arauca; la proporción coincide con la cantidad total de profesores en cada sede. El programa de más participantes fue odontología (que de las tres sedes sólo lo ofrece Villavicencio), seguido por psicología, derecho y administración de empresas. Casi la cuarta parte de los profesores tienen al menos 10 años de vinculación con la Universidad Cooperativa de Colombia (24,39%), y el 15% tiene un año de haberse vinculado, al momento de la encuesta. Todos los participantes tienen al menos un año (dos semestres) como profesores de un curso por competencias, y el 68% ha tenido hace dos o más años esta condición. Al momento de la encuesta todos los participantes tienen a su cargo al menos un curso por competencias, siendo lo más frecuente en el grupo de participantes que un profesor tenga dos cursos (32,4%).

4.2. Análisis de las Redes Semánticas sobre Competencias

A partir de las respuestas entregadas a la primera pregunta de la encuesta, que indicaba escribir las cinco primeras palabras o expresiones (grupo de palabras) que el encuestado asociara al término “formación por competencias”, y asignarles un valor de 1 a 5 según considerara cuál de esas cinco expresiones se aproximaba más al término en cuestión (siendo 1 el que valorara como “más aproximado” y 5 el “menos aproximado” de los elegidos), se obtuvo un total de 142 expresiones diferentes (J=142). Estas se ordenaron en orden decreciente según la frecuencia de

aparición entre los participantes, y en caso de valores iguales se ubicaban en orden creciente de la mediana del valor asignado a la expresión por los participantes (tal como lo indica Hinojosa, 2008).

Se estableció como criterio para considerar una expresión como “relevante” dentro de la red semántica de los participantes sobre formación por competencias, el que hubiera sido mencionada por al menos el 10% de ellos. La tabla 2 presenta los datos para las expresiones que cumplieron el criterio mencionado.

Tabla 2. Red semántica para “formación por competencias”.

Término	f	%	Mediana
HABILIDADES	22	27%	3
CONOCIMIENTO	19	23%	3
SER	17	21%	3
HACER	17	21%	4
SABER	16	20%	2
APRENDIZAJE	14	17%	2
ACTITUD	11	13%	3
COMPETENCIA	10	12%	1
DESTREZAS	10	12%	2,5
RÚBRICA	10	12%	3
INTEGRALIDAD	9	11%	2
FORMACIÓN	9	11%	2
EVALUACIÓN	9	11%	3,5
CAPACIDADES	8	10%	2

J=142

Fuente: Análisis de las encuestas

El análisis de las frecuencias en la Tabla 2 indica que la expresión más asociada a competencias por los profesores participantes es “Habilidades”, ya que al menos uno de cada cuatro la mencionó dentro de su red. Los 14 términos que integraron el conjunto final, o la red de términos relevantes que superaron el 10% de presencia entre el grupo, fueron consultados en el diccionario de la Real Academia Española, como un referente de su uso común, y en el texto de Unigarro (2017), para identificar el posible sentido que tuviera en el grupo de profesores participantes en relación con el discurso del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, y poder realizar agrupaciones a partir de esta lista (ver **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

Tabla 3. Definición de la RAE y en Unigarro (2017) para los términos de la red.

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 1. f. Capacidad y disposición para algo. 2. f. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc. 3. f. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. 4. f. Enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña. 	<p>“Las habilidades tienen que ver con las destrezas que desarrollan las personas para ejecutar algo. Se relacionan con la capacidad para el trabajo, es decir, con la capacidad para transformar la naturaleza de tal manera que ella no nos determine, sino que apenas nos condicione. Cualquier competencia supone alguna destreza que permita modificar o intervenir un contexto determinado” (p. 50).</p> <p>“Habilidades corresponde a la dimensión del hacer” (p. 55)</p>
CONOCIMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. m. Acción y efecto de conocer. 2. m. Entendimiento, inteligencia, razón natural. 3. m. Noción, saber o noticia elemental de algo. 4. m. Estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que le rodea. 	<p>“Los conocimientos, según Kant, resultan de la síntesis entre el concepto y la percepción. Significa que conocer consiste en que la representación mental que se tiene de algo coincida con la realidad objetiva de ese algo. Los conocimientos configuran el saber. En una competencia, por tanto, debe existir el saber que la sustenta” (p. 49).</p> <p>“Conocimientos corresponden a la dimensión del saber” (p. 55).</p>
SER	<ol style="list-style-type: none"> 1. copulat. U. para afirmar del sujeto lo que significa el atributo. 2. aux. U. para conjugar todos los verbos en la voz pasiva. 3. intr. Haber o existir. 4. intr. Indica tiempo. 5. intr. ser capaz o servir. 6. intr. Estar en lugar o situación. 7. intr. Suceder, acontecer, tener lugar. 1. m. Esencia o naturaleza. 2. m. Cosa creada, especialmente las dotadas de vida. 3. m. ser humano. 4. m. Valor, precio, estimación de las cosas. 5. m. Modo de existir. 	<p>“Actitudes corresponden a la dimensión del ser” (p. 55).</p> <p>“Al Ser le corresponde la dimensión estética (...) Lo actitudinal, que tiene que ver con la manera como el ser se muestra, se dice, tiene su primerísimo vehículo en el lenguaje de la estética” (p. 58).</p>
HACER	<ol style="list-style-type: none"> 1. tr. Producir algo, darle el primer ser. 2. tr. Fabricar, formar algo dándole la forma, norma y trazo que debe tener. 3. tr. Ejecutar, poner por obra una acción o trabajo. Hacer prodigios. 4. tr. Realizar o ejecutar la acción expresada por un verbo enunciado previamente. 5. tr. Dar el ser intelectual, formar algo con la imaginación o concebirlo en ella. 6. tr. Contener, tener capacidad para. 7. tr. Causar, ocasionar. 	<p>“Hymes (1996) insiste en que la sintaxis y la semántica no son el punto de llegada de la competencia. Además de tener unos códigos y unas comunidades semánticas, es indispensable pasar al campo del uso. Se refiere el autor a la pragmática y está en directa relación con la dimensión procedimental de la competencia, con la esfera del hacer” (p. 51).</p> <p>“Habilidades corresponde a la dimensión del hacer” (p. 55)</p>

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
SABER	1. tr. Tener noticia o conocimiento de algo. 2. tr. Estar instruido en algo. 3. tr. Tener habilidad o capacidad para hacer algo. 4. tr. Estar seguro o convencido de un hecho futuro. 5. intr. Tener noticias o información sobre alguien o algo. 1. m. sabiduría (l conocimiento profundo en ciencias, letras o artes). 2. m. Ciencia o facultad.	“Los conocimientos configuran el saber” (p. 49). “Conocimientos corresponden a la dimensión del saber” (p. 55).
APRENDIZAJE	1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa. 2. m. Tiempo que se emplea en el aprendizaje. 3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.	“la presente propuesta se separa de aquellas que afirman que el centro del proceso educativo es el alumno; que lo fundamental es el aprendizaje. Se plantea aquí que el centro del proceso educativo no está ni en el profesor, ni en el alumno; el centro del proceso educativo está, justamente, en la relación que se entabla entre ellos dos” (p. 98).
ACTITUD	1. f. Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo. 2. f. Disposición de ánimo manifestada de algún modo.	“La “actitud natural” es el punto de partida de la existencia de las personas y esa manera de existir con los demás seres de la naturaleza. Pero las personas abandonan la “actitud natural” y construyen el “Mundo de la vida” en la medida en que van tomando consciencia, en la medida en que comprenden lo otro y a los otros y a partir de ello se diferencian” (pp. 15-16) “Las actitudes hacen referencia a las maneras habituales de reaccionar que tiene una persona. Son fruto de los conocimientos y las creencias. De allí surgen sentimientos y emociones que disponen a obrar de determinada manera” (p. 50). “Actitudes corresponden a la dimensión del ser” (p. 55).
COMPETENCIA	1. f. incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.	“la competencia es la armonía de lo lógico, lo ético y lo estético, es el movimiento armónico de los conocimientos, las actitudes y las habilidades” (p. 12). “el concepto de competencia necesariamente debe abarcar esa tríada que configuran la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad” (p. 48). “entendemos en esta propuesta la competencia como la integración armónica de conocimientos, actitudes y habilidades para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una tarea o actividad en contexto” (p. 49). “esta tríada de ser–saber–hacer opera, para que sea competencia, siempre en contextos concretos” (p. 54). “El ser, el saber y el hacer siempre están presentes en una competencia” (p. 56). “En el enfoque de competencias se tiene claro que lo central no está en los contenidos, sino en la articulación armónica de conocimientos, actitudes y habilidades” (p. 78).
DESTREZAS	1. f. Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.	“Las habilidades tienen que ver con las destrezas que desarrollan las personas para ejecutar algo. Se relacionan con la capacidad para el trabajo, es decir, con la capacidad para transformar la naturaleza (...) Cualquier competencia supone alguna destreza que permita modificar o intervenir un contexto determinado.” (p. 50).

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
RÚBRICA	<p>Del lat. rubrīca, der. de ruber 'rojo'.</p> <p>1. f. Rasgo o conjunto de rasgos, realizados siempre de la misma manera, que suele ponerse en la firma después del nombre y que a veces la sustituye.</p> <p>2. f. Epígrafe o rótulo.</p> <p>3. f. Rel. En los libros litúrgicos, cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica.</p> <p>4. f. Rel. Conjunto de las rúbricas.</p> <p>5. f. desus. Señal encarnada o roja.</p>	<p>“La rúbrica es una matriz de valoración cuya principal finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar” (p. 87).</p> <p>“La rúbrica permite el entendimiento entre profesores y alumnos. Es una herramienta que orienta a quien enseña y a quien aprende” (p. 94).</p>
INTEGRALIDAD	<p>1. f. Cualidad de integral.</p>	<p>“Lo integral es la armonización de las tríadas: objetividad–subjetividad–intersubjetividad; lógica–estética–ética; trabajo–lenguaje–interacción social; racionalidad–autonomía–solidaridad (...) lo integral consiste en que cada alumno transite por los tres constitutivos del Mundo de la vida” (p. 21).</p>
FORMACIÓN	<p>1. f. Acción y efecto de formar o formarse.</p> <p>2. f. forma (l configuración externa).</p> <p>3. f. Perfil de entorchado con que los bordadores guarnecen las hojas de las flores dibujadas en la tela.</p> <p>4. f. Geol. Conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.</p> <p>5. f. Mil. Reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra.</p>	<p>“La conquista de la autonomía, la emancipación, es el horizonte de sentido del acto educativo. Eso es lo que se denomina formación: que la persona construya su identidad” (p. 36).</p>
EVALUACIÓN	<p>1. f. Acción y efecto de evaluar.</p> <p>2. f. Examen escolar. Hoy tengo la evaluación de matemáticas.</p>	<p>“La evaluación determina cómo se enseña y qué se enseña. El profesor enseña según como hace las evaluaciones. Las nuevas prácticas evaluativas se convierten en nuevas prácticas de enseñanza” (p. 13).</p> <p>“Una vez elaborados los elementos de competencia, hay que precisar lo que tiene que ver con la evaluación, es decir, cómo se va a verificar que ese elemento exista. Para ello se definen los indicadores y las evidencias” (p. 78).</p> <p>“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 (p. 86).</p>

Término	Definición RAE	Definición en Unigarro (2017)
CAPACIDADES	Del lat. <i>capacitas</i> , - <i>ātis</i> . 1. f. Cualidad de capaz. 2. f. Fís. volumen (magnitud). 3. f. Fís. Cociente entre la carga de una de las armaduras de un condensador eléctrico y la diferencia de potencial existente entre ambas, y cuya unidad es el faradio. 4. f. desus. Oportunidad, lugar o medio para ejecutar algo.	“Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional” (p. 44, citando a Mulder, Weigel, & Collings, 2008, p. 2). “competencia se refiere a la capacidad de una persona para actuar” (p. 48, Arnold y Schüssler, 2001, citado por Mulder et al., 2008). “la competencia se entiende como la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos” (p. 48, Mulder, 2001, citado por Mulder et al., 2008).

Fuente: Elaboración con base en las definiciones provistas por la Real Academia Española en su diccionario en línea: <http://dle.rae.es> y apartados del texto “Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias” (Unigarro, 2017).

Puede apreciarse que las dos palabras que conforman el término general “formación por competencias”, entregado en la instrucción del cuestionario, aparecen en la red semántica resultante (formación=11% y competencia=12%). El término “capacidades” (10%) aparece siempre con relación a la definición de competencia (Unigarro, 2017, pp. 44 y 48), por lo que se podrían vincular también a este nivel de asociación en la red.

En la red emergieron distintos términos asociados con la triada ser-saber-hacer. Con el hacer se encuentran los siguientes términos: “hacer” (21%), “habilidades” (27%), “destrezas” (12%). Relacionados con el ser, se observan dos términos en la red: “ser” (21%), “actitud” (13%). Relacionados con el saber, aparecen en la red: “saber” (20%), “conocimiento” (23%). El término “integralidad” (11%), tal como es difundido por la Universidad Cooperativa de Colombia en su discurso para la capacitación de los profesores (Unigarro, 2017) hace referencia a la indivisibilidad del ser, el saber y el hacer en la identificación de una competencia, o en la propuesta de una formación educativa basada en competencias; por tanto, este término estaría haciendo alusión a las tres dimensiones.

Otros términos que conforman la red están en relación con aspectos propios del acto educativo: “aprendizaje” (17%), “rúbrica” (12%) y “evaluación” (11%). El primero de ellos es entendido como un efecto del proceso educativo; los otros dos aparecen relacionados en el discurso de competencias así: la rúbrica como una manera efectiva para visualizar y aplicar los criterios que se considerarán en el ejercicio evaluativo.

El término que fue más frecuente en el grupo participante fue habilidades, asimismo la dimensión de competencia con más presencia en la red fue el hacer (60%), seguida por el saber

(43%); los términos asociados al ser fueron menos frecuentes en comparación con los dos grupos anteriores (34%).

No aparecen en la red términos relacionados con la didáctica, el ejercicio del profesor en los encuentros con los estudiantes o en general sobre su propia labor.

4.3. Análisis de los Resultados de la Encuesta sobre Conocimientos y Actitudes

El cuestionario se diseñó con dos categorías previas: “actitud” y “conocimiento”, en relación con el proceso de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia. La categoría actitud incluyó dos subcategorías: “disposición al cambio” (3 preguntas) y “valoración” (4 preguntas). La categoría conocimiento incluyó tres subcategorías: “implementación del modelo” (4 preguntas), “prácticas del profesor” (4 preguntas) y “evaluación” (3 preguntas).

Tabla 4. Resultados para las preguntas sobre actitudes y conocimientos

Categoría	Sub categoría	Pregunta	TA		PA		PD		TD	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Actitud	Disposición al cambio	Ha sido fácil para mi adaptarme al modelo educativo crítico con enfoque de competencias	31	38%	45	55%	5	6%	1	1%
		Ha sido difícil cambiar la manera en que hago mi trabajo como profesor para ajustarme al modelo educativo crítico con enfoque de competencias	4	5%	36	44%	20	24%	22	27%
		El cambio de modelo educativo es una oportunidad de mejora	62	76%	20	24%	0	0%	0	0%
	Valoración	En la universidad se evidencia comprensión sobre el modelo educativo crítico con enfoque de competencias	20	24%	45	55%	16	20%	1	1%
		La implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias ha hecho mi trabajo como profesor más dispendioso	14	17%	35	43%	18	22%	15	18%
		El modelo educativo crítico con enfoque de competencias aporta a mi desempeño profesional	64	78%	15	18%	2	2%	1	1%
		El modelo de formación por competencias está explícito en mis planes o programas de curso	53	65%	24	29%	3	4%	2	2%
Conocimiento	Evaluación	Las evidencias de aprendizaje son lo mismo que los indicadores de desempeño de una competencia	12	15%	20	24%	10	12%	40	49%
		El modelo educativo crítico con enfoque de competencias facilita establecer el para qué de la evaluación	53	65%	25	30%	2	2%	2	2%
		El modelo educativo crítico con enfoque de competencias en cuanto a la evaluación, es diferente de los modelos anteriores	60	73%	16	20%	6	7%	0	0%
	Implementación del	Las adecuaciones en recursos bibliográficos, informáticos y de ambientes de aprendizaje son adecuadas para la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias	31	38%	40	49%	10	12%	1	1%

Categoría	Sub categoría	Pregunta	TA		PA		PD		TD	
			n	%	n	%	n	%	n	%
		La universidad ha preparado adecuadamente a sus profesores para la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias	30	37%	34	41%	14	17%	4	5%
		Existen recursos disponibles en las plataformas informáticas de la universidad para obtener ayuda de pares académicos en la formulación del plan de curso bajo este modelo	50	61%	24	29%	8	10%	0	0%
		La implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias le implica a la universidad una proyección de estrategias en el tiempo	67	82%	15	18%	0	0%	0	0%
	Prácticas del profesor	La clase magistral, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan, es el mejor camino para ejecutar el modelo educativo crítico con enfoque de competencias	5	6%	7	9%	24	29%	46	56%
		En el trabajo didáctico de la formación basada en competencias se puede disponer de estrategias venidas de diferentes orientaciones pedagógicas	53	65%	27	33%	1	1%	1	1%
		En realidad, la manera en que se redacta una competencia y un objetivo para un curso son lo mismo	2	2%	18	22%	18	22%	44	54%
		El modelo educativo crítico con enfoque de competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar	70	85%	12	15%	0	0%	0	0%

TA = totalmente de acuerdo

PA = parcialmente de acuerdo

PD = parcialmente en desacuerdo

TD = totalmente en desacuerdo

Fuente: Análisis de las encuestas

Las 18 preguntas ofrecían como opción de respuesta las opciones “totalmente de acuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “parcialmente en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, para referirse a una serie de afirmaciones que le fueron presentadas a los participantes. La Tabla 4 presenta los resultados frente a cada una de las preguntas, ordenadas por categoría y subcategoría; en su lectura conviene no solo apreciar los resultados de las columnas de acuerdo o desacuerdo total o parcial, sino además considerar sus valores agregados (acuerdo, bien sea total o parcial, sumados, y desacuerdo, ídem).

4.3.1. Sobre las Actitudes de los Profesores frente al Modelo.

Los resultados relacionados con la actitud, en la subcategoría disposición al cambio, muestran que los participantes en su mayoría están total o parcialmente de acuerdo con que ha sido fácil adaptarse al nuevo modelo educativo implementado, sólo el 7% presenta desacuerdo frente a esta cuestión. Sin embargo, al plantear la pregunta *Ha sido difícil cambiar la manera en que hago*

mi trabajo como profesor para ajustarme al modelo educativo crítico con enfoque de competencias, las opiniones están más divididas: la mitad del grupo está total o parcialmente en desacuerdo con esta afirmación, y la otra mitad indica parcial o total desacuerdo con ella. Esto podría obedecer a que la primera afirmación hace más alusión a una evaluación personal sobre lo fácil que considera haberse adaptado al cambio, mientras que en la segunda se plantea lo mismo, pero no con una afirmación referida a una valoración personal, sino a las acciones requeridas para llevar a cabo el cambio (cambiar la manera en que hago mi trabajo), y utilizar la expresión “difícil”, en lugar de “fácil”. En lo que hay un acuerdo total es en considerar el cambio del modelo como una oportunidad de mejora: ningún participante expresó desacuerdo parcial o total.

En la subcategoría de valoración, los participantes presentan un acuerdo mayoritario sobre que en la universidad se evidencia comprensión sobre el modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Sin embargo, uno de cada cinco participantes indica que está en desacuerdo (total o parcial) con esta afirmación, lo cual indica que en una parte del grupo se tiene la idea que no hay comprensión del modelo. Un poco más de la mitad considera estar de acuerdo con que *la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias ha hecho mi trabajo como profesor más dispendioso*, pero casi todos coinciden en que el modelo aporta a su desempeño profesional y que el modelo está explícito en sus planes de curso.

Con base en lo anterior, puede apreciarse que los participantes valoran positivamente su actitud hacia el cambio de modelo, y lo que representa para su desarrollo profesional, aunque en una parte de ellos se admite que no hay una comprensión de este, y que es difícil cambiar la manera en que se hace el trabajo.

4.3.2. Conocimiento de los Profesores sobre el Modelo.

Se considerarán ahora las subcategorías de conocimiento, comenzando por la implementación. Es claro para la totalidad de los participantes que la implementación del modelo le implica a la universidad una proyección de estrategias en el tiempo, y esto lo pueden juzgar con base en lo que conocen a partir de sus experiencias: ninguno expresó desacuerdo alguno en este punto. También la mayoría mostró acuerdo, total o parcial con que hay recursos disponibles en las plataformas informáticas de la universidad para obtener ayuda de pares académicos (otros profesores) en la formulación del plan de curso en el nuevo modelo: solo uno de cada diez indicó

estar parcialmente en desacuerdo con esto. En cuanto a las adecuaciones en recursos bibliográficos, informáticos y de ambientes de aprendizaje para la implementación del modelo la mayoría de las opiniones expresan acuerdo, pero parcial al respecto (la mitad del grupo es de esta opinión), y muy pocos (13%) expresan desacuerdo. El punto en el que menos acuerdo se encontró en esta subcategoría fue sobre la preparación adecuada de la universidad a sus profesores para la implementación del modelo: uno de cada cinco participantes está en desacuerdo con ello, y de los que están de acuerdo, más de la mitad apenas lo están parcialmente; es decir, si bien se entiende que hay una preparación, pareciera que algo de ella no es considerado suficiente por el grupo.

En la subcategoría “prácticas del profesor”, se encuentra la afirmación frente a la que en términos generales se expresó la mayor cantidad de acuerdo en el grupo: *El modelo educativo crítico con enfoque de competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar*. También se encontró una opinión bastante favorable hacia que en el trabajo didáctico de la formación basada en competencias se puede disponer de estrategias de diferentes orientaciones pedagógicas, únicamente dos participantes no estuvieron de acuerdo con esta afirmación, el resto expresó acuerdo total o mayoritariamente parcial. Ante la pregunta *La clase magistral, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan, es el mejor camino para ejecutar el modelo educativo crítico con enfoque de competencias*, la mayoría estuvo en desacuerdo (dirección que se espera desde el modelo que se promueve); sin embargo un 15% de los participantes aún están de acuerdo con la afirmación, lo que indica que es necesario revisar cómo se está entendiendo la práctica en una parte de los profesores; también es importante considerar el hecho de que un poco más de la mitad que expresaron lo anterior son profesores que trabajan en el programa de derecho, en cuya tradición hay un arraigo respecto de la importancia de la enseñanza de la doctrina jurídica magistralmente. Por último, aunque la mayoría se mostró en desacuerdo con que la manera en que se redacta una competencia y un objetivo para un curso son lo mismo, sólo la mitad del grupo estuvo en total desacuerdo, lo cual indica que sobre este aspecto es necesario profundizar en la implementación del modelo: la mitad de los participantes no tiene totalmente clara la diferencia entre la redacción de objetivos y competencias, o el impacto que ello tiene en hacer real el modelo en el desarrollo de los cursos de un programa académico.

Los resultados en la subcategoría “evaluación” evidencian un acuerdo casi total con que el modelo educativo crítico con enfoque de competencias facilita establecer el para qué de la

evaluación y que este modelo es diferente de los modelos anteriores en cuanto a la evaluación (porcentajes de acuerdo superiores al 90%), lo que indica que hay claridad sobre la relación que tiene el modelo con el planteamiento de una nueva manera de evaluar. Frente a que *las evidencias de aprendizaje son lo mismo que los indicadores de desempeño de una competencia*, la mitad del grupo estuvo totalmente en desacuerdo, la otra mitad, en consecuencia, no considera clara esta diferencia, e incluso el 15% consideran que es lo mismo.

En síntesis, respecto a la subcategoría relacionada con el conocimiento del modelo y su implementación, los resultados indican que el grupo de profesores considera que la universidad dispone de los recursos de ayuda a los profesores, de apoyo a la enseñanza (bibliográficos, informáticos y otros), y tiene un plan proyectado en el tiempo adecuados para la implementación del modelo, cuyo resultado implica cambios en la forma de enseñar por parte del profesor; y que esto incluye tomar distintos recursos didácticos, así como revisar la forma en que se hace la evaluación del estudiantado y la intención de dicha evaluación. También el grupo indica que la preparación que han recibido es importante, pero no es suficiente. De hecho, aún hay profesores que consideran que la clase magistral es la mejor forma para promover el desarrollo de competencias, algunos además no perciben claramente la diferencia entre objetivos y competencias, y tienen dificultades para diferenciar indicadores y evidencias.

4.4. Análisis de la Entrevista de los Profesores.

El segundo momento de la investigación consistió en una entrevista realizada a seis profesores, que en el momento previo manifestaron su disposición para participar en ella. De cada una de las sedes participantes en el estudio se tomaron dos profesores; luego de hecha la entrevista se procedió a su transcripción y a la realización del análisis de contenidos, a partir de las categorías previas, y su lectura permitió identificar la emergencia de unas tendencias en las respuestas, que se consideraron para establecer las categorías emergentes a las categorías iniciales.

En correspondencia con las categorías que se consideraron al momento de construir la guía para la entrevista, el análisis se realizó considerando las siguientes: 1) conocimiento del modelo educativo crítico con enfoque de competencias (de ahora en adelante MECEC), 2) percepción de la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia, 3) cambios percibidos en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo, 4) expectativas frente al resultado

del proceso, y 5) formación de los docentes durante este proceso en la universidad. Con base en la revisión de las transcripciones de las seis entrevistas, identificadas con las claves S01 a S06, fue posible identificar subcategorías que emergieron de los discursos de los profesores, y que se tomaron como los códigos con base en los cuales se procedió al análisis de las entrevistas. Se consideró además realizar una descripción de cómo aparecen referenciadas la prácticas de los profesores, a fin de evidenciar estrategias de enseñanza y evaluación.

4.4.1. Sobre el Conocimiento del MECEC.

Tabla 5. Ejemplos de referencias en la categoría “conocimiento del MECEC”.

Categoría	Código	Ejemplos
Conocimiento del MECEC	Conocimiento sobre el modelo	“superar la clase magistral y hacer partícipe al estudiante en el desarrollo de la clase, sin que por ello la labor del profesor como guía sea relegada” (S02). “En la formulación ya sé que es un indicador, sé cómo se plantea una evidencia, ya lo he aprendido, pero ahora en la ejecución, cuál es la diferencia, dónde se marca la diferencia” (S05).
	Definición	“modelo educativo critico es aquel que le permite al estudiante indagar cada uno de los aspectos dentro del proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante interioriza y analiza las causas y efectos del proceso de aprendizaje que está llevando” (S01). “se busca la integralidad del currículo basado en la formación del ser, del saber y del hacer” (S06).
	Hacer-Habilidades-Destrezas	“Después de tener el tema teórico aprendido, regularmente me gusta llevarlos a los ambientes prácticos de aprendizaje, a que allá me demuestren el hacer de las cosas y estando frente a simuladores, frente a aparatos tecnológicos, con eso mismo puedo ver la convergencia entre el ser, entre el saber y el hacer, para que me demuestren el ser” (S04). “este estudiante de ahora sabe ejecutar más, y sobre todo... es un estudiante o un egresado capaz de ser crítico, en su ejercicio, en su quehacer” (S06).
	Saber-conocer	“Les dije entonces ¿qué han conocido de psicopatología, consideran que han aprendido más, que han adquirido mayor conocimiento? Entonces sí le permite a uno como poder tener un medidor de alguna manera de cómo va evolucionando esa competencia” (S05). “desafortunadamente ahí que nos evaluaban, en los años anteriores, solamente la competencia del saber, porque ahí no podíamos demostrar hacer ni ser de ninguna manera” (S04).
	Ser-actitud	“El enfoque por competencias parte del reconocimiento el ser humano como el eje del proceso de construcción colectiva del conocimiento” (S02). “ser ético en el ser” (S01).

En la categoría conocimiento del MECEC se consideraron los códigos *conocimiento del modelo*, aplicado a aquellos fragmentos que evidenciaran dominio, comprensión o incluso desconocimiento del MECEC; *definición*, en el cual se incluyeron declaraciones en función de

definir o responder qué se entiende por el modelo (al margen de que lo declarado coincidiera con los conceptos promovidos en la universidad); *hacer_habilidades_destrezas*, con el que se codificaron las declaraciones que consideraran el saber hacer; *saber_conocer*, con el que se codificaron las declaraciones referidas a esta dimensión de las competencias; y finalmente *ser_actitud*, con el que se codificaron las declaraciones alusivas al saber ser. En la siguiente tabla se pueden apreciar ejemplos de cada código en esta categoría.

Todas las personas entrevistadas produjeron un total de 57 referencias bajo el código conocimiento del modelo. Su contenido incluye aspectos que muestran dicho conocimiento, entendido este como la coincidencia con la manera en que la universidad lo promueve (por ejemplo, con lo publicado en Unigarro, 2017), y también otros que indican que hay desconocimiento al respecto. Se encuentra por ejemplo una declaración que señala: “se evalúa las competencias del estudiante en relación a la taxonomía de Gibbs en el cual se establece un nivel mínimo que el estudiante debe alcanzar y a partir de allí vaya subiendo” (S01), o esta otra: “actualmente el modelo educativo con enfoque de competencias nos ofrece una gama de actividades, estrategias educativas de las cuales podemos utilizarlas como herramientas y podemos estimular a los estudiantes que sean más participes en la educación” (S04), y como estas, varias —la mayoría— que aluden a elementos y conceptos directamente expresados en capacitaciones y publicaciones de la universidad; sin embargo, algunas otras declaraciones permiten ver que aún hay vacíos en el conocimiento del modelo: “por competencias no hay tanta teoría, es algo más natural, más vivencial. Y a los muchachos se les facilita todo si uno lo aplica” (S03); “Si tú me preguntaras en estos momentos cuál es la diferencia con objetivos realmente no me sería nada fácil decirte la diferencia, porque pues como, eh, el que quiere esto siempre trata como de hacer lo mejor y también por objetivos también nosotros queremos que los estudiantes aprendan cómo hacer, no solamente que conozcan las cosas, entonces también se termina utilizando como la misma metodología” (S05).

Lo anterior también llama la atención en el sentido de que durante la entrevista los profesores constantemente daban cuenta de lo que entendían por el modelo, y señalaban la necesidad de tener más formación al respecto, aspecto que se abordará en la categoría de *formación docente*.

Respecto del código alusivo a definiciones, se hallaron referencias variadas (16), y en algunos casos imprecisas, por ejemplo, “se trata de una metodología de enseñanza que permite el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas necesarios para el ejercicio profesional, o competencias que necesitan en el ejercicio de su labor” (S02), que dejan de lado aspectos importantes; se evidenció mayor dificultad al tratar de precisar a qué se refería el término “crítico” en el modelo, pues las referencias, como en el ejemplo, aludían principalmente a lo que era enfoque de competencias.

En cuanto al hacer (15 referencias), el conocer (16) y el ser (15), todos los profesores los refirieron, aludiendo de manera recurrente a estos como rasgo distintivo de la formación por competencias.

4.4.2. Percepción de la Implementación del Modelo.

Tabla 6. Ejemplos de referencias en la categoría “condiciones para la implementación”.

Categoría	Código	Ejemplos
Condiciones para la implementación	Condiciones para la implementación	<p>“es un proceso gradual y de compromiso” (S01).</p> <p>“no darnos a desfallecer en esta batalla, seguir haciendo el acompañamiento permanente con ellos [otros profesores] para que empiecen también a tomarle cariño a nuestro modelo” (S04).</p>
	Desfavorable	<p>“no se desconoce que se trata de los conocimientos mínimos, necesarios y suficientes de un curso, pero en ocasiones la profundización de algunos temas permite al estudiante tener una visión de conjunto con relación al área de formación profesional” (S02).</p> <p>“creo que ahí sí hay una debilidad respecto a lo que se nos ha capacitado y se nos ha formado con respecto al modelo por competencias. Tal vez ahorita podemos hablar con mayor conocimiento acerca de qué consiste el modelo, pero, como lo manifesté en una reunión, la parte metodológica del desarrollo como tal de la clase tal vez no nos la han... no nos han capacitado, entonces sabemos que hay unas rúbricas, sabemos que todo está como más estructurado, más organizado, pero, eh, creería yo que dividir claramente o saber cómo educo desde objetivos o cómo educo desde competencias no es tan fácil en la praxis, en el hacer” (S05).</p>
	Favorable	<p>“aquí en la Universidad Cooperativa se... digamos que se permiten desarrollar otro tipo de trabajos que no se permiten en otras universidades, como por ejemplo lo que te estaba comentando de las salidas de campo, que facilitan mucho ese ejercicio de competencias” (S06).</p> <p>“ha sido un proceso muy enriquecedor de aprendizaje de mejora de uno mismo como docente” (S03).</p>

En la categoría percepción de la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia se identificaron tres subcategorías, usadas como códigos, que fueron *condiciones para la implementación*, con la cual se marcaron aquellas referencias que aludían a condiciones que los profesores en su discurso veían como necesarias para que la implementación fuera exitosa; *desfavorable*, asignada a referencias que aludieran a aspectos expresados negativamente, o en oposición, respecto de la implementación del modelo; y *favorable*, para los textos que expresaran lo contrario al código anterior. Ejemplos de esta categoría se pueden ver en la Tabla 6.

El análisis de esta categoría muestra que hubo una mayor producción de referencias bajo el código “favorable”, en total 61, hechas por cinco de los seis entrevistados. “El seguimiento del cronograma de curso y la aprobación de los planes de curso permiten una articulación entre las macro competencias de cada programa y el desarrollo de las actividades a realizar por cada profesor” (S02), como ésta, muchas referencias aludieron a bondades de la implementación que se reflejaban en la labor docente, mientras que otras hacían énfasis en la ganancia tanto para profesores como estudiantes: “es un proceso muy enriquecedor para ambos personajes” (S03). En todo caso, la cantidad de referencias producidas ilustra la favorabilidad con la cual los entrevistados perciben el proceso de implementación del modelo.

Por el contrario, el código “desfavorable” apenas produjo 27 referencias, siendo el de menor producción en esta categoría. Las referencias que indican una percepción desfavorable están relacionadas con considerar insuficiente la capacitación a los profesores, “No he tenido ningún curso presencial, todos han sido virtuales” (S06), con la comprensión de estos hacia el modelo, “todavía existen profesores que no se han comprometido con este proceso” (S01); o con el desconocimiento sobre el modelo, p. ej. “en la universidad somos más los que desconocemos el proceso de competencias y me incluyo. Precisamente porque siento que deben fortalecer esas enseñanzas” (S06). También aparecen algunas referencias relacionadas con desconfianza hacia el modelo mismo, p. ej. “creo que en ocasiones ese mínimo no termina siendo lo suficiente” (S05), o hacia sus resultados: “en algunos eventos se puede estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02).

Se consideró conveniente asignar un código a las referencias en las cuales se observaban algunos enunciados que parecían indicar unas condiciones para la implementación del modelo, apreciadas por los profesores, con base en su percepción actual de la experiencia, allí se codificaron

36 declaraciones. Buena parte de ellas aludían a la apreciación de que la implementación no había sido repentina, sino gradual o progresiva: “es un proceso gradual y de compromiso” (S01), “Ha sido un proceso paulatino” (S04), “ha sido gradual no ha sido de un momento a otro” (S03). Otras advierten acerca de riesgos a los que la Universidad Cooperativa debe estar atenta para prever tropiezos en la implementación, y hacer un adecuado seguimiento: “yo creo que hay cosas que aún se necesitan como afinar y tener como claro cómo evaluar ese modelo” (S05), “requiere de un seguimiento constante a fin de advertir las posibilidades de mejora, aspecto que puede incluso permitir la revisión de las horas de trabajo presencial, dado que en algunos eventos se puede estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02). Algunas otras aluden a condiciones que involucran más al profesorado: “el estudiante aprende más, siempre y cuando el profesor sepa llevar su clase, ¿no? Sepa trabajar realmente lo que es el nuevo plan de competencias” (S06).

4.4.3. Cambios percibidos en el Ejercicio Docente.

Tabla 7. Ejemplos de referencias en la categoría “cambios en el ejercicio”

Categoría	Código	Ejemplos
Cambios en el ejercicio	Aplicación de TIC	<p>“en el primer periodo del 2017, en el 1710 realice un diplomado de evaluación por competencias con la Universidad de Antioquia, paulatinamente he tenido capacitaciones virtuales y presenciales de las personas a cargo de la implementación del modelo” (S04).</p> <p>“con la plataforma también me ayudó mucho, porque pues, eh, digamos que de acuerdo a las noticias, a la actualidad pues hacemos los debates por plataforma, lo que no se hacía anteriormente porque pues tampoco teníamos el uso de esa plataforma” (S06).</p>
	Cambio en la evaluación	<p>“los procesos evaluativos son más dinámicos y colaborativos” (S01).</p> <p>“Ha sido más flexible a otro tipo de actividades que puede dejar un mejor aprendizaje a los estudiantes y que aparte los motiva a participar más en esas actividades, es más democrático para que los estudiantes puedan disfrutar de su propio aprendizaje” (S03)</p>
	Mayor esfuerzo	<p>“se requiere una mayor preparación intelectual para el desarrollo de los contenidos y su incorporación a través del material de apoyo que se deja a disposición de los estudiantes a través del aula extendida” (S02).</p> <p>“Personalmente no lo considero así, aunque si hay compañeros que lo manifiestan en repetidas ocasiones” (S04).</p>
	Mayor tiempo	<p>“demanda una mayor cantidad de tiempo” (S01).</p> <p>“Probablemente al principio puede haber más trabajo el hecho de montar el aula extendida si es difícil pero una vez una tenga montado estarlo cada semestre importando los recursos y mejorando” (S03).</p>

	Negativos	<p>“como en todo cambio se presentó como resistencia frente como a entender este nuevo modelo, pero en la medida en que más profesores estamos teniendo la posibilidad de... de planear nuestras clases teniendo en cuenta el modelo, pues se ha ido como flexibilizando un poco y tal vez asumiendo una postura menos negativa frente a esa nueva propuesta, ¿no?” (S05).</p> <p>“requiere de un seguimiento constante a fin de advertir las posibilidades de mejora, aspecto que puede incluso permitir la revisión de las horas de trabajo presencial, dado que en algunos eventos se puede estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02).</p>
	Positivos	<p>“Creo que habrán críticas, de hecho las hay, no solamente internas, sino también críticas de... desde otras universidades, pero creo que vale la pena el cambio siempre y cuando todos sepamos trabajar en ese enfoque, todos vayamos por la misma ruta” (S06).</p> <p>“también me ha generado un cambio en mi vida, en mi modelo de pensar y en cómo educarlos a ellos también, he modificado mucho gracias a toda la instrucción que he recibido a cerca del modelo educativo por parte de la universidad” (S05).</p>

La categoría cambios percibidos en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo incluyó los códigos *mayor tiempo*, usado con las expresiones que indicaban un incremento en el tiempo dedicado a la labor a partir de la implementación del modelo; *mayor esfuerzo*, semejante a la anterior pero referida a la fuerza o dedicación requerida en la labor; *aplicación de TIC*, con la cual se marcaron las referencias hechas al uso de las nuevas tecnologías en los programas por competencias del modelo actual en la universidad; *cambio en la evaluación*, para identificar las expresiones hechas sobre cambios en la manera de realizar este componente en el ejercicio docente; *negativos*, para referirse a expresiones que indicaban una percepción de cambio negativo en el ejercicio docente a partir de la implementación del modelo; y *positivos*, para la percepción positiva de dicho cambio. Lo anterior puede visualizarse en la Tabla 7.

Fueron más las referencias hechas sobre aspectos positivos (30) que negativos (6) respecto de los cambios en el ejercicio. Sólo un entrevistado no relacionó referencias bajo el código positivo. Entre tales aspectos positivos los profesores señalan la aplicación de nuevas tecnologías, el recibir capacitación, el cambio en la manera de preparar el curso y llevar a cabo las clases, así como la evaluación; p. ej. “con la utilización de las TIC y las aulas extendidas los procesos evaluativos son más dinámicos y colaborativos”, (S01); “nos estamos actualizando, nos estamos capacitando y pues son cosas que tienen que ir innatas en el proceso de un profesor” (S03); “La incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de

la clase y de las actividades evaluativas” (S02); “aquí en la Universidad Cooperativa se... digamos que se permiten desarrollar otro tipo de trabajos que no se permiten en otras universidades” (S06).

Las referencias negativas fueron manifestadas por tres de los entrevistados, y estuvieron relacionadas con la resistencia al cambio, o que el no tener precisión conceptual o metodológica sobre el modelo genera mayor dificultad en el trabajo: “en algunos eventos se pude estar sacrificando la profundización de los temas para tratar de cumplir con el plan de curso” (S02), “como en todo cambio se presentó como resistencia frente como a entender este nuevo modelo, pero en la medida en que más profesores estamos teniendo la posibilidad de... de planear nuestras clases teniendo en cuenta el modelo, pues se ha ido como flexibilizando un poco y tal vez asumiendo una postura menos negativa frente a esa nueva propuesta” (S05), “Personalmente no lo considero así, aunque si hay compañeros que lo manifiestan en repetidas ocasiones” (S04, refiriéndose a que el cambio ha significado mayor esfuerzo en su trabajo para los profesores).

Las referencias sobre mayor esfuerzo (11) y mayor tiempo (9) percibidos en la labor a partir de la implementación del modelo no necesariamente coincidieron con percepciones negativas; varias de ellas se asumieron como exigencia propia de la mejora en el trabajo de los profesores, y sólo cinco de los entrevistados aludieron a estos códigos; p. ej. “El nivel de exigencia para profesores y estudiantes es mayor desde el compromiso ético de la actividad de la enseñanza” (S02); “Probablemente al principio puede haber más trabajo el hecho de montar el aula extendida si es difícil pero una vez una tenga montado estarlo cada semestre importando los recursos y mejorando” (S03); “demanda una mayor cantidad de tiempo” (S01).

El cambio en la evaluación fue el aspecto más mencionado en la categoría (27 referencias manifestadas por los seis entrevistados), ninguna de estas menciones fue negativa, y las referencias giraban en torno a la diversidad de opciones en las estrategias evaluativas, la aplicación de la tecnología en varias de aquellas, y algunas de ellas aluden a la integralidad del ser, saber y hacer. A manera de ilustración, las siguientes: “Se evalúa las competencias del estudiante en relación a la taxonomía de Gibbs en el cual se establece un nivel mínimo que el estudiante debe alcanzar y a partir de allí vaya subiendo” (S01); “existen muchas posibilidades de evaluar a los estudiantes no solamente el típico trabajo escrito, el examen, el quiz, el parcial tipo dictatorio que tiene que ser así” (S03); “en cada caso se encuentra vinculada la respectiva rúbrica” (S02); “regularmente me gusta llevarlos a los ambientes prácticos de aprendizaje, a que allá me demuestren el hacer de las

cosas y estando frente a simuladores, frente a aparatos tecnológicos, con eso mismo puedo ver la convergencia entre el ser, entre el saber y el hacer, para que me demuestren el ser” (S04).

La aplicación de tecnologías para la información y comunicación a partir de la implementación del modelo fue otro aspecto que se tuvo en cuenta, pues aparecieron 15 referencias en cinco de los entrevistados al respecto. Todas ellas aluden a las TIC como elemento fundamental en el modelo o recurso importante para el trabajo de profesores y estudiantes, p. ej. “de acuerdo a las noticias, a la actualidad pues hacemos los debates por plataforma, lo que no se hacía anteriormente porque pues tampoco teníamos el uso de esa plataforma” (S06); “Eso ha sido un brazo fundamental para competencias el aula extendida” (S03); “La incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de la clase y de las actividades evaluativas” (S02).

4.4.4. Expectativas frente al Resultado del Proceso.

La categoría “expectativas frente al resultado del proceso” incluyó los códigos *egresados*, en alusión a las referencias que indicaran como resultado una mejora o cambio en las calidades de los egresados de los planes de curso por competencias, e *impacto en la región*, referida a tales impactos como producto de la implementación del modelo. Los ejemplos de esta categoría están en la Tabla 8. El equipo de investigadores previamente había incluido en esta categoría un código para los cambios en la misma universidad, sin embargo, las apreciaciones sobre expectativas del resultado expresadas por los entrevistados solo se refirieron a las dos mencionadas previamente.

Tabla 8. Ejemplos de referencias en la categoría “expectativas resultado del proceso”.

Categoría	Código	Ejemplos
Expectativas resultado del proceso	Egresados	<p>“el egresado tendrá la visión local y nacional e internacional del ejercicio profesional en atención a las estrategias que los programas incorporan a los currículos desde los seminarios regionales, las electivas y la incorporación del componente de internacionalización del currículo” (S02).</p> <p>“Creo que nuestros estudiantes van a ser como dice su nombre más competentes, más íntegros, la idea es tener unos profesionales para el mundo, como lo dice nuestra, nuestra misión” (S04).</p>
	Impacto en la región	<p>“El impacto en la transformación de la realidad en las regiones en la que la Universidad tiene presencia se podrá advertir a mediano y a largo plazo” (S02).</p>

Los seis entrevistados aludieron a los egresados (15 referencias) como aquel aspecto en el que se percibirán los cambios en el proceso; la mayoría de las referencias fueron positivas: “este estudiante de ahora sabe ejecutar más, y sobre todo... es un estudiante o un egresado capaz de ser crítico, en su ejercicio, en su quehacer” (S06); “el egresado tendrá la visión local y nacional e internacional del ejercicio profesional en atención a las estrategias que los programas incorporan a los currículos desde los seminarios regionales, las electivas y la incorporación del componente de internacionalización del currículo” (S02). Sin embargo, también hubo referencias con elementos no tan alentadores en la expectativa sobre el egresado: “algunas estructuras dentro del contenido teórico de una materia quedan muy cortas para lo que un estudiante necesita aprender. Como que integramos varios aspectos relacionados con un tema, como que el docente trate de darlos, pero a profundidad no se alcanza a ver... yo sí pensaría qué va a ser de ese profesional” (S05).

Sólo uno de los entrevistados produjo dos referencias sobre expectativas sobre el impacto de la universidad en la región, como resultado del cambio hacia el MECEC: “El impacto en la transformación de la realidad en las regiones en la que la Universidad tiene presencia se podrá advertir a mediano y a largo plazo”, “la Universidad Cooperativa de Colombia es una IES de territorios que conoce las realidades de cada uno de los municipios en los que la Universidad hace presencia” (S02).

4.4.5. Formación de los Docentes.

Tabla 9. Ejemplos de referencias en la categoría “formación de los docentes”.

Categoría	Código	Ejemplos
Formación de los docentes	Fortaleza	“se encuentran los cursos de formación en el marco de la Escuela de la Excelencia a partir del Diplomado cursado con la Universidad de Antioquia y el taller de diseño de plan de curso e implementación del aula extendida” (S02). “Estuve en un diplomado específicamente de competencias, en uno de aquí de la universidad y en uno de la universidad de Antioquia, muy bueno porque ahí a uno le explicaron el tema de competencias” (S03).
	Por mejorar	“no se ha dado una experiencia de pronto donde los profesores que estamos teniendo la cátedra, cátedras o materias por competencias, desde el programa por competencias, este, tengamos como una tertulia y poder como compartir experiencias” (S05).

En la categoría formación de los docentes se estableció el código *fortaleza*, para señalar aspectos que los profesores vieron positivamente referidos a la formación recibida, y *por mejorar*,

usado en las referencias que señalaban situaciones sobre la formación para el modelo que los profesores no veían favorablemente.

En esta categoría hubo más referencias de aspectos por mejorar (42) que las referidas a fortalezas (20). Las fortalezas fueron referenciadas por cinco de los entrevistados, indicando que han recibido las capacitaciones y que es un proceso de enriquecimiento profesional: “Varias capacitaciones nos han dado. Los cursos por competencias, los cursos básicos por competencia, que tenemos que hacer intersemestralmente” (S06); “la idea es seguir mejorando hacia el futuro y pues seguirme encajando cada día más en el modelo (S04); “ha sido muy enriquecedor, no ha sido independiente no nos han dejado solos, ha sido un proceso de aprendizaje” (S03).

Los aspectos por mejorar aludidos por los seis entrevistados giran alrededor de la insuficiencia de las capacitaciones recibidas para obrar en el modelo, la falta sobre temas relacionados con el hacer específico del profesor en el desarrollo de las clases, o la poca claridad sobre aspectos específicos de la adopción del modelo en la universidad, como la rúbrica institucional. Las siguientes referencias ilustran los anteriores señalamientos: “Adecuado, sí; suficiente, no” (S05, preguntada sobre si la capacitación ha sido suficiente); “queda por establecer cuáles son los parámetros para establecer que sucede con el logro de la competencia entre el estudiante que obtienen la calificación de 2.9 en comparación con el que alcanza la nota de 3.0” (S02); “lo que no he llegado a manejar son rubricas” (S03); “Debe [explicarse], por ejemplo, metodológicamente cómo se puede desarrollar una clase, algo diferente a lo que se venía implementando por objetivos” (S06); “me sentiría más cómoda donde pudiera recibir una capacitación, o al menos una realimentación de cómo se está haciendo el trabajo” (S05); “Hace falta un poco dado que este es un proceso que contiene muchos componentes y es difícil apropiarlo” (S01); “si falta todavía mucho, sobre todo que se incluyan en estas capacitaciones los profesores de tiempo requerido” (S04).

4.4.6. La práctica de los Profesores.

Dentro del conjunto de unidades de referencias analizado, aparecieron declaraciones referidas a las prácticas de los profesores sobre la enseñanza y la evaluación, asunto que reviste interés para uno de los objetivos considerados en el estudio.

Las expresiones sobre la incapacidad para distinguir las prácticas de enseñanza como diferenciadas entre el modelo previo de la universidad y el modelo por competencias fueron recurrentes (“sí me gustaría poder recibir mayor capacitación en cuanto a ya el desarrollo, pues, si no es algo diferente al menos saber que se está haciendo bien lo que se está haciendo”, S05), como se ilustró *infra*, p. 57, pero aparecieron claramente referencias que vincularon la incorporación de las TIC a la manera de desarrollar la clase, especialmente en lo relacionado con el aula extendida: “La incorporación del aula virtual y del ambiente APA dotan al profesor de mayores recursos que posibilitan el desarrollo de la clase y de las actividades evaluativas” (S02). Adicionalmente, en algunas referencias se declaró la ejecución de acciones alternativas a la clase magistral, algunas de ellas relacionadas con los ambientes prácticos de aprendizaje que dispone la universidad; entre tales acciones se mencionaron debates en clase, trabajos por equipos, salidas de campo, estudios de caso, visitas empresariales, concursos, juegos, que dan cuenta de unas acciones relacionadas con lo promovido por la universidad desde el enfoque de competencias: “actualmente, tenemos demasiadas actividades académicas que hacer para que el estudiante se divierta en la clase, venga, aprenda, participe y de paso se divierta que es la satisfacción más grande que podemos tener como profesores” (S04); “nos abren más posibilidades para enseñar a los estudiantes que no tiene que ser la tradicional solo teoría y exámenes” (S03); “Ejemplo de ello es la incorporación de las tecnologías de la información en el aula de clase, los proyectos de aula, el acompañamiento en el desarrollo de las actividades que se realizan en las horas de trabajo independiente y naturalmente la incorporación en todos los cursos del ambiente práctico de aprendizaje” (S02).

Los entrevistados también aludieron a cambios en la manera de llevar a cabo la planeación, en relación con la forma en que se hace el programa de curso, al centrarse en la competencia, y no en objetivos y contenidos como se había venido haciendo. Aquí nuevamente se resaltó el papel de las aulas extendidas y en general del recurso en TIC de la universidad, como algo favorable: “facilita totalmente porque uno ahí lleva sus recursos de una forma organizada, toda su programación que uno no tiene la supermemoria ¿Qué clase tengo? ya sabe que uno tiene sus recursos, que tiene que hacer para la próxima semana” (S03).

Frente a la evaluación, los entrevistados reconocen que el nuevo modelo implica trascender las pruebas memorísticas, o centradas exclusivamente en la recordación e interpretación de conceptos y teorías, lo que ha llevado a más estrategias (mencionan mapas conceptuales,

representaciones gráficas, concursos, elaboración de material en video, entre otras), que apuntan a integrar las tres dimensiones de las competencias (relación con los códigos ser, saber y hacer), y a aprovechar los recursos tecnológicos: “me gustan mucho las evaluaciones de tipo gráfico, creo que los humanos tenemos muy buena memoria fotográfica, entonces considero que nosotros podemos hacer, para representar por ejemplo un sistema digestivo, algo gráfico, algo manual, algo de dibujo” (S04); “se han incorporado evaluaciones a través de pruebas saber, talleres de aprendizaje basado en problemas, análisis de caso, elaboración y sustentación de textos y cada una de estas actividades se encuentra acompañada de su respectiva rúbrica” (S02). El término “rúbrica” solo aparece 6 veces en los relatos, menciones realizadas únicamente por dos de los participantes.

4.5. Análisis de la Producción de Referencias por Códigos

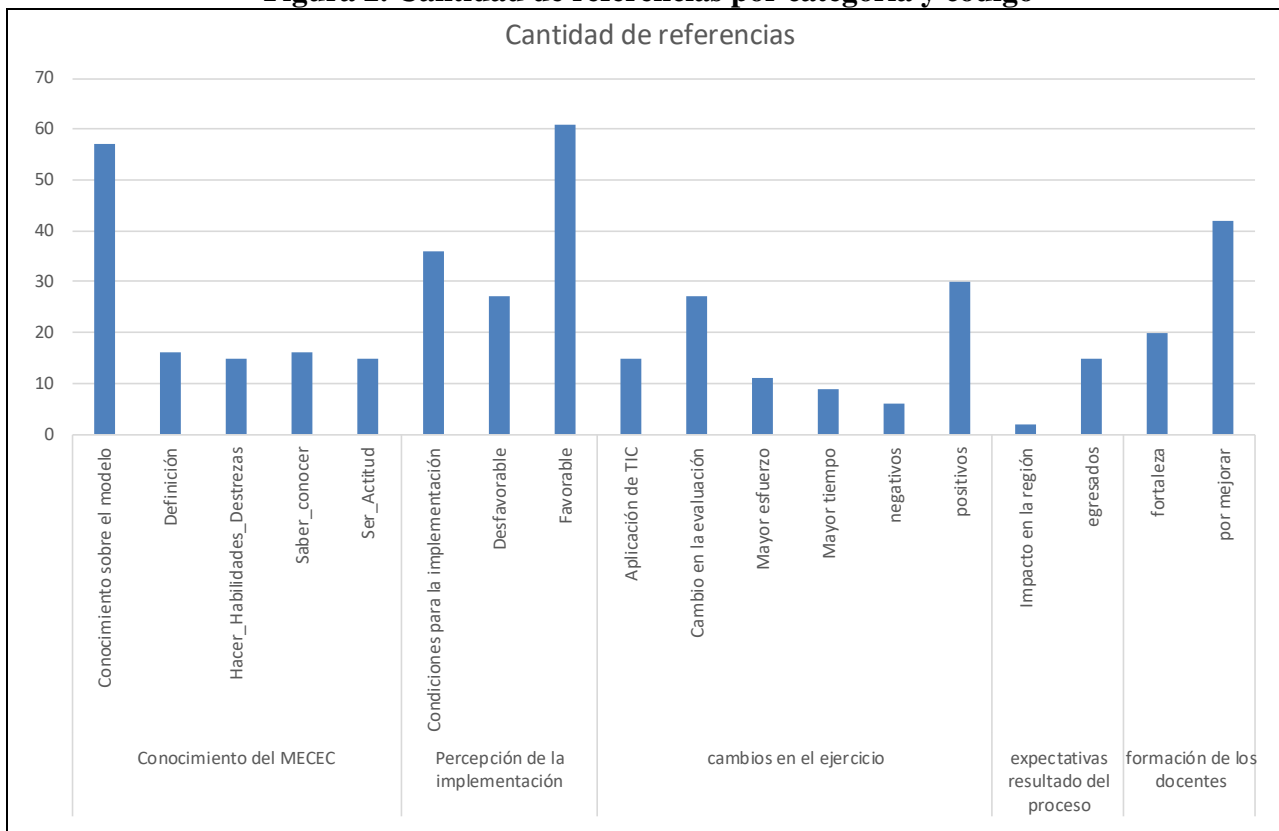
Tabla 10. Relación de referencias por códigos y categorías.

Categoría	Código	Cuenta	% Códigos	Casos	% Casos
Conocimiento del MECEC	Conocimiento sobre el modelo	57	13,60%	6	100,00%
	Definición	16	3,80%	6	100,00%
	Hacer_Habilidades_Destrezas	15	3,60%	6	100,00%
	Saber_conocer	16	3,80%	6	100,00%
	Ser_Actitud	15	3,60%	6	100,00%
Percepción de la implementación	Condiciones para la implementación	36	8,60%	6	100,00%
	Desfavorable	27	6,40%	6	100,00%
	Favorable	61	14,50%	5	83,30%
cambios en el ejercicio	Aplicación de TIC	15	3,60%	5	83,30%
	Cambio en la evaluación	27	6,40%	6	100,00%
	Mayor esfuerzo	11	2,60%	5	83,30%
	Mayor tiempo	9	2,10%	4	66,70%
	negativos	6	1,40%	3	50,00%
	positivos	30	7,10%	5	83,30%
expectativas resultado del proceso	Impacto en la región	2	0,50%	1	16,70%
	egresados	15	3,60%	6	100,00%
formación de los docentes	fortaleza	20	4,80%	5	83,30%
	por mejorar	42	10,00%	6	100,00%

La contabilización de referencias por cada código se consideró como un aspecto útil para el análisis: aunque la información obtenida de la entrevista recibe un análisis predominantemente cualitativo, saber la categoría y código más expresado por los entrevistados permite conocer sobre qué contenidos se produce, recuerda o da información más fácilmente en el grupo, y facilita

la contrastación con los datos registrados previamente en este capítulo. Tal cuenta se presenta en la Tabla 10, y su visualización se aprecia además en la Figura 2:

Figura 2. Cantidad de referencias por categoría y código



El resultado indica que en la entrevista los profesores produjeron mayor cantidad de referencias en la categoría *percepción de la implementación* (124), seguida por *conocimiento del MECEC* (119). Sobre la categoría que menos referencias se hallaron fue *expectativas sobre el resultado del proceso* (17).

Los códigos *percepción favorable* (de la categoría percepción de la implementación, 61 referencias), *conocimiento sobre el modelo* (categoría conocimiento del MECEC, 57) y *por mejorar* (en la formación de los docentes, 42) fueron los que presentaron mayor producción de referencias. Lo anterior indica que el grupo de entrevistados, al indagársele por la implementación del modelo en la Universidad Cooperativa de Colombia, refiere opiniones favorables, relacionadas con lo que ha aprendido sobre el modelo (más en función del enfoque de competencias que del

modelo educativo crítico, por lo expuesto *infra*, p. 53), pero expresa que hay varios aspectos por mejorar en la formación de los profesores a este respecto.

El análisis sobre las relaciones entre los diferentes códigos (Tabla 11), es decir, las ocasiones en que en una referencia coincidían dos o más códigos, se presenta en un diagrama de arco (Figura 3). El código que más se relacionó con otros fue *conocimiento sobre el modelo* (102 relaciones), seguido por percepción de la implementación *favorable* (91), y con aproximadamente la mitad de la cantidad de relaciones de los dos códigos anteriores les siguen *por mejorar* (en formación de los docentes, 56), cambios *positivos* en el ejercicio (54), los códigos del *hacer* (51), *ser* (49) y *saber* (48), *condiciones para la implementación* (47), *cambio en la evaluación* (46) y percepción de la implementación *desfavorable* (44).

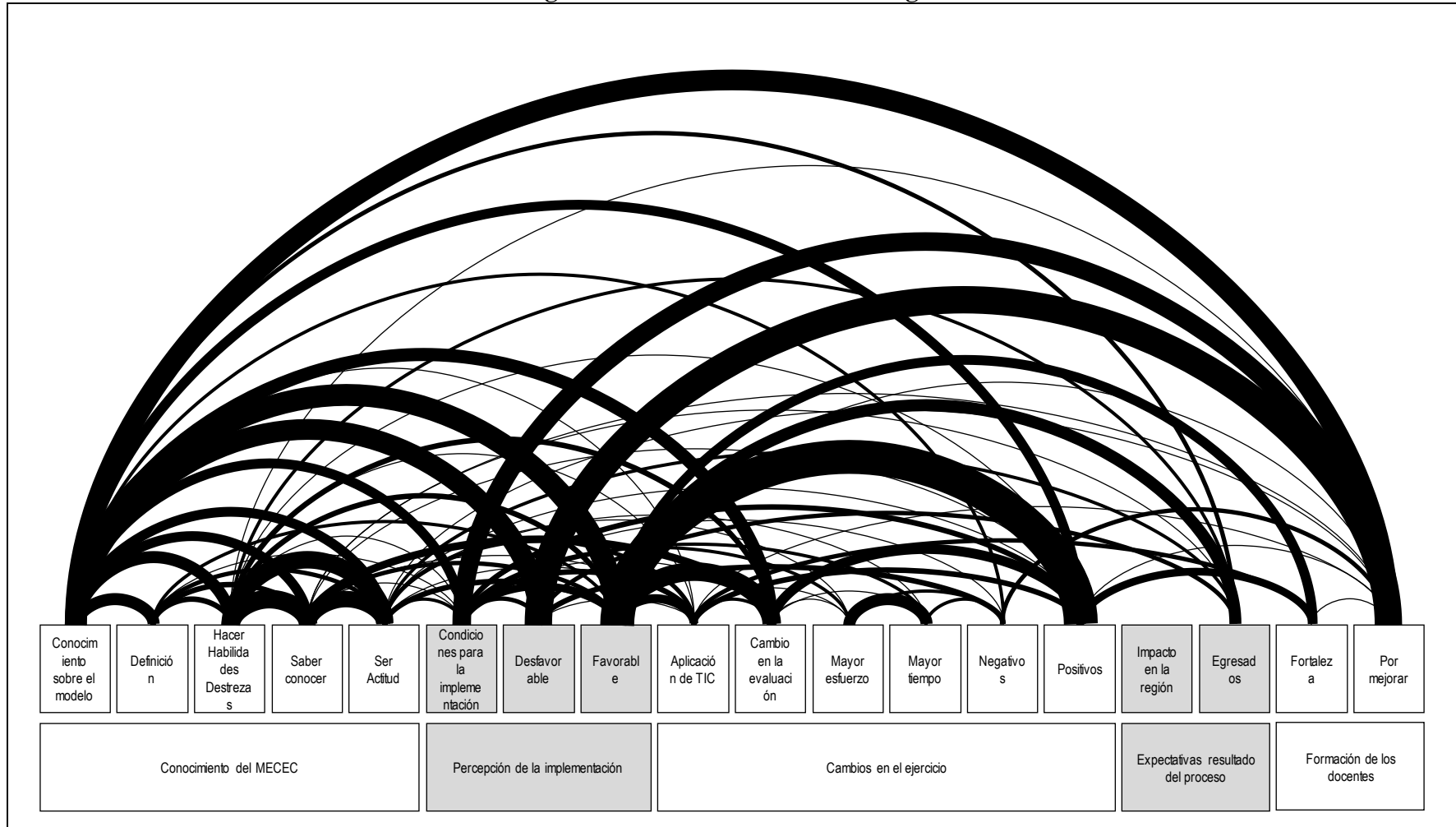
Las relaciones más frecuentes fueron entre percepción *favorable* y cambios *positivos* (23), percepción *desfavorable* con formación docente *por mejorar* (19), *conocimiento del modelo* con percepción *favorable* (15), *conocimiento del modelo* con percepción *desfavorable* (14), *conocimiento del modelo* con formación docente *por mejorar* (14), *cambio en la evaluación* con percepción *favorable* (13), *condiciones para la implementación* con formación docente *por mejorar* (13), el *hacer* con el *saber* (13) y con el *ser* (12), y el *saber* con el *ser* (11).

El anterior análisis muestra que los profesores entrevistados asocian la percepción favorable que tienen del proceso de implementación del modelo principalmente con cambios positivos en su ejercicio, y con los cambios en la forma de evaluar al estudiante, mientras que la opinión desfavorable se asocia más con la idea de que hay asuntos por mejorar en la formación de los profesores de cara a la implementación del modelo; el conocimiento del modelo se asocia tanto a percepciones favorables como desfavorables, y nuevamente con la necesidad de mejora en la formación. Las tres dimensiones de las competencias, el ser, saber y hacer, aparecen estrechamente relacionadas. Las mejoras en la formación docente también se consideran relacionadas altamente con las condiciones para la implementación.

Tabla 11. Relaciones entre códigos

Códigos	Conocimiento sobre el modelo	Definición	Hacer_Habilidades_Destrezas	Saber_conocer	Ser_Actitud	Condiciones para la implementación	Desfavorable	Favorable	Aplicación de TIC	Cambio en la evaluación	Mayor esfuerzo	Mayor tiempo	negativos	positivos	Impacto en la región	egresados	fortaleza	por mejorar	Total
Conocimiento sobre el modelo		8	8	7	7	7	14	15	1	9			2	7		3		14	102
Definición	8		4	4	3	1		2											22
Hacer_Habilidades_Destrezas	8	4		13	12	1		4	1	4				1		2		1	51
Saber_conocer	7	4	13		11	1		3	1	5				1		1		1	48
Ser_Actitud	7	3	12	11		2		4	1	3	1	1		1		2		1	49
Condiciones para la implementación	7	1	1	1	2		3	5	4	1	2	2	1	4					47
Desfavorable	14					3			1				4			3			44
Favorable	15	2	4	3	4	5			6	13				23		8	7	1	91
Aplicación de TIC	1		1	1	1	4	1	6		2	1			4			3	1	26
Cambio en la evaluación	9		4	5	3	1		13	2		1	1		7					46
Mayor esfuerzo					1	2			1	1		8	2						15
Mayor tiempo					1	2				1	8		2						14
negativos	2					1	4				2	2						3	14
positivos	7		1	1	1	4		23	4	7							5	1	54
Impacto en la región																			0
Egresados	3		2	1	2		3	8											19
Fortaleza								7	3					5				1	16
por mejorar	14		1	1	1	13	19	1	1				3	1			1		56

Figura 3. Relaciones entre los códigos



A continuación se presenta el análisis producto de la triangulación entre instrumentos: red semántica, la encuesta y la entrevista, en los que aparecen aspectos comunes, que indican unas convergencias de cara a comprender el momento actual de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el cuerpo profesoral.

Una convergencia está en la comprensión de las dimensiones del ser, saber y hacer en el enfoque de competencias: aparecen como componentes fundamentales de la red semántica, y con un alto grado de relación entre las referencias halladas en la entrevista. Esto indica que, en ese aspecto del conocimiento sobre el modelo, hay un efecto identificable tanto en los relatos como en la encuesta (aspecto de alta favorabilidad) y la red.

Otro tanto se evidencia con la duda de los profesores frente a la claridad en la adecuación de las prácticas docentes con el modelo y la capacitación recibida para ello: en la red no aparece claramente un elemento referido a la práctica, y en la entrevista ese aspecto aparece con una fuerte relación con el código por mejorar. En la encuesta la indagación sobre la preparación adecuada de la universidad a sus profesores para la implementación del modelo fue de las menos valoradas con acuerdo por los participantes.

Sí queda claro para los profesores que el modelo por competencias trae cambios en su trabajo: tanto en la encuesta (“El modelo educativo crítico con enfoque de competencias trae cambios para el profesor en las formas de enseñar” con 100% de acuerdo total o parcial) como en la entrevista (30 referencias sobre cambios positivos) se aprecia esta situación.

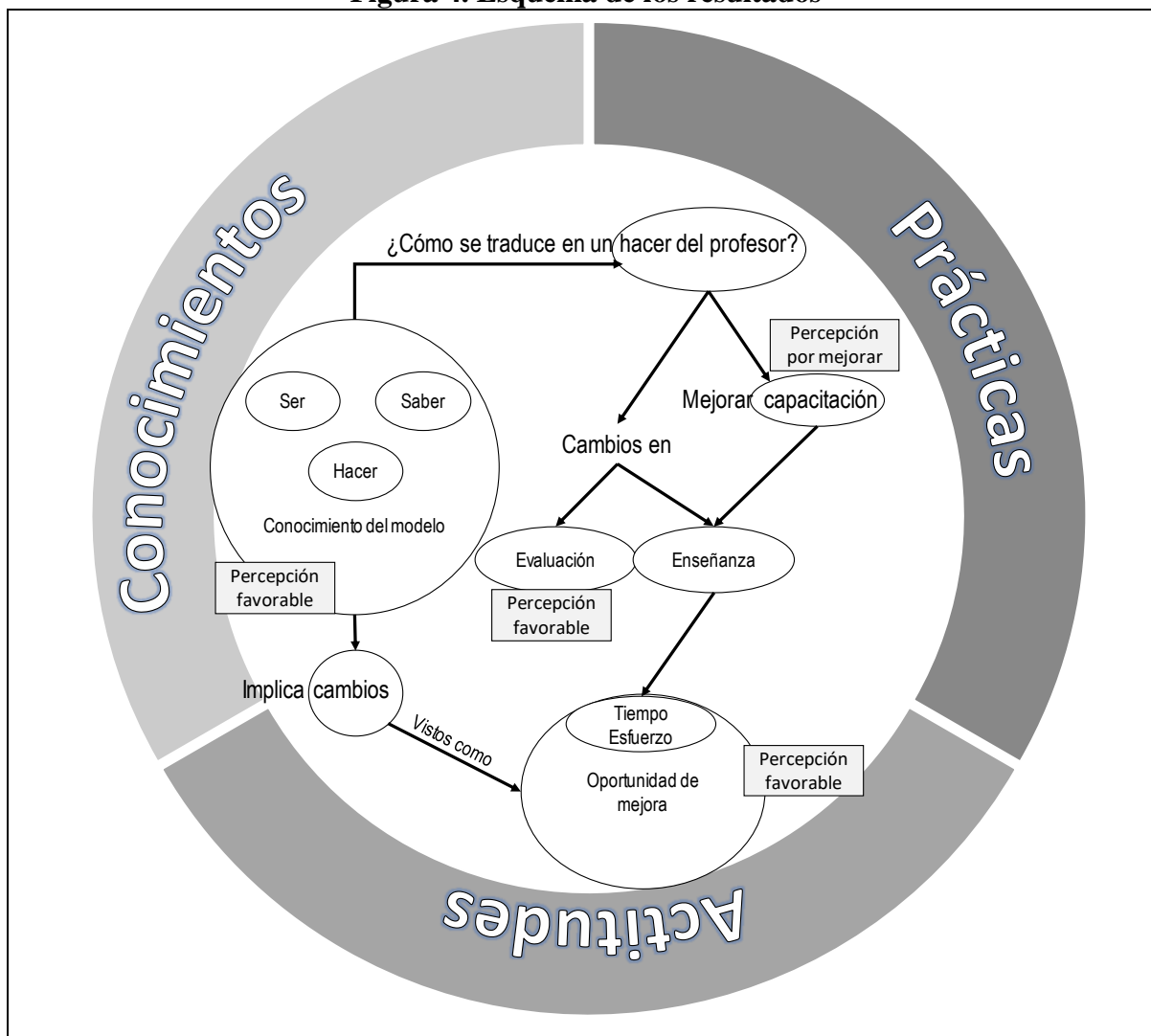
La percepción favorable asociada a los cambios positivos en el ejercicio del profesor, apreciada en la entrevista, coincide con la percepción de ver el cambio en el modelo como una oportunidad de mejora, recibida con total favorabilidad en la encuesta. Eso sí, hay un cierto grado de percepción de mayor tiempo y esfuerzo relacionados con la labor que se evidencian en la entrevista y en la encuesta, cuando se refiere a haberse hecho el trabajo más dispendioso a partir de la implementación del modelo.

En cuanto a la evaluación, tanto en la encuesta como en la entrevista se aprecia que los participantes tienen algo claro: se ha hecho diferencia respecto del modelo que se venía trabajando anteriormente. Llama la atención que mientras en la red semántica la rúbrica

alcanza a aparecer entre los términos más frecuentes, en la entrevista apenas sí es mencionado por dos profesores.

A partir de lo anterior, se propone la siguiente visualización (Figura 4) de lo que podría llamarse, a la luz de lo analizado, el momento actual de la implementación del modelo en los profesores:

Figura 4. Esquema de los resultados



5. Conclusiones y Recomendaciones

Antes de entrar en el asunto presentado en el título de este apartado, conviene explicitar las limitantes del estudio. Los resultados presentados no deben considerarse como extrapolables a otras poblaciones, pues se pretendió conocer el caso de los profesores que viven el proceso de implementación de un modelo educativo en su universidad; y aún dentro de la misma Universidad Cooperativa de Colombia, en sus sedes, debe advertirse que hay limitantes de la investigación como la parcialidad de los participantes, por estar el grupo de profesores restringido a tres de las 18 sedes de la universidad. De seguro existe una disparidad en varios aspectos, en la manera en que las distintas localidades en que la universidad hace presencia viven esta situación. Así mismo, la totalidad de datos obtenidos, si bien partió de diferentes herramientas (redes semánticas, cuestionario de favorabilidad frente a unas afirmaciones y entrevista), debe mirarse con cierto cuidado, pues todas ellas consideran como insumo principal la expresión del docente; no hubo alguna que apuntara por ejemplo a observación directa en una clase, lo cual sería motivo de otro estudio. Finalmente se advierte sobre la temporalidad de los resultados: la realidad académica es dinámica, cambiante, y es posible que, en el corto tiempo, las características acá identificadas puedan cambiar por las acciones en la implementación del modelo por parte de la universidad, por la misma rotación de personal que pudiera llegar a darse, o por factores propios de la evolución de la organización. Hecha esta aclaración, se procede con la discusión y las conclusiones.

Los hallazgos pueden leerse desde las condiciones o retos que Zabalza (2002) trajo a colación para la adaptación de las universidades ante las demandas actuales de la sociedad: la percepción favorable del egresado como alguien preparado para responder a las necesidades de su región y país, aunada a la comprensión del propósito de la formación por competencias que muestra el grupo participante apunta tanto a responder a las demandas de empleabilidad, como a una alta capacidad de cambio y ubicación en un contexto global. Esto también coincide con lo señalado por Guerrero (1999) sobre la posibilidad que la formación por competencias coadyuve a aminorar las diferencias entre formación profesional y empleabilidad. La permanente alusión al uso de las TIC aunado a evaluación y docencia,

coincide con el reto de la inclusión de nuevas tecnologías. Por último, el mismo hecho de estar asumiendo la gestión del cambio en la misma universidad, prepara tanto a profesores como a estudiantes en dicha competencia.

La percepción favorable del proceso de implementación apunta a lo que Cardona, Vélez y Tobón (2014) identificaban como la importancia del profesor al poner en práctica una experiencia de formación en competencias: sin su disposición, difícilmente el proceso será exitoso. Por esto mismo, quizás para la Universidad Cooperativa de Colombia resulte de especial interés identificar cuáles aspectos reciben por parte de los profesores una apreciación menos favorable en esta empresa del cambio curricular.

La recurrencia de los profesores para evocar las dimensiones del ser, el saber y el hacer en las distintas técnicas de recolección de datos, constituye un buen antecedente de comprensión del modelo y de apropiación del mismo, a la luz del planteamiento de Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011) sobre el desarrollo de competencias como base de una educación pertinente; o desde lo que sostiene Gimeno (2008) en torno a lo que constituye una competencia: un saber integrador que se aplica de forma reflexiva, más que mecánica, adaptado a un contexto. En la misma dirección, apunta a lo que Ríos y Herrera (2017) anuncian, que el aprendizaje es para la vida.

Respecto de las propias expectativas de la Universidad Cooperativa de Colombia, los resultados permiten vislumbrar algunos asuntos que merecen discusión en la implementación del modelo. El primero de ellos es la recepción que los profesores hacen del mismo: a todas luces la perspectiva es favorable en cuanto lo que se ha entendido del modelo y su impacto en la labor del profesor. No es un asunto menor, pues como lo señalan, entre otros, Cardona, Vélez y Tobón (2014), la vinculación del profesor, para que el modelo funcione, es vital. De la mano con este, la comprensión de la integralidad en las competencias (ser-saber-hacer en contexto) es fundamental en los hallazgos.

Otro asunto es la recepción que está haciendo el profesor de la formación que para este fin se ha establecido. El importante esfuerzo que la universidad ha hecho invirtiendo recursos tecnológicos y humanos es bien recibido por el profesor, y hay coincidencia en que es necesario, mas al parecer no se percibe como suficiente, específicamente en el asunto del hacer (la didáctica) diferenciado desde el enfoque de competencias entre los docentes.

También podría ser de interés que en esa capacitación se profundice en dos aspectos que se consideran importantes para el modelo desde la universidad, pero que no aparecen en el discurso de los profesores con el peso que podrían tener: la concepción de la pedagogía crítica, en cuanto a la fundamentación del modelo, y la rúbrica, en lo concerniente a la ejecución y específicamente la evaluación.

Los resultados del estudio, presentados en el capítulo precedente, permiten abordar, a manera de conclusión, cada interrogante y objetivo que orientaron la investigación, para concluir sobre el mismo. El primero señalaba: ¿Qué conocimientos y actitudes sobre la formación basada en competencias tienen los profesores de la Universidad Cooperativa de Colombia? Al indagar por estos conocimientos y actitudes se encontró que la apropiación del cambio de modelo implementado por la Universidad Cooperativa de Colombia se materializa al momento de asumir cursos del plan de estudios de formación por competencias, proceso que es acompañado con la capacitación y formación integral en aspectos fundamentales del modelo.

Los conocimientos que se evidencian de manera más clara en los profesores son los que tienen que ver con la dimensionalidad del ser, el saber y el hacer en las competencias, y su enfoque hacia la realidad de un contexto específico, así como el cambio que se requiere tanto en la forma de planear y ejecutar los cursos (las clases), como en la forma de evaluar, ya que esta última acción debe corresponderse con las competencias, y trascender la evaluación memorística de contenidos. Igualmente se reconoce el papel importante que juega el avance en TIC y el apoyo en lo que la universidad llama ambientes prácticos de aprendizaje.

Hay dificultades percibidas por algunos profesores en el conocimiento sobre cómo llevar a cabo lo aprendido sobre formación por competencias al encuentro con el estudiante, o clase. Sin embargo, por las estrategias que los profesores refieren en sus intervenciones, más que el no saber hacer, pareciera que la duda es si lo que cada uno hace puede o no enmarcarse en el discurso del modelo educativo con enfoque de competencias, es decir, se busca en varias de las declaraciones de los profesores, una confirmación al respecto.

Conocimientos y actitudes aparecen relacionados cuando los profesores asocian la reforma curricular con un cambio positivo, que persigue mejoras en el proceso educativo

hacia el desarrollo de competencias en los estudiantes, al mismo tiempo que busca integrar el saber, el hacer y el ser.

Por último, hubo algunas menciones sobre que el cambio no es solo para profesores, sino también para los estudiantes, y ellos egresarán con un perfil mejor adaptado a las condiciones de su región y país, pero en condiciones de tener una visión global de su área de conocimiento.

Ahora, sobre ¿Qué estrategias de enseñanza y evaluación llevan a cabo los profesores para formar a los estudiantes por competencias? Al identificar las estrategias de enseñanza, se encontró que los profesores consideran que hay cambios metodológicos derivados de la apropiación del modelo con enfoque de competencias, además ven importante la incorporación de las TIC (en este tema, el aula extendida resulta comprendida como bastante útil) y los ambientes virtuales de aprendizaje. Los profesores coinciden en afirmar que las clases desde el enfoque de competencias son dinámicas y participativas, que de esta manera se promueve en el estudiante la participación en el desarrollo de los temas y actividades en cada sesión de clase, integrando ser, saber y hacer. Hay una construcción del conocimiento en el aula con los aportes de cada uno de los actores.

Sobre la evaluación, se encontró que se utilizan diferentes estrategias evaluativas que trascienden las pruebas escritas de conocimiento (parciales y *quices*). Los profesores consideran más integral la evaluación desde el modelo educativo basado en competencias. Ellos manifiestan además haber incorporado estrategias evaluativas como ensayos, mapas mentales y conceptuales, que implican una construcción y una postura crítica de parte del estudiante. Otras actividades mencionadas en la categoría de la evaluación incluyen los foros en el aula extendida, la elaboración de videos, las visitas empresariales, los debates en clase, el análisis de casos, los juegos tipo concurso.

La rúbrica para valorar el trabajo evaluado apareció en la red semántica, y algunos de los profesores entrevistados las mencionaron, y las asocian al modelo por competencias, como si la técnica fuera una herramienta exclusiva del modelo.

Finalmente, ante la pregunta por ¿Cuáles son las potencialidades y limitantes en la implementación del modelo de formación por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia?, se encontró que:

La primera potencialidad está en la opinión mayoritaria de los profesores sobre la implementación como un proceso gradual, positivo, de crecimiento profesional y de aprendizaje. Esto facilita el controlar la desesperanza que en alguna persona pueda surgir por no adaptarse rápidamente a los cambios, y facilita la comprensión de la complejidad del modelo. En un contexto de 18 sedes diferentes, como ocurre en la Universidad Cooperativa, para el profesor de cualquiera de ellas, la percepción de gradualidad le permite más fácilmente sentirse parte de un cambio a nivel macro en la institución. La percepción del crecimiento profesional y de aprendizaje apunta a la motivación al logro en los profesores, que es de las más convenientes para la gestión del cambio en las organizaciones.

Otra potencialidad radica en la expectativa de los profesores hacia el resultado en los egresados de los planes de estudio bajo el modelo educativo crítico con enfoque de competencias: anticipan que estos profesionales tendrán unas diferencias con los egresados del plan de estudios de objetivos, dado que se reflejará en su perfil, serán más conscientes de su realidad y desarrollarán muchas más habilidades integrales del ser, saber y hacer. Esto facilita la orientación a los profesores para la comprensión del modelo por competencias y, sobre todo, la didáctica implicada en ello.

También destaca la percepción positiva de los cambios en el ejercicio docente, como un asunto favorable de la implementación. Si bien algunos profesores hacen mención de un incremento en tiempo y esfuerzo en la labor, lo entienden como algo favorable en su crecimiento profesional, y lo asumen como una oportunidad de mejora. Este aspecto es importante como prevención frente a la resistencia al cambio, aspecto que fue mencionado por algunos profesores como evidente en varios de sus compañeros. Adicionalmente puede constituir un factor motivacional en las acciones venideras de la implementación del modelo.

Los profesores consideran que la universidad ha invertido capital humano y económico en el proceso de formación de cara a la implementación del modelo educativo. Consideran adecuada la capacitación para la implementación del modelo, pero no suficiente, y teniendo en cuenta que aquella es percibida como un proceso gradual, complejo y difícil

de apropiarse, el sentir que no se recibe una capacitación suficiente puede generar algún tipo de prevención, por el temor al desconocimiento, o a la exclusión respecto a lo que otros sí saben. Por esta razón se menciona esta como la primera de las limitantes. En la lectura de los textos de los profesores se encuentran sugerencias sobre incluir a profesores de tiempo requerido en la formación, realizar además de las capacitaciones virtuales, algunas en modalidad presencial e incrementar las oportunidades de compartir experiencias.

Otra limitante identificada es la resistencia al cambio en algunos profesores, evidenciada en la encuesta y la entrevista. Aunque es una característica normal y esperable en los procesos de gestión de cambio en las organizaciones, conviene aprovechar las potencialidades antes mencionadas para reducir su impacto en la comunidad profesoral.

Por último, se menciona como limitante la comprensión equivocada que se pueda hacer del modelo, o el desconocimiento del mismo, que se traduce en prácticas que no corresponden o no expresan el modelo educativo crítico con enfoque de competencias; particularmente el asunto de la pedagogía crítica amerita una especial atención, por la escasez de menciones tanto en la red semántica como en la entrevista.

Con las anteriores enunciaciones, se completan los elementos para dar cumplimiento al objetivo “Analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre el modelo de competencias, para dar cuenta de sus potencialidades y limitantes en su implementación”. El esquema presentado *infra*, en la Figura 4, sirve de ilustración a la respuesta para el objetivo general del estudio.

Los conocimientos de los profesores versan principalmente sobre las dimensiones del ser, saber y hacer del enfoque por competencias, y este conocimiento del modelo les permite tener una actitud favorable hacia los cambios derivados de allí, aunque se perciba que hay mayor demanda en su labor (en tiempo y esfuerzo), se asume como una oportunidad de mejora, por lo que se valora positivamente lo que esté relacionado con la implementación del modelo. En el hacer del profesor, la práctica, se percibe una duda sobre si lo hecho corresponde adecuadamente al enfoque de competencias, pero se percibe claramente que hay un cambio tanto en la forma de enseñar, como en la forma de evaluar, y sobre ambos aspectos se percibe favorablemente dicho cambio.

De acuerdo con lo anterior, la Universidad Cooperativa de Colombia puede (o mejor, ha de continuar con) proyectar estrategias para extender la implementación del modelo, en lo concerniente a la comunidad de profesores, orientadas hacia aspectos identificados en las páginas precedentes: desarrollo de competencias en pedagogía y didáctica en los profesores, promoción de la pedagogía crítica y su expresión en la realización de los planes de curso, aprovechamiento de los recursos dispuestos para el desarrollo de la actividad académica, y motivación hacia la gestión del cambio.

Según lo señalado al inicio de este capítulo, para superar las limitantes del presente estudio podría hacerse una réplica de este, o de algunos de sus instrumentos, con profesores de otras sedes de la universidad. Otra posibilidad que merece consideración es la de realizar un estudio orientado a describir la percepción de los estudiantes sobre el modelo con enfoque de competencias, a fin de tener la visión del otro actor en el desarrollo de los currículos. Finalmente, para una mejor comprensión del asunto de las prácticas, conviene realizar una observación, directa o indirecta, de la forma en que los profesores llevan a cabo la ejecución de lo proyectado en los planes de curso.

Finalmente, se concluye que merced al seguimiento de la metodología proyectada para responder a las preguntas orientadoras y objetivos, en conjunción con la disposición de los profesores participantes, el uso de los recursos on-line, y el análisis de la información de fuentes primarias, se logró dar cumplimiento a lo planteado en el objetivo de la investigación.

5.1. Recomendaciones

A partir de lo concluido, sin desconocer que en la organización existe una planeación juiciosa de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, se recomienda a la Universidad Cooperativa de Colombia considerar la inclusión de los siguientes asuntos:

Incrementar el porcentaje de formación (presencial) sobre el modelo en las sedes: esto puede lograrse identificando en las sedes personas con experiencias exitosas y habilidades para ser multiplicadores con sus compañeros; o bien formando un grupo de replicadores de la formación, que en sus sedes cumplan con esta indicación.

Desarrollar estrategias para compartir saberes: entre pares pueden cooperar para que la experiencia exitosa de uno se convierta en la posibilidad para muchos. Puede pensarse en un evento en el que semestral o anualmente se destaquen prácticas distinguidas de implementación del enfoque de competencias, o aprovechar estrategias que ya están en curso en la misma universidad, como Rizoma, para esta divulgación.

Promover entre los profesores de hora cátedra la formación para la implementación del modelo: para ello se recomienda incluir en la contratación por primera vez la inclusión de unas horas específicas para la capacitación, y la elaboración de una relatoría por parte de los profesores nuevos en el modelo de su experiencia al llegar a desarrollar un plan de curso expresado por competencias.

Promover una línea de investigación sobre el desarrollo del modelo en la universidad, en la cual los proyectos como el presente puedan dar información relevante de cara a la identificación de riesgos y aciertos en lo que se va implementando; para este fin pueden considerarse las indicaciones señaladas previamente sobre réplicas de esta investigación en otras sedes, estudios sobre la percepción que los estudiantes tienen del modelo, o sobre la práctica docente.

Por último, se recomienda mantener la línea de publicación de textos propios sobre aspectos conceptuales del modelo, así como la estrategia de recursos en video que la universidad ha venido implementando, pues además de ser oportunos, responden a la expectativa de los profesores sobre conocer más del modelo, de la fuente que consideran más autorizada: su universidad.

6. Referencias

- Abril, A., Ariza, M., Quesada, A. y García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33.
- Argüelles, A. (1996). *La Capacitación basada en competencias en el Reino Unido*. México: Limusa.
- Aristimuño, A. (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* [Publicación en línea] Universidad Católica de Uruguay, Uruguay. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/267302658_Las_competencias_en_la_educacion_superior_demonio_u_oportunidad
- 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: Universidad de Deusto.
- Brunner, J. J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001* [documento de apoyo]. Santiago: UNESCO. Disponible en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Futuro_EDU%2525UNESCO-2000_JJB.pdf
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2014). Towards a Model for the Development and Assessment of Competences through Formative Projects. *CLEI Electronic Journal*, 17(3), 9. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-50002014000300009&lng=es&tlng=pt

- Chávez, U. (1998). *Las Competencias en la Educación para el trabajo*. Seminario sobre Formación Profesional y Empleo. México D.F.
- Chomsky, N. (1972). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI
- Celaya, R. (2015). *Cono-ciencia*. Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora
- Climént, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1) 91 - 106.
- 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, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143) 142-162.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. doi: 10.1016/S2007-5057(13)72706-6
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H.A. y Miret, L. (2004). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Novenes Jornades De Foment De La Investigació*. Número 9. Universitat Jaume I. Valencia. Disponible en: <http://www.uji.es/publ/edicions/jfi9/>
- Domínguez-Guedea, R. (2014). Análisis Rasch de una medida de actitudes docentes hacia el Programa Nacional de Lectura en una región del noroeste de México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30(3), 19-24.
- Eichler, A. (2011). Statistics Teachers and Classroom Practices. En C. Batanero, G. Burrill, y C. Reading (Eds.), *Teaching Statistics in School Mathematics. Challenges for Teaching and Teacher Education. A Joint ICMI/IASE Study* (pp. 175-186). Nueva York: Springer.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Garmendia, C. (2009). De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, “Bolonia” y otros demonios. *La Cuestión Universitaria*, 5(1), 3-8. Disponible en <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3332/3397>
- Gettier, E. y Vélez, P. (2013) ¿Una creencia verdadera justificada es conocimiento? *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 2(3), 185-193. Disponible en <https://disputatio.eu/vols/vol-2-no-3/gettier-conocimiento/>
- Giné, C, y Deulofeu, J. (2014). Conocimientos y Creencias entorno a la Resolución de Problemas de Profesores y Estudiantes de Profesor de Matemáticas. *Bolema*, 28(48), 191-208.
- Gonczy, A. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia. En Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 265-288). México: Limusa.
- González, M. y Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: Un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo*, 8(16). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2), 151-164. Disponible en: <http://rieoei.org/rie35a08.htm>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25() Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es
- Greimas, A. (1973). *Semántica estructural*. París: Larousse.

- Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E. y Tourangeau, R. (2004). *Survey Methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335. doi:10.5209/RCED.18144
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9(1), 13-37. Disponible en <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 243- 266.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- Jones, L. (1977). Development of an Instrument to Measure Beliefs About Teaching Science. En: NARST (Presidencia). *Fiftieth Annual Convention of the National Association for Research in Science Teaching*. Cincinnati, Ohio. Disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139623.pdf>
- Llorente, M. (2008). Actitudes de alumnos universitarios en procesos de formación blended learning. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1) 91-111.
- Lloyd, C. y Cook, A. (1993). *Implementing Standards of Competence, Practical Strategies for Industry*. Londres: Kogan Page.
- Martín, C., Prieto, T. y Jiménez, M. (2013). Algunas creencias del profesorado de ciencias en formación sobre la enseñanza de la problemática de la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(), 649-663.

- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (1979) *Decreto Ley 2277. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá: República de Colombia.
- Mir, B. (2006). *Competencias, conocimientos, capacidades y habilidades en la mirada pedagógica*. [Formato html]. Disponible en: www.miradapedagogica.blogspot./2006/09/competencias-conocimientos-capacidades.html.
- Morris, C. y Maisto, A. (2011). *Introducción a la psicología*. México: Pearson.
- Murga-Menoyo, M. A. (2017). Universidades en transición. Hacia una transformación institucional orientada al logro de la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 61-84.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)* [documento en línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Pérez, D., Alegre, O. M., Rodríguez, M. y Márquez, Y. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal* 12(7), 64-81, doi: 10.19044/esj.2016.v12n7p64
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Platón (1988). *Diálogos V: Parménides. Teeteto. Sofista. Político*. Madrid: Gredos.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Retto, J. (2015). Inteligencia emocional y actitud hacia el proyecto educativo institucional de los docentes de las instituciones educativas del distrito de Huaura. *Revista de Investigación en Psicología*, 17(2), 171-185. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v17i2.11265>
- Sepúlveda, L. (2013). Estudio del alumnado con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria. Un enfoque desde la actitud docente. *Revista de evaluación educativa*, 2(1), 53-71.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1) 1-16. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara
- Traver, J. A. y García López, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>
- Unigarro M, (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2018). Institución/ Historia [formato html]. Disponible en: <https://www.ucc.edu.co/institucion/Paginas/historia.aspx>
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Anexo 1. Encuesta

Encuesta sobre conocimientos y actitudes en relación con la formación basada en competencias

Primera parte

Por favor escriba en el siguiente cuadro las cinco primeras palabras o expresiones (grupo de palabras) que asocia al término que aparece en la parte superior del mismo. No tiene que pensar mucho, no hay respuestas correctas. Se trata de que usted nos permita conocer qué es lo primero que se le viene a su mente cuando escucha ese término.

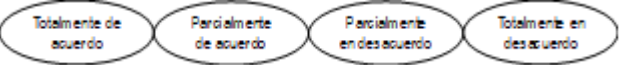
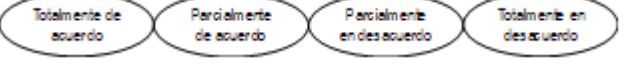
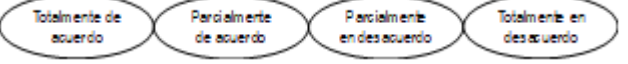
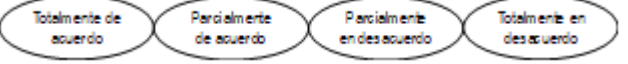
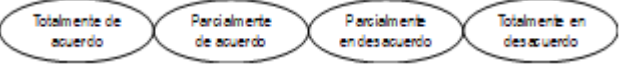
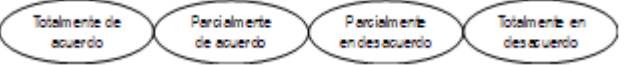
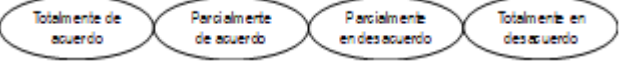
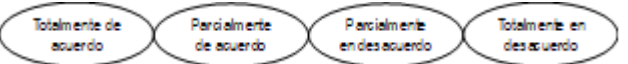
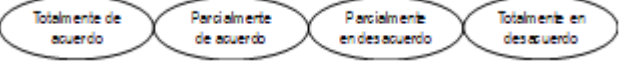
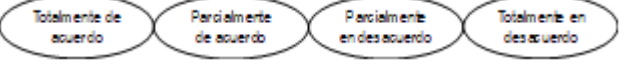
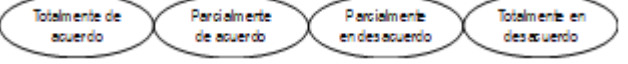
“FORMACIÓN POR COMPETENCIAS”

Segunda parte

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Usted debe indicar frente a cada una de ellas qué tan de acuerdo o en desacuerdo está con ese contenido, marcando con una X el espacio correspondiente según las opciones “totalmente de acuerdo”, “parcialmente de acuerdo”, “parcialmente en desacuerdo”, o “totalmente en desacuerdo”. Recuerde que no hay opciones correctas, nos interesa conocer su grado de acuerdo o desacuerdo frente a los planteamientos propuestos.

1. Ha sido fácil para mi adaptarme al modelo de formación por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
2. El trabajo del profesor se hace más fácil con la aplicación del modelo de formación por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
3. No habrá diferencia en el desempeño profesional entre los egresados de los programas por objetivos y los egresados de programas por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
4. Conozco las rúbricas institucionales para evaluar por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
5. Existe un plan de la universidad para llevar a cabo el proceso de reforma curricular	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
6. Sería preferible no haber migrado hacia el modelo de formación por competencias en la Universidad	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
7. Me siento mejor en mi trabajo desde la implementación de la reforma curricular	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
8. Cambiar hacia un modelo de formación por competencias requiere capacitación al personal docente	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo
9. El modelo de formación por competencias se expresa verdaderamente en los nuevos	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en desacuerdo <input type="radio"/> Totalmente en desacuerdo

planes de estudio de las carreras de la universidad	
10. La universidad ha hecho cambios de infraestructura para facilitar la implementación de la formación por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
11. Las adecuaciones en recursos bibliográficos, informáticos y de ambientes de aprendizaje son adecuadas para la implementación del modelo por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
12. Es imposible hacer realmente evaluación por competencias si tengo que expresar el resultado final en una nota cuantitativa	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
13. Percibo que los demás profesores no han comprendido en realidad de qué se trata la implementación del modelo de formación por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
14. El cambio de modelo educativo es un riesgo innecesario	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
15. La clase magistral, en la que el profesor habla y los estudiantes escuchan, es el mejor camino para ejecutar la formación basada en competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
16. Mi posición hacia el modelo de formación por competencias es más de agrado que de desagrado	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
17. Sé cómo puedo valorar el trabajo de los estudiantes en función de una competencia presentada	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
18. La universidad ha acertado al implementar el modelo de formación por competencias	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
19. No me gusta tener que cambiar la manera en que hago mi trabajo como profesor para ajustarme a la reforma curricular	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo
20. En realidad, no se observa un cambio real en las clases entre los	<input type="radio"/> Totalmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente de acuerdo <input type="radio"/> Parcialmente en des acuerdo <input type="radio"/> Totalmente en des acuerdo

programas por objetivos y los programas centrados en competencias	
21. Es más agradable mi labor docente desde la implementación de la reforma curricular	
22. Conozco las acciones que la universidad adelanta para implementar el modelo de formación por competencias	
23. La universidad cuenta con estrategias de apoyo al profesor para prepararlo de cara a la formación por competencias	
24. Resulta molesto asistir a las capacitaciones presenciales o virtuales relacionadas con la implementación de la formación por competencias en la UCC	
25. Me identifico plenamente con el modelo de formación por competencias	
26. En el trabajo didáctico de la formación basada en competencias se pueden disponer estrategias venidas de diferentes orientaciones pedagógicas	
27. El modelo de la formación por competencias en realidad se limita a que el estudiante aprenda unas conductas, en lugar de teorías	
28. El cambio de modelo educativo es una oportunidad de mejora	
29. La universidad ha preparado adecuadamente a sus profesores para la implementación de la reforma curricular	
30. Preferiría que las cosas fueran como antes de la reforma curricular	
31. La implementación del modelo de formación por competencias ha hecho mi trabajo como docente más complicado	

32. Las evidencias son lo mismo que los indicadores de una competencia	
33. La formación basada en competencias ayuda a que el perfil del egresado responda a las necesidades reales de una región	
34. El modelo por competencias hace más comprensible la manera en que el estudiante obtiene una calificación final	
35. Me agradan los cambios que ha realizado la universidad en lo que se refiere a los programas por competencias	
36. Existen recursos disponibles en las plataformas informáticas de la universidad para acudir por ayuda de pares académicos en caso de que lo requiera para la formulación de un curso por competencias	
37. Siento que mi contrato está en peligro desde la implementación de la reforma curricular	
38. Las clases o encuentros con los estudiantes para el desarrollo de los cursos por competencias deben estar más centrados en un desarrollo temático que en el desarrollo de habilidades del estudiante	
39. En realidad, no hay diferencia entre la manera en que se redacta una competencia y un objetivo para un curso	
40. Estoy en condiciones de diseñar una rúbrica de evaluación	
41. Tengo una sensación de molestia con mi trabajo desde que empezaron los cambios de planes de curso por competencias	

Finalmente, ¿estaría usted dispuesto a conceder una entrevista a los investigadores del presente estudio, para conocer mejor su mirada sobre la implementación del modelo de formación por competencias en la UCC y su impacto en el ejercicio docente?

Sí _____ No _____

Muchas gracias por su tiempo.

Anexo 2. Guía para la entrevista, por categorías

La entrevista que se propone para el estudio tiene como categorías de organización de las preguntas las siguientes:

a) Percepción de la implementación del modelo:

¿Cuándo comenzó a escuchar sobre la reforma curricular en la universidad? ¿Qué entiende usted por la reforma curricular? ¿Qué entiende por “modelo educativo crítico” y “enfoque de competencias”? ¿Cómo ha sido la implementación de este modelo en la Universidad? ¿El cambio de modelo educativo ha implicado algún cambio en la carga laboral de los profesores?

b) Cambios en la manera de llevar a cabo el ejercicio docente:

¿Hay diferencia en la manera que se llevan a cabo las clases en los programas por competencias, respecto de los programas por objetivos? en caso afirmativo, cite ejemplos de estas diferencias. ¿Esta reforma curricular ha cambiado en algo su manera de ver la docencia? ¿Hay diferencia en su manera de orientar los cursos luego de la adopción del modelo educativo crítico con enfoque de competencias? ¿Cómo es una clase de un curso orientado desde el enfoque de competencias?

c) Estrategias de evaluación al estudiante:

¿Hay diferencia en la manera que se evalúa el desempeño académico de los estudiantes en los programas por competencias, respecto de los programas por objetivos? en caso afirmativo, cite ejemplos de estas diferencias. ¿Ha incorporado maneras distintas de evaluar luego de la adopción del modelo educativo crítico con enfoque de competencias?

¿Cómo se hace actualmente la evaluación de un curso orientado desde el enfoque de competencias?

d) Formación de los docentes para la implementación del modelo por competencias:

¿Recuerda haber participado en acciones de capacitación para la adopción del modelo con enfoque de competencias? Mencione capacitaciones que haya visto que sean ofrecidas a usted o sus compañeros profesores de cara al modelo de competencias. ¿Considera suficiente y adecuado lo que hasta ahora se ha hecho en la universidad para preparar a los profesores de cara a la implementación del modelo? ¿Con base en lo que ha podido apreciar en su programa académico, considera que los profesores están llevando adecuadamente los cursos desde el modelo crítico con enfoque de competencias?

e) Expectativas sobre el resultado del proceso:

¿Qué cree usted que ocurrirá en la universidad luego del cambio hacia el modelo educativo crítico con enfoque de competencias? ¿Considera que habrá diferencias en calidad profesional entre los egresados de los programas por objetivos y los programas por competencias? ¿Se ve usted trabajando en la Universidad Cooperativa de Colombia en los próximos cinco años? ¿Alguna vez ha considerado que usted no “encaja” con el nuevo modelo educativo de la universidad? Explique sus respuestas

Anexo 3. Consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN ESTUDIOS DE INVESTIGACION Y AUTORIZACION PARA EL USO Y DIVULGACION DE INFORMACION DE SALUD

Este formulario de consentimiento informado es solo uno de los pasos en el proceso de consentimiento. Este documento trata de explicar toda la información que una persona razonablemente quisiera saber para decidir si desea participar o no en este estudio de investigación. Se da cumplimiento así a una de las normas científicas, técnicas y administrativas dispuestas en la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993 en el Título II, capítulo 1. Artículo 6, literal e. Del Ministerio de Salud de la República de Colombia para la investigación en salud.

TÍTULO DEL ESTUDIO: CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES SOBRE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, EN TRES SEDES (BARRANCABERMEJA, ARAUCA Y VILLAVICENCIO) DE UNA UNIVERSIDAD MULTICAMPUS COLOMBIANA

PATROCINADOR DEL ESTUDIO: Los costos del estudio serán asumidos en su totalidad por los investigadores.

INVESTIGADORES PRINCIPALES: JULIO CÉSAR MORENO CORREA, DIANA MIRLEY GUTIERREZ OSORIO E INÉS LEONILDE RODRIGUEZ BAQUERO

LUGAR DONDE SE LLEVARÁ A CABO EL ESTUDIO: Universidad Cooperativa de Colombia. Sedes Villavicencio, Barrancabermeja y Arauca.

NUMEROS DE TELEFONOS ASOCIADOS: 3005521292 - 3133602051 -3203751297

Este formato de consentimiento puede tener palabras que usted no entienda. Por favor solicite al investigador o cualquier persona del estudio que le explique cualquier palabra o información, que usted no entienda claramente. Usted puede llevarse una copia de este formulario de consentimiento informado para pensar en su participación en este estudio o para discutirlo con la familia y amigos antes de tomar su decisión).

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted decide participar se le pedirá que firme este formulario de consentimiento.

A continuación se explicarán los aspectos del estudio que usted debe conocer:

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. El mundo insiste en que la educación debe ser pertinente y de alta calidad; que debe propiciar a todos el desarrollo de competencias para que las personas dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar creativamente distintas situaciones, resolver problemas, adaptarse a los cambios y que el aprendizaje sea un proceso constante en la vida del individuo. Esto implica cambiar la visión de qué se aprende y cómo se aprende, para pasar de la transmisión de conocimientos a los aprendizajes activos, lo que implica que los planes de estudios se deban diseñar por competencias y no por asignaturas. A raíz de este giro, la Universidad Cooperativa de Colombia realizó una reforma curricular para diseñar todos sus planes de estudios desde la perspectiva de las competencias, la cual asume el concepto de competencia así: “Capacidad de utilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, relacionados entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o tarea en contexto” (Unigarro, 2016, p.49). Para abordar un diseño curricular con este enfoque, los planes de estudios están integrados por componentes de competencia, núcleos y cursos. De esta forma, los anteriores elementos son los que permiten estructurar un modelo de formación profesional en el que el estudiante de manera permanente está fortaleciendo su dimensión del ser, el hacer y el saber. Pero para que este proceso tenga lugar en el aula de clase se requiere que los profesores sean formados a fin de superar el modelo educativo tradicional

OBJETIVOS DEL ESTUDIO: A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo es: Analizar conocimientos, actitudes y prácticas de los profesores de las sedes Barrancabermeja, Arauca y Villavicencio de la Universidad Cooperativa de Colombia sobre la formación basada en competencias para dar cuenta de las potencialidades y limitantes en su implementación.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: ¿Quiénes pueden participar en el estudio?

CRITERIOS DE INCLUSIÓN: Profesores que se encuentren trabajando en el modelo de formación por competencias en cualquiera de las tres sedes y que decidan participar mediante la firma del consentimiento informado.

CRITERIOS DE EXCLUSIÓN: Profesores que aún se encuentren trabajando en el modelo de formación por objetivos.

BENEFICIOS DEL ESTUDIO: Su participación en el presente estudio no tendrá ningún beneficio directo para usted, sin embargo podrá dar un diagnóstico sobre las limitantes y potencialidades que tiene la institución en la que usted labora frente a la implementación del modelo de formación por competencias.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO: Si usted decide participar en el estudio deberá responder una encuesta y una entrevista, lo cual no implica ningún riesgo para usted.

Los investigadores se comprometen a proteger todos los datos por usted suministrados al igual que su identidad, de tal forma que su participación en el estudio no interferirá, ni pondrá en riesgo el tipo de vinculación que usted tiene con la universidad.

RIESGOS O INCOMODIDADES ASOCIADAS AL ESTUDIO: Por ser una actividad diagnóstica, realizada únicamente a través de la realización de una encuesta y de una entrevista y de acuerdo a lo estipulado en la resolución 8430 del Ministerio de Salud, esta investigación se considera sin riesgo. Los datos y resultados obtenidos en el desarrollo del estudio solo serán utilizados con fines académicos. Posterior al procedimiento no se presenta ningún tipo de riesgo conocido.

COSTOS: Los implementos e insumos utilizados en el desarrollo de este estudio serán proporcionados por los investigadores. Este estudio no representará ningún costo para usted.

INCENTIVO PARA EL PARTICIPANTE: Usted no recibirá nada como incentivo por su participación en el estudio.

ALTERNATIVAS DE TRATAMIENTO: Este estudio no implica la realización de ningún tratamiento, su objetivo es únicamente diagnóstico.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD: La información obtenida será utilizada únicamente con fines estadísticos y los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o presentados en reuniones de investigadores y profesionales en el área, garantizando la confidencialidad de la identidad y demás datos relacionados con ella, de cada uno de los participantes.

10. PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO:

La participación suya en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no participar o retirarse del estudio en cualquier momento. La decisión suya no resultará en ninguna penalidad o pérdida de beneficios para los cuales tenga derecho. De ser necesario, su

participación en este estudio puede ser detenida en cualquier momento por el investigador o el patrocinador del estudio sin su consentimiento.

FONDOS PARA PAGAR EL ESTUDIO:

Los recursos financieros y logísticos del presente estudio serán aportados por los investigadores.

Si usted tiene alguna pregunta sobre este estudio o su participación en el mismo puede contactar a: JULIO CÉSAR MORENO CORREA, DIANA MIRLEY GUTIERREZ OSORIO EINES LEONILDE RODRIGUEZ BAQUERO

CORREO ELECTRÓNICO: Julio.Moreno@campusucc.edu.co -

dianam.gutierrez@campusucc.edu.co - ines.rodriguezba@campusucc.edu.co

Si usted ha resuelto todas sus dudas y decide participar en el estudio puede firmar la hoja de consentimiento que hace parte de este documento.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____
 identificado con cédula de ciudadanía N0. _____ expedida en la ciudad de _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de forma satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Acepto mi participación y la de mi Hijo(a) en el presente estudio. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Nombre del participante: _____

Firma del participante _____

Número de documento de identidad _____

Fecha: _____

Número (s) telefónico de contacto _____

Dirección: _____ Barrio: _____