

Resumen

A través de la presente investigación se evalúa la implementación de la reforma curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, a través del análisis de diferentes variables en el área de Comunicación Pública. El trabajo se enmarca dentro del diseño conocido como investigación evaluativo, y el enfoque aplicado es el modelo de enfoque dominante, donde se privilegió el corte cualitativo y de tipo descriptivo. El proyecto comenzó en agosto del 2005, y el trabajo de campo con profesores y alumnos se adelantó en febrero del 2006. La investigación evidencia información de interés para los educadores, acerca de temas relacionados con el currículo, la conceptualización de competencias, las estrategias de enseñanza, las ayudas didácticas y las estrategias de evaluación que se muestran en esta entrega parcial del trabajo.

Palabras clave: currículo, educación superior, investigación evaluativo, competencias, Colombia.

Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria / Curriculum based on competences. An experience on university education

Manuel Ignacio González Bernal

Comunicador Social y Periodista. Maestría en Educación. Instituto Tecnológico de Monterrey. Docente-investigador de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. manuel.gonzalez@unisabana.edu.co.

Abstract

We have evaluated through this investigation how to implement the Curricular Reform into the Faculty of Social Communications and Journalism at La Sabana University. Several variables in Public Communications Area were analyzed. This work follows the "Evaluative Research" design and it uses the Dominant Focus Model, selecting the quality and descriptive type issue.

The project began on August 2005, and the outside work with teachers and students was made on February 2006. This research produced interesting information for educators regarding issues such these: curriculum, competences conceptualization, teaching strategies, didactic tools and evaluation strategies; all of them are showed in this part of the whole work.

Key words: Curriculum, Superior Education, Evaluation Research, Competences, Colombia.

1. Introducción

El desarrollo de currículos basados en competencias, más que una moda intelectual en el campo de la educación superior, es una tendencia que se impone en el mundo de hoy, debido a las exigencias del entorno laboral. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del decreto 2566 de 2003 estableció las normas mínimas de calidad de los programas académicos universitarios, el sistema de créditos y la formación por competencias. Estas determinaciones deben ser atendidas por las instituciones universitarias, lo que implica gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, la forma de educar profesionales y la finalidad de los mismos en la sociedad. En definitiva, las universidades colombianas están abocadas a iniciar un proceso masivo de reformas curriculares que las ayuden a adaptarse al mundo de hoy y a las exigencias legales vigentes.

Así, el presente trabajo de investigación pretende conocer a fondo la experiencia de cambio curricular que se está adelantando en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, a través de la indagación directa en documentos institucionales y de entrevistas a profesores y alumnos, con el ánimo de establecer si el cambio se ha producido únicamente a nivel formal o si en el día a día de la institución se ha pasado de un currículo tradicional a uno basado en competencias profesionales.

La iniciativa parte de la observación directa que se hace de situaciones reales presentes en el funcionamiento diario de la facultad y que están relacionadas con un proceso de cambio que se dificulta para alumnos, profesores y directivos, lo cual genera inconvenientes que trastornan la gestión de la institución y, por lo tanto, ponen en riesgo la calidad de la misma.

Por su extensión, la investigación se presentará en dos artículos consecutivos. En este primero se desarrolla un reporte que presenta una descripción del problema de investigación, incluyendo las preguntas y objetivos que se deben seguir, así como los

beneficios y limitaciones del proyecto. También acá se define el marco teórico que orienta el análisis y los antecedentes que se encontraron en el campo de investigación de las competencias profesionales. En la tercera parte del presente texto se explica la metodología usada en el desarrollo del proyecto, que incluye el diseño de instrumentos, la población analizada y los procesos seguidos.

Debido a las limitaciones del proyecto, este se puede considerar como un estudio piloto que abre las puertas a un mayor conocimiento del funcionamiento curricular de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, en especial en lo relacionado con el proceso de cambio que se está desarrollando.

1.1. Contexto

La Universidad de La Sabana es una institución joven; acaba de cumplir 27 años dedicada a la formación de profesionales que sirven desde diferentes áreas del saber a la sociedad colombiana.

De acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (1995), esta es una universidad privada, inspirada en una concepción cristiana del hombre y del mundo, comprometida con la búsqueda, el descubrimiento, la comunicación y la conservación de la verdad, a través del desarrollo del saber superior.

Así, mediante la investigación y la docencia, la Universidad se proyecta, con vocación de servicio, en los distintos sectores de la sociedad.

En palabras del anterior Rector de la Universidad, doctor Álvaro Mendoza Ramírez, desde su fundación en 1979, en la Universidad de La Sabana se ha procurado la formación de profesionales competentes en distintas disciplinas, con el convencimiento de que la educación es el mejor aporte que se puede hacer al país. En La Sabana, se busca que los egresados sean hombres y mujeres comprometidos con la búsqueda y la transmisión de la verdad, con una amplia visión del mundo y guiados por claros puntos de referencia en sus vidas. Todo, propendiendo siempre por el res-

peto a la diferencia y la defensa de los derechos fundamentales y de la dignidad humana.

1.1.1. La historia

La Universidad inició su labor educativa como el Instituto Superior de Educación (INSE), el 21 de agosto de 1971, cuando –con diecinueve estudiantes y siete profesores– comenzaron las clases del primer programa de Administración Educativa.

El 14 de enero de 1980 el INSE fue reconocido por el Gobierno nacional como Universidad de La Sabana. Por ese entonces contaba ya con dos mil estudiantes en las carreras de Administración Educativa, Psicología, Enseñanza de las Bellas Artes, Comunicación Social y Periodismo, Administración de Empresas y Ciencias Sociales.

Hacia el año de 1984 la Universidad adquirió los terrenos para la actual sede, ubicada en el municipio de Chía (norte de Bogotá) y a partir de ese momento inició la construcción de los actuales edificios. Con ellos, La Sabana ha contado con espacios para su ampliación. Como parte de ese proceso, el 8 de mayo de 2001 se inauguró el primer módulo, de los tres que conforman el proyecto arquitectónico de la biblioteca.

Actualmente, las dependencias que operan en la sede Bogotá son la Asociación de Amigos, la Asociación de Egresados (Egresabana), Visión Consultoría y el Instituto de Formación Permanente (FORUM). El gobierno central y las facultades funcionan en la sede del Campus Universitario Puente del Común.

1.1.2. La Facultad de Comunicación Social y Periodismo

El programa de Comunicación y Periodismo, de acuerdo con su Proyecto Educativo (PEP) (2002), fue creado por el Instituto Superior de Educación (INSE) e inició labores el 15 de febrero de 1972. Su objetivo era crear una opción académica que formara periodistas con criterio en el manejo de la opinión pública y el deseo de servir al país. Frente a las cuatro facultades existentes –dos en Bogotá y dos en Medellín– ofrece-

ría como novedad la vinculación de periodistas destacados como profesores, con título universitario, o especializados en sus áreas de conocimiento y con trayectoria en investigación y publicaciones.

Treinta y tres años después, la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana es reconocida nacional e internacionalmente por su calidad en la formación de comunicadores y periodistas. Fue la primera facultad en Colombia y la tercera en América, que contó con una acreditación internacional otorgada por la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP), por su calidad en la formación de periodistas.

Curricularmente, la facultad está estructurada en torno a tres áreas académicas: Periodismo, Medios Audiovisuales y Comunicación Pública. En las dos primeras se desarrollan los conocimientos y las habilidades necesarias para el desarrollo de la vida profesional de un comunicador social y periodista, tales como talleres de redacción por géneros, radio informativa, televisión noticiosa, producción de documentales, etc.

Por su parte, en la última de las áreas nombradas, es decir, en la de Comunicación Pública, se desarrollan las asignaturas que actúan como base teórica y conceptual dentro del proceso de formación del profesional. Esta área es considerada como la columna vertebral de la facultad y allí se desarrollan las siguientes materias obligatorias: Lógica, Documentación, Ciencias Políticas, Instituciones Nacionales, Instituciones Internacionales, Teorías de la Comunicación, Teoría de la Opinión Pública, Comunicación Política, Comunicación para el Desarrollo, Comunicación en la Organización, Investigación Social y Ética Profesional. Vale la pena aclarar que las mencionadas son las asignaturas correspondientes al nuevo plan de estudios y no incluyen electivas de profundización, ni de formación general.

A la fecha, la facultad cuenta con más de dos mil ochocientos egresados, cerca de mil estudiantes de pregrado, una planta de veinticuatro profesores de dedicación exclusiva, el apoyo de tres técnicos en

producción de medios y cerca de cuarenta profesores catedráticos (dentro de los cuales están reconocidos periodistas y líderes empresariales).

En los últimos años, la facultad ha realizado considerables inversiones en tecnología y ha ampliado su planta física, con el ánimo de poder brindar a los alumnos todos los soportes necesarios, de cara a una formación profesional de calidad.

Sin embargo, los resultados de la última autoevaluación formal que realizó la facultad arrojaron que el currículo, si bien tenía grandes fortalezas, era poco flexible y no muy competitivo a nivel internacional. Esto se unió a la promulgación del decreto 2566 de 2003, por medio del cual el Ministerio de Educación Nacional determinó las condiciones mínimas de calidad de un programa de educación superior y estableció un sistema unificado de créditos y un currículo basado en competencias.

1.1.3. La reforma curricular

Así, a finales del 2004 los integrantes de una comisión de análisis curricular entregaron el diseño final de una reforma que reestructuraba completamente el currículo de la facultad: plan de estudios, metodologías de enseñanza y aprendizaje, mayor flexibilidad, etc.

Se diseñó una implementación en tres etapas, en cada una de las cuales se cambió el plan de estudios, las estrategias de enseñanza y de evaluación y se dio un papel más activo a los alumnos. En el primer semestre de 2005 la implementación cubrió a los alumnos de primero a tercer semestres; en el segundo semestre del mismo año se amplió hasta sexto y a partir del 2006 se ha venido implementando gradualmente período por período hasta llegar a décimo en el 2007.

Esta implementación ha implicado un cambio profundo en todos los aspectos del funcionamiento de la facultad: presupuesto, planta física, recursos tecnológicos, número de profesores, estrategias de enseñanza y aprendizaje, papel del alumno, etc. El

cambio, más que de procedimientos, ha sido una transformación cultural.

En este contexto se han presentado muchas dificultades y por tratarse del primer cambio radical que sufre la facultad, muchas de las soluciones aún están por encontrarse. Sin embargo, algunos de los factores que resultan urgentes de abordar son los que dan pie a la presente investigación.

2. El problema

Tal como lo menciona Posner (2001), en un entorno de cambio curricular los microscopios pueden ser reemplazados, se pueden comprar nuevos libros, los programas se pueden modular, los profesores pueden ser asignados a equipos, e incluso las paredes pueden ser eliminadas. Sin embargo, ninguno de estos cambios por sí mismo constituye un cambio curricular. El cambio requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan, no solo modificando los marcos dentro de los cuales estas interacciones suceden.

Este es el tipo de cambio que se busca en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, un cambio más allá de los aspectos superficiales o formales. Un cambio que toque las estructuras primarias del currículo y que logre transformar los rasgos de la cultura escolar tradicional que se ha vivido durante toda la historia de la institución.

Lo que se busca es el paso de un currículo tradicional a uno basado en competencias, entendiendo por tradicional aquel que se centra en la acumulación de conocimientos con carácter enciclopédico; en el que los protagonistas son los profesores, pues son los verdaderos artífices de los contenidos; en el que los alumnos desempeñan un papel muy limitado, marcado por la pasividad; y en el que, por lo general, no es muy clara la relación entre los conocimientos desarrollados y la realidad social y productiva a la cual se envían los egresados.

Para llegar a un nivel de transformación como el que se pretende y poder así desarrollar un nuevo currículo basado en competencias, resulta necesario tener un conocimiento profundo del trabajo desarrollado por docentes y alumnos en su interacción con el conocimiento. Es necesario asegurar que las viejas prácticas se abandonaron y que el sendero que se está siguiendo apunta a una nueva forma de enseñar y de aprender, apunta al desarrollo de competencias profesionales y no a la memorización de conocimientos irrelevantes y/o descontextualizados.

Tal como apunta Tobón (2004), es necesario que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido ese concepto, dado por la confluencia de aportes de múltiples escenarios (filosofía, sociología, lingüística, psicología, educación, etc.). Menciona el mismo autor que el que las competencias sigan siendo una moda o dejen de serlo para convertirse en un enfoque riguroso en el campo pedagógico, dependerá del grado de apropiación crítica de esta perspectiva por parte de los administradores educativos, docentes, investigadores, universidades y comunidad.

En este contexto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta durante el cambio de un currículo tradicional a uno basado en competencias?
- ¿En el contexto de la implementación de la reforma curricular del programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, los profesores del área de Comunicación Pública manejan un concepto adecuado de currículo y de competencias?
- ¿En tal contexto, los profesores del área de Comunicación Pública emplean estrategias de enseñanza, ayudas didácticas y estrategias de evaluación adecuadas para que se desarrolle un currículo basado en competencias?

Frente a las anteriores preguntas, el objetivo general de la investigación es evaluar la implemen-

tación de un currículo basado en competencias en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, con el fin de establecer las dificultades del proceso y aportar recomendaciones pertinentes.

Específicamente se persigue:

- Conocer los conceptos de currículo y de competencias usados por los profesores del área de Comunicación Pública de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, para desarrollar sus programas académicos.
- Conocer las estrategias de enseñanza que emplean los profesores para desarrollar sus programas académicos y si estas contribuyen a la correcta implementación de un currículo basado en competencias.
- Conocer si las ayudas didácticas y las estrategias de evaluación son coherentes con la enseñanza y apropiadas para el desarrollo de competencias.
- Conocer la forma en que los estudiantes están viviendo el proceso de cambio de un currículo tradicional a uno basado en competencias.

El presente trabajo de investigación se justifica en la medida en que pretende contribuir con conocimientos sólidos a la correcta implementación de un currículo basado en competencias en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana.

El panorama actual de la reforma curricular deja entrever diferentes problemas que están relacionados con el papel desempeñado por el profesor en su interacción con los alumnos y con el conocimiento, pero de manera especial se notan problemas metodológicos directamente vinculados a las estrategias de enseñanza, de evaluación y a las ayudas didácticas.

A pesar de los evidentes avances, se presenta una tendencia a oponerse al cambio por parte de los protagonistas del mismo, es decir, los profesores. Esta tendencia se evidencia en la conservación de sus

estilos de trabajo tradicionales; en los constantes ataques a la filosofía de la reforma, que se presentan en diferentes escenarios como reuniones formales e informales; en los comentarios negativos que hacen a sus alumnos; en las múltiples quejas que presentan ante la facultad por motivos de tiempo, infraestructura, recursos, entre otras. En ese sentido, el conocimiento profundo de la situación contribuye a la formulación de estrategias que faciliten el tránsito efectivo del antiguo al nuevo currículo.

Desde un punto de vista más general, en una época en la que el estudio de las competencias es un tema de alta vigencia, resulta conveniente desarrollar conocimientos sobre el particular, aplicados a diferentes escenarios escolares. En este caso, el desarrollo de un currículo basado en competencias para formar profesionales en el campo de la comunicación social y el periodismo puede aportar conocimientos nuevos que ayuden a afianzar esta perspectiva desde el punto de vista práctico.

Adicionalmente, el proyecto busca desarrollar una metodología propia que permita realizar acercamientos sistemáticos y confiables a la implementación de un currículo basado en competencias en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, quien en últimas es la institución más beneficiada con el desarrollo del proyecto.

Con el desarrollo de esta investigación se espera como beneficio realizar un acercamiento detallado al proceso de implementación de la reforma curricular de la mencionada facultad, con el ánimo de obtener datos reales que permitan hacer los ajustes necesarios, conceptuales y procedimentales, para así elevar la calidad de la formación profesional que se está impartiendo en dicha institución.

De igual manera, a través del análisis de esta experiencia se espera generar conocimientos teóricos y prácticos que contribuyan al afianzamiento del enfoque de competencias en la educación superior.

El presente proyecto de investigación responde al análisis de un caso concreto de transformación

curricular que se está viviendo en la facultad estudiada; por lo tanto, se tiene como limitación que sus resultados responden a esa realidad y son difícilmente generalizables a otros espacios educativos. El proyecto se realiza a manera de piloto con el área de Comunicación Pública, una de las tres áreas que conforman la estructura académica de la facultad.

En el desarrollo del proyecto se presentaron diferentes obstáculos de menor trascendencia; los únicos que causaron algún tipo de traumatismo fueron: la dificultad para realizar las entrevistas a algunos profesores que hacían parte de la población estudiada, debido a las limitaciones de tiempo de ellos y a la premura con que se debía recoger la información. De igual manera, al momento de buscar estudios relacionados con el tema de investigación, se notó que a pesar de que las competencias representan una tendencia actual, el número de investigaciones reportadas en revistas científicas especializadas es relativamente pequeño, incluso en Internet tampoco se consigue un número importante de reportes de investigación en el área. No sucede lo mismo con libros teóricos y conceptuales editados, pues la bibliografía allí sí abunda, tanto en inglés como en español.

3. Marco teórico

Podemos considerar el currículo basado en competencias como una moda más que surge del saturado ambiente de la literatura sobre educación. También podemos pensar que es la solución a todos los problemas relacionados con la educación superior descontextualizada y alejada de las necesidades del mundo de hoy. Incluso es posible verlo como una imposición de sistemas políticos y económicos dominantes, que lo único que buscan es satisfacer sus necesidades de capital humano bien entrenado, para atender las coyunturas del convulsionado mundo del consumo y el poder.

Todas estas interpretaciones son posibles en la medida en que no se conceptualice adecuadamente y no se puntualice el origen del concepto de compe-

tencia. Por tal motivo, el siguiente apartado pretende mostrar la evolución histórica del concepto y dejar en claro los avances académicos y prácticos que con el tiempo se han logrado.

3.1. El origen del concepto competencia

Para abordar el tema del nacimiento del concepto, resulta muy útil el recuento realizado por Sergio Tobón (2004) en su obra *Formación Basada en Competencias*, en donde dedica un capítulo a la identificación de las fuentes históricas que dieron paso a la construcción del concepto de competencia.

Allí, el autor propone que dicho origen está en la filosofía griega, debido a la naturaleza y el método del trabajo intelectual de los pensadores de la época. El autor menciona que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados que interrogaban la realidad, el ser y el hombre de una manera articulada, situación similar a la concepción actual de competencias, en donde la resolución de problemas con sentido para las personas ocupa el papel central. De la misma manera, en la actual formación de competencias se insiste en la necesidad de articular los saberes de las diferentes disciplinas, lo mismo que en la Grecia clásica, en donde las disertaciones filosóficas buscaban aprehender la realidad, estableciendo relaciones y conexiones entre los distintos temas.

Para Tobón, en la formación por competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y su tendencia al error y a la ilusión. Al respecto, el autor menciona que Platón, en su clásico *Mito de la Caverna*, ya hacía un acercamiento a dicha importancia al proponer que para llegar al verdadero conocimiento se requiere una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción.

Las referencias griegas al tema de las competencias también están presentes en Aristóteles, quien plantea en varias de sus obras una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño. Ejemplo de

ello es la *Metafísica*, en donde se menciona que todos los hombres tienen las mismas capacidades para el conocimiento, pero lo que los hace diferentes es el uso que dan a dichas capacidades. Además, en esta obra clásica se hace referencia a la potencia y al acto, entendidos como posibilidad y acción real respectivamente, lo que también puede ser interpretado desde la perspectiva de la importancia del hacer, lo cual le da fundamento a las competencias.

Igualmente, Tobón menciona en su obra que desde el escenario de la lingüística también se hicieron aportes trascendentales para el afianzamiento del concepto de competencia. Al respecto destaca la aparición de la Competencia lingüística desarrollada por Noam Chomsky, la cual da cuenta de la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. La tesis de Chomsky es que los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística (Chomsky, 1970, citado por Tobón, 1994). Para Chomsky, la competencia lingüística es una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. Menciona el autor que la gramática de la lengua está dada por un conjunto de reglas finitas, mediante las cuales se pueden generar y comprender un número infinito de oraciones. La competencia lingüística se refiere, por ende, al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico y que su conocimiento se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos, es decir, en el correcto uso del lenguaje.

De la competencia lingüística se pasó a la competencia comunicativa (Hymes, 1984) dando el salto a un concepto más amplio, con el que se pretendía dar cuenta de la capacidad de las personas para determinar cuándo sí hablar y cuándo no, sobre qué, con quién y en qué forma. La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos. De igual

forma, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta humana.

Sergio Tobón también manifiesta en su libro *Formación Basada en Competencias* que durante el siglo XX diversos filósofos y sociólogos hicieron construcciones relacionadas con las competencias. Wittgenstein (1988), citado por Tobón (2004), aporta a las competencias el concepto de juegos del lenguaje, entendidos como sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es el producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida. En toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explícitas para comunicar. Aplicado al aprendizaje de una ciencia o disciplina, el concepto de juegos del lenguaje significa que un alumno debe lograr una relativa apropiación de la gramática de cada juego, es decir de cada ciencia o disciplina. No basta con entender ciertos principios o conceptos de forma aislada, sino que es necesario saber articularlos y ponerlos en acción en situaciones diversas, según las reglas del juego.

Por su parte, Habermas trabaja los conceptos de competencia interactiva y competencia comunicativa desde el uso del lenguaje y dentro de la perspectiva de entender-se con alguien-acerca de algo. Allí las personas se toman como hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro de esa interacción. Lo anterior hace referencia a la competencia interactiva que, según Habermas (1989), citado por Tobón (2004), es una capacidad universal, independiente de la cultura que sirve de contexto a su desarrollo.

Entretanto, y desde el campo de la sociología, el argentino Eliseo Verón propone el concepto de competencia ideológica y lo define como el conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso, lo cual denota un proceder ideológico desde el ámbito del discurso. Verón propone que todo acto de hablar es en sí ideológico por el proceso de selección y organización de palabras que

hay que hacer, lo cual tiene como base la influencia implícita o explícita de la sociedad a partir de la interiorización de ciertas reglas y principios en un contexto determinado (Verón, 1971, citado por Tobón, 2004).

Después de haber visto de manera general la influencia de la filosofía griega, la lingüística y la filosofía-sociología modernas, conviene analizar un cuarto escenario de influencia en la consolidación del concepto de competencia: los cambios en el mundo laboral.

El ámbito laboral ha tenido un cambio sustancial al pasar del modelo de Ford y Taylor, centrados en la producción, al modelo económico de la tecno-globalización, la economía informacional y la desregulación de los mercados. Esto lleva a las empresas a sentir la necesidad de prepararse para un estado continuo de competencia en lo local, lo regional y lo global. En este nuevo paradigma de gestión empresarial es esencial que se lleven a cabo procesos de capacitación para que los empleados incrementen sus competencias (CEPAL-UNESCO, 1992).

Martens (2000), citado por Tobón (2004), menciona que el enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. En la década de los 80 empieza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas, y es así como las competencias laborales comienzan a ponerse en primer orden. Países como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, siempre preocupados por tener organizaciones altamente productivas, incurrieron en el campo de la formación de trabajadores y directivos en el modelo de competencias. Sin embargo, es hasta la década de los 90 cuando se consolida la gestión del talento humano basado en competencias y se desarrollan técnicas específicas para llevar a cabo procesos de selección, capacitación, remuneración, evaluación y ascenso, basados en este enfoque.

En Inglaterra se desarrolló el movimiento de educación y entrenamiento con base en competencias (Competence Based Education and Training, CBET), el cual tuvo como base el movimiento americano de

la pedagogía basada en el desempeño (Performance Based Teacher Education, PBTE), de los años 60. Los dos movimientos se basaron en la psicología conductista y en la formación, para satisfacer los requerimientos concretos del mundo laboral.

Muy de la mano con los cambios del mundo laboral y con el desarrollo de modelos de gestión humana basados en competencias, el sistema de educación para el trabajo toma auge a partir de la década de los 70. El Reino Unido y Australia se convierten en pioneros en el establecimiento de modelos de formación para el trabajo basado en competencias y en desarrollar sistemas de evaluación de la mano de obra, con el fin de certificar saberes sin necesidad de títulos profesionales. En la década de los 90 el movimiento llega a América Latina, y es en México en donde se desarrolla la primera experiencia de implementación de un modelo de formación para el trabajo basado en competencias, a través del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral.

También la psicología ha tenido un papel destacado en el afianzamiento de las competencias. La psicología cognitiva ha trabajado conceptos como inteligencia, procesamiento de la información, procesos cognitivos, habilidades de pensamiento, habilidades cognitivas, heurísticos y esquemas (Tobón, 2004). En la actualidad los aportes de la psicología cognitiva al enfoque de las competencias se reflejan claramente en tres líneas de investigación: la teoría de la modificabilidad cognitiva, enfoque desde el que las competencias tienen como base el procesamiento de la información mediante operaciones cognitivas, con el fin de realizar actividades o resolver problemas. La teoría de las inteligencias múltiples, dentro de las que se contemplan siete tipos de inteligencia, además de la lógico matemática, que son útiles para resolver problemas y crear productos valiosos en uno o más ambientes culturales. Finalmente, la enseñanza para la comprensión, en donde comprender significa tener la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.

Por su parte, la psicología laboral y la organizacional también han tenido aportes en el proceso de consolidación de las competencias. McClellan planteó que las pruebas tradicionales basadas en la medición de conocimientos y aptitudes, así como las notas escolares no precedian el éxito en situaciones laborales; por lo tanto, se apoyó en las competencias laborales, tomando como ejemplo a aquellos trabajadores especialmente exitosos y comparándolos con los de rendimiento promedio.

Muchos de los conceptos y avances que se han mencionado hasta el momento en el campo de las competencias han sido retomados por la educación formal, área que ávida de nuevas estrategias de enseñanza y evaluación de aprendizajes ha indagado hasta consolidar un importante cuerpo de conocimiento. Hoy en día, uno de los objetivos de la educación formal es el de superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, para moverse hacia modelos pedagógicos que privilegien procesos y habilidades cognoscitivas, de cara a conseguir aprendizajes con mayor sentido para los estudiantes y que desencadenen en el saber hacer en contexto.

Como se ha visto, las competencias traen consigo un importante desarrollo investigativo y académico y están nutridas de conocimientos provenientes de diversas disciplinas. Sin embargo, en su aplicación diaria a través de modelos de educación universitaria, se corre el riesgo de que se reduzcan a una simple moda intelectual. Mientras los docentes no asuman una actitud crítica y reflexiva frente a las competencias y no desarrollen estrategias de enseñanza y evaluación acorde con su naturaleza, será muy difícil que los alumnos las desarrollen y las pongan en funcionamiento en contextos específicos, lo que desencadenaría en la muerte práctica de este movimiento.

3.2. Un breve acercamiento al concepto de currículo

Cada institución de educación superior tiene una concepción particular de la forma en que se debe

organizar el proceso de formación de sus estudiantes. Algunas propenden por priorizar la transmisión de conocimientos teóricos y formar profesionales doctos en los conceptos desarrollados en determinadas disciplinas. Por su parte, otras instituciones ponen énfasis en el desarrollo de habilidades puntuales, dando paso a la formación técnica o instrumental, y otras más propenden por hacer una justa combinación entre teoría y práctica, pero sin lograr una adecuada articulación entre las dos dimensiones.

En cualquiera de los casos se está haciendo referencia al diseño curricular adoptado por las instituciones. Pero antes de profundizar en el tema, resulta necesario hacer una breve introducción al concepto de currículo. Casarini (1999) menciona que la palabra *curriculum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro*, que quiere decir carrera. Asimismo, en el latín clásico se utiliza *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a la carrera de vida. De acuerdo con Aebli (1991), citado por Casarini (1999), la expresión currículo significa que los alumnos se dirigen a su objetivo, pues *currere* en latín significa caminar, lo cual nos conduce a la idea de que los currículos son los caminos del aprendizaje.

Si bien las raíces del término son identificables, su conceptualización no es sencilla. Esto se debe a que las ideas sobre el currículo nos son universales, sino que son producto de la historia humana y social, las cuales constantemente cambian de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las sociedades, sus ideas, sus necesidades, sus ideales, sus formas de entender y vivir el mundo, etc. Sin embargo, se aportarán algunas definiciones, de cara a conseguir una mayor claridad al respecto, no sin antes anotar que cualquier definición tendrá un carácter prescriptivo de la realidad a la cual se alude, es decir, denotará un deber ser más que una realidad palpable.

Para algunos autores el currículo hace referencia a la planeación de los fines educativos y de los medios que se disponen para obtener dichos fines. Los medios pueden ser entendidos como los componentes del

diseño curricular que son necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un ejemplo de esta concepción del currículo son las definiciones aportadas por Stenhouse (1991) en las que menciona, basado en varios autores, que el currículo es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades. El currículo también es definido por Inlow (1966), citado por Casarini (1999), como ese esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados. Por otra parte, Jonson (1967), citado por Stenhouse (1991), menciona que el currículo es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se quieren lograr.

Frente a las anteriores definiciones hay otras que prefieren relacionar el currículo directamente con la realidad escolar. Al respecto Kansas (1958), citado por Stenhouse (1991), menciona que el currículo es aquello que acontece a los niños en el colegio como resultado de la labor de los profesores. Así, se abandona la concepción prescriptiva y se centra la atención en la forma en que los propósitos de la educación se llevan a cabo en el diario vivir de la institución de educación.

Estos escenarios opuestos dan pie para la elaboración de una tipología de currículos, los cuales aportan mayor claridad al análisis: el currículo formal, el currículo real y el currículo oculto. Casarini (1999) menciona que el primero, también conocido como plan de estudios, representa la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo es la puesta en práctica del primero, teniendo en cuenta las naturales disparidades que se dan entre el documento y la realidad del aula. El tercero hace referencia a la realidad existente entre el papel y la práctica; según Arciniegas (1982), citado por Casarini (1999), el currículo oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas brindadas

por la escuela en su calidad de miembro de un sistema de valores. Así, al hablar de currículo se estará haciendo referencia al triple fenómeno, a una realidad compleja que va desde la planeación hasta la ejecución del proceso de educación, pasando siempre por el aspecto implícito en la ideología y el sistema de valores de la institución educativa.

3.3. El currículo basado en competencias

Una vez que se ha puntualizado el concepto que se manejará de currículo, nos vemos abocados a centrar el análisis en el currículo basado en competencias. Al respecto se puede mencionar que las demandas de la sociedad actual, que implican una utilización de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor, compromete a las universidades a vincular más sus programas académicos con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. En este orden de ideas, resulta funcional y pertinente la definición de perfiles de egreso y los diseños curriculares basados en competencias.

Al respecto, Catalana, Avolio y Sladogna (2004) mencionan que el diseño curricular basado en competencias es un documento elaborado a partir de la descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia, en términos de empleo y empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

Para las citadas autoras, el diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero. Esta

clase de diseño curricular, al tomar como punto de partida la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional.

La convocatoria del Seminario Internacional sobre Currículo Universitario Basado en Competencias, realizado en la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia, en julio de 2005, menciona que las competencias laborales solo pueden ser establecidas en un contexto laboral y se evalúan en función del desempeño en el trabajo. Dichas competencias pueden concebirse desde una óptica muy primaria, asociadas a comportamientos rutinarios, hasta las más genéricas asociadas a comportamientos intelectuales de mayor jerarquía, como la capacidad de análisis y de razonamiento crítico. En consecuencia, una formación basada en competencias debe acoger los desafíos que plantean los cambios en los procesos productivos, entre los cuales se pueden mencionar:

- Estar dirigida a la empleabilidad antes que a un empleo.
- Desarrollar un lenguaje común entre la oferta y la demanda laboral.
- Poner énfasis sobre los saberes y destrezas efectivos, no solo en su titulación.
- Racionalizar la información sobre contenidos, calidad y pertinencia de los programas.
- Ofrecer una visión integral y facilitar la participación de los diferentes actores.
- Promover la equidad en el acceso de los sectores actualmente marginados.

Afirma el citado documento que las competencias laborales implican que lo importante para el profesional no es el título, ni la forma en que se adquiere, sino las capacidades específicas para desarrollar ciertas tareas concretas de su quehacer laboral. Un profesional competente se diferencia del aquel calificado en que además de realizar determinadas funciones es capaz de comprenderlas y de

entender, asimismo, el medio en que se desarrollan. Esto le permite aportar soluciones a los problemas que se generen, tener iniciativas frente a situaciones de emergencia y a disponer de la capacidad para actualizarse constantemente.

Para el caso de las universidades es necesario especificar que un tipo especial de competencias laborales son las competencias profesionales, esto es, las capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas de tipo profesional. Tal como lo menciona el documento base del seminario internacional sobre currículo basado en competencias, una característica común a las competencias profesionales, es que ellas son efectivas cuando aúnan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esos conjuntos de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando se los aprecia en la óptica de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, calidad o efectividad bien establecidos.

En ese sentido, un currículo universitario basado en competencias no solo está ligado a lo laboral sino que, como toda educación formal, debe preocuparse de la persona en su integridad, como un ser en desarrollo y como sujeto social. Si bien las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, no cubren el espectro completo de la formación del egresado, que incluye además la formación personal y social. En este contexto, la formación personal, la formación para la producción y el trabajo y la formación para vivir en sociedad pueden considerarse los tres ejes fundamentales de cualquier acto educativo que se realice en la educación superior en general y en la universitaria en particular.

También se menciona en la citada convocatoria que para trabajar un currículo basado en competencias es necesario definir las previamente en un perfil de egreso, es decir, en el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera. Para la formulación de competencias de egreso es necesario considerar: el contexto internacional, nacional e institucional y el área disciplinaria. Asimismo, es

necesario establecer la forma y los medios con que se evaluarán las competencias definidas.

La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.

Rué (2002) menciona que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

De esta manera, un currículo basado en competencias rompe con la tradición de la educación superior, en donde la figura central era el maestro, un personaje lleno de conocimiento e investido de autoridad para gobernar de manera autocrática su escenario de trabajo y que se dedicaba a impartir contenidos a un curso de alumnos pasivos. El producto de un proceso de formación con estas características es un grupo de profesionales que al cabo de sus estudios se encuentran inmersos en un océano de conocimientos descontextualizados y con profundas dificultades para realizar transferencias prácticas a entornos culturales o productivos.

3.4. Proceso de implementación y cambio

El paso de uno a otro escenario (currículo tradicional a competencias) no es fácil e implica que se muevan estructuras profundas de la institución educativa que está inmersa en el proceso de cambio. Partiendo de la definición aportada por Perrenoud (1999), citado por Aristimuño (2004), en la que se asume que una competencia es la capacidad de actuar

de manera eficaz en un tipo definido de situación y apoyándose en conocimientos, podemos inferir que la educación superior está llamada a dar un paso hacia adelante y así iniciar la formación de estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas con los conocimientos que se les ha aportado.

Este postulado encierra un problema complejo que está representado en la incoherencia que empieza a presentarse entre el currículo formal y el currículo real. Una vez las instituciones de educación superior se hacen conscientes de la importancia de dar ese paso hacia adelante y empiezan a formar profesionales más competentes, la primera acción que emprenden es el rediseño curricular, que por lo general retoma lo más importante de las teorías sobre el enfoque adoptado (en este caso el enfoque de competencias) y con base en ese insumo concibe un nuevo currículo formal. Hasta el momento el problema es latente y solo se evidencia cuando inicia el proceso de implementación, se empieza a modificar el currículo real y por ende a cambiar la cultura de una institución. En esta circunstancia se presenta un divorcio entre los currículos formal y real, lo que desencadena en un reto pedagógico, administrativo y cultural de grandes proporciones para una institución educativa.

Aristimuño (2004) menciona que gran parte del problema radica en que el paso de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal y es un proceso poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios, quienes están inmersos en el escenario de los contenidos. Sin embargo, contenidos y competencias no pueden ser vistos como opciones excluyentes, por el contrario, como bien menciona Perrenoud (1999), el enfoque por competencias solo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En otras palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

En el mismo sentido, cuando hay claridad sobre las competencias que se pretende desarrollar, un maestro debe formularse algunas preguntas de fondo que lo llevarán a replantear su funcionamiento diario. Así, Rué (2002) propone cuestionamientos del estilo, ¿cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?, ¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? o ¿para el logro de las competencias que me propongo qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?

Estas preguntas hacen que el profesor universitario reflexione pedagógica y didácticamente, de cara a sumergirse en un currículo basado en competencias, lo cual genera múltiples cambios en su forma de trabajar. Uno de los primeros cambios debe ser que el docente se haga a un lado y permita que en el centro del proceso educativo se instituyan los alumnos y sus procesos de aprendizaje. De ahí en adelante lo importante es incentivar en ellos la reflexión sobre los cambios que deben operarse constantemente (Aristimuño, 2004).

Uno de los primeros pasos en la reflexión es preguntarse sobre la forma de acoplar las competencias de cada asignatura con las que busca promover el currículo como un todo. Otro paso importante es, a partir de las competencias de cada asignatura, considerar el tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación que es posible aplicar. Este paso trae implícito un proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación.

Para una institución educativa dar este paso adelante significa incursionar en el campo de lo que en el mundo de la empresa se conoce como gestión del cambio. Pasmore, citado por Boyett y Boyett (1999), respecto a la gestión del cambio menciona:

"La interacción entre todos los factores que rodean al cambio hace que el proceso sea misterioso, si no mila-

groso; un logro tan dinámico que apenas el género humano puede aspirar a conseguir (...) Un poco inquietos, siempre expectantes, abordamos los cambios en las organizaciones con nuestra cabeza y nuestro corazón, profundamente comprometidos, tirando hacia el objetivo como un caballo que tira una carroza pesada. Triunfaremos; haremos que la organización sea mejor; llegaremos a un momento de plena satisfacción en el cual miraremos hacia atrás nuestro trabajo y descansaremos, al menos momentáneamente, orgullosos".

El proceso que implica pasar de un currículo tradicional a uno basado en competencias es tan complejo y fascinante como el cambio que describe Pasmore. Son tantas las variables que hay que controlar y es tan incierta la respuesta de los actores, que conseguir el cambio desde las raíces se convierte más que una obligación, en un reto educativo y organizacional.

En este punto es conveniente revisar los conceptos que dan los conocedores del tema de la gestión del cambio y tratar de adoptar los que para el fin de la educación sean pertinentes. Al respecto mencionan Boyett y Boyett (1999) que la mayoría de los cambios se encuentran con algún tipo de resistencia por parte de quienes deben hacerlo y que esa resistencia no solo opera en los cambios perjudiciales, sino en aquellos que beneficiarán a largo plazo. Los autores explican que las razones más frecuentes para resistirse a este proceso son: la creencia de que el cambio será negativo; el cambio altera la relación formal, psicológica y social que el empleado (profesor en nuestro caso) tiene con la organización; el cambio requiere que los empleados abandonen ciertos hábitos; la organización (en nuestro caso la universidad-facultad) no informa adecuadamente por qué el cambio es necesario, cuáles serán los beneficios de este o cómo va progresando el mismo una vez ha empezado; la estructura organizacional tradicional, la tecnología, los incentivos, etc., no están del lado del cambio, por eso operan para oponerse a él.

Frente a estas dificultades, los citados autores proponen que es necesario que los líderes de la orga-

nización definan y comuniquen una razón justificada para el cambio; con base en lo anterior, los líderes deberán reformular la visión para el futuro de la organización; cada avance o resultado tangible deberá ser comunicado con claridad; los líderes tienen que inundar con información sobre los esfuerzos para el cambio a toda la organización; el equipo directivo debe estar fuertemente comprometido y convencido de la necesidad de cambiar; es aconsejable emprender cambios radicales, porque así la cultura se modifica más fácilmente; se debe procurar que toda la organización se vincule al cambio, a través de eventos informativos, de análisis o de recepción de propuestas.

Estas observaciones, tanto las dificultades como las recomendaciones, pueden extrapolarse al escenario del cambio curricular y resultan pertinentes. Una transformación curricular encierra una transformación cultural por parte de todos los protagonistas de un proceso de educación y un cambio administrativo de fondo para las instituciones. Los roles de alumnos y maestros se ven fuertemente modificados y las viejas prácticas quedan sin soporte y sin futuro. Es allí en donde se empieza a sentir la disparidad entre el currículo real y el formal, y para conseguir de nuevo la armonía se requiere poner en marcha un proceso de gestión del cambio profundo y radical en todos los componentes del sistema educativo que evoluciona. Sin embargo, hay un factor que resulta más determinante para el éxito que los demás y que por consiguiente es necesario prestarle especial atención: el maestro, su concepción de la enseñanza y el aprendizaje, y su interacción con los alumnos y el conocimiento.

3.5. Estrategias de enseñanza para un currículo basado en competencias

Las estrategias de enseñanza, las metodologías usadas por el docente, las actividades puntuales que se diseñan para el trabajo de los alumnos son parte esencial del desarrollo del currículo real. Una institu-

ción universitaria puede realizar una labor loable en la construcción de su currículo formal basado en competencias, pero si ese diseño no se ve reflejado en el trabajo del aula, en el día a día de la labor docente, el fracaso será la consecuencia natural. El divorcio entre currículo real y currículo formal termina por deformar el proceso educativo y por minar las bases del proyecto institucional. De esta manera, es un requisito indispensable prestar especial atención a las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores, para la buena implementación de un currículo basado en competencias y para el buen desarrollo de un proceso de gestión del cambio curricular.

Para entrar en el tema de las estrategias de enseñanza debemos preguntarnos primero, ¿cuáles deben emplearse para el desarrollo de un currículo basado en competencias? Lo que nos remite a otro cuestionamiento: ¿el currículo basado en competencias, a qué realidad responde? Así, nos damos cuenta que las estrategias de enseñanza están directamente relacionadas con la clase de profesional que se requiere para el mundo de hoy, el cual, según Marcelo (2001), está envuelto en un complejo proceso de transformación. En palabras del autor, se trata de una transformación no planificada que está afectando la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Marcelo plantea que los alumnos disponen

hoy en día, gracias a las tecnologías de la información y las comunicaciones, de muchas más fuentes de información que hace diez años. Este panorama hace necesario un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ellas trabajan.

El citado autor menciona que una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero el conocimiento en la actualidad tiene fecha de caducidad y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

Esto es precisamente lo que se debe buscar a través de los currículos basados en competencias que están implementando las universidades y a eso deben tender las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores en su labor diaria. Pero la correcta implementación de un currículo basado en competencias, a través de las adecuadas estrategias de enseñanza, requiere de un cambio conceptual que abarque todo el proceso de educación. A manera de ejemplo, Marcelo (2001) propone el siguiente esquema:

	Ahora	Antes
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción activa • Conexiones • Situado 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información • Jerárquico • Descontextualizado
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación • Andamiaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión • Directo
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Maleable 	<ul style="list-style-type: none"> • Fijo

	Ahora	Antes
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Auténticas • Conjunto de representaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Aisladas • Materiales secuenciados
Mediación social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de aprendices • Colaboración • Discurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Competición • Recitación
Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> • Uso interactivo e integrado de computadoras 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en la actuación • Carpetas individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de rendimiento • Tests estandarizados

Estas transformaciones llevan a replantear el trabajo del educador en el aula; incluso llevan a reformular el aula y hasta la propia escuela, dando paso a más flexibilidad y mayor atención a las características individuales de cada alumno. De la misma manera, los cambios anotados buscan elevar la comprensión de los contenidos y afianzar los procesos que los estudiantes desarrollan. Esto exige a los profesores aprender nuevas formas de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje, consiguiendo mayor protagonismo de su parte y formas más eficaces de trabajar con sus compañeros. Todo esto supone un conocimiento a fondo de las materias de estudio, debido a que solo así se podrá pensar en los métodos de enseñanza más adecuados. No es viable pensar en la forma, si no se tiene pleno control sobre el fondo.

Marcelo (2001) afirma que dos de las características de la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI son comprender a cabalidad lo que se aprende y aprender a aprender y que estas características son aplicables tanto a los alumnos como a los profesores. Los rasgos de la sociedad actual, en relación con la globalización de la economía, están ejerciendo una gran influencia en las formas de trabajo y en las habilidades y actitudes que las empresas demandan de los trabajadores. La capacidad y la disposición para sobrevivir están ahora más que nunca asociadas a la capacidad y a la motivación por aprender. Hoy se debe promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser res-

ponsables y de emprender. Una capacidad de aprender que se centra en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planeando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender.

3.6. Investigaciones relacionadas

El presente trabajo parte de la base de que para que haya un verdadero desarrollo de competencias, es necesario que el proceso de educación esté centrado en el alumno y que el profesor sea un mediador o promotor de las experiencias de aprendizaje. Esto no implica que el rol del docente sea considerado como subsidiario; por el contrario, su responsabilidad es diseñar y desarrollar escenarios, estrategias y actividades de aprendizaje que sean efectivas para el desarrollo de las competencias profesionales por las que propende el currículo.

Si bien en el desarrollo de un currículo basado en competencias el papel central está ocupado por el alumno, que es quien debe desarrollarlas, en el presente trabajo la preponderancia la tendrá el profesor, por ser el responsable de mediar el buen desempeño del estudiante. Al respecto es conveniente analizar los postulados de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) sustentada por Reuven Feuerstein, que deja de centrar la responsabilidad de la modificabi-

lidad en el individuo que aprende y la pasa al docente, quien asume un rol de mediador (Ruffinelli, 2002).

Esta teoría postula que cualquier individuo es susceptible de mejorar su capacidad intelectual, aprender y aprender a aprender, si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (EAM). Esto sugiere una gran responsabilidad para el educador, sobre quien se cierne toda expectativa en torno a hacer lo adecuado para descubrir, activar y desarrollar la inteligencia de cada uno de sus alumnos en particular.

Feuerstein, citado por Ruffinelli (2002), plantea que los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual a través de la vivencia de EAM. Estas experiencias se producirían toda vez que ocurra un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica.

Desde este punto de vista resulta procedente realizar un análisis de la implementación de un currículum basado en competencias que esté centrado no en el alumno, sino en el docente, como principal responsable de proporcionar el escenario y las experiencias de aprendizaje adecuadas para lograr el fin deseado.

Al respecto, Martín (2001), en un artículo titulado "Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias", muestra los resultados de un estudio empírico con el que pretendía demostrar la importancia de una correcta metodología en la enseñanza de los procesos de pensamiento. Su tesis es que un profesor entrenado en las metodologías de "enseñar a pensar" facilita el aprendizaje de estrategias metacognitivas y las transferencias a los alumnos, cuando utiliza instrumentos específicos para la enseñanza de estos procesos, frente a un profesor que utiliza metodologías tradicionales con materiales habituales en las aulas.

Para su estudio, Martín utilizó un diseño con un grupo experimental y un grupo de control, de dos

centros públicos de Salamanca capital, pertenecientes ambos a la misma zona y sin diferencias culturales o socioeconómicas. La muestra quedó compuesta por 47 alumnos, de los cuales 25 pertenecían al grupo experimental y 22 al grupo de control. La edad de los sujetos oscilaba alrededor de los diez años. Ambos grupos fueron seleccionados por no presentar problemas destacables ni en cuanto a dificultades en los aprendizajes ni en conducta, aun siendo suficientemente heterogéneos.

En el grupo experimental se aplicaron tres sesiones semanales con los materiales de "enseñar a pensar", siguiendo la metodología de la mediación y el entrenamiento conductual cognitivo. En el grupo de control el tutor empleaba tres sesiones equivalentes que se denominaron "resolución de problemas", con una metodología tradicional no específica, centrada fundamentalmente en el área de matemáticas. Estos programas fueron aplicados durante un curso académico.

Para comprobar la equivalencia de ambos grupos al inicio del trabajo se realizó un análisis de la varianza (ANOVA), para los dos casos, en el que se obtuvieron valores de probabilidad altos en ambas escalas (metacognición $p = 0,852$, transferencias $p = 0,591$) lo que implicaba que los grupos, experimental y control, eran semejantes y no diferían significativamente.

Una vez aplicados los tratamientos se realizó nuevamente un ANOVA con los resultados de la evaluación final de ambos grupos, obteniendo valores de probabilidad significativos (metacognición $p = 0,001$, transferencias $p = 0,001$), lo que confirmaba la hipótesis en el sentido de que una intervención por parte del profesor tutor con materiales de "enseñar a pensar", siguiendo una metodología específica, beneficia el aprendizaje de estrategias metacognitivas y la transferencia de estas a otras áreas.

En su análisis *Delivery of the Knowledge Curriculum Vs. Skill and Competency Curriculum*, realizado en la Eastern New Mexico University de los Estados Unidos, Shaughnessy (1995) menciona que

los estudiantes están sumergidos en una subcultura de educación en diferentes métodos, pero que muchos conocen únicamente el método magistral, típico de los currículos tradicionales. Así, en esta clase de currículos los estudiantes, en su mayoría, se enfrentan a clases magistrales y a métodos de evaluación de selección múltiple. Frente a esto, en un modelo basado en competencias los estudiantes son forzados a desempeñarse en trabajos concretos y sus clases se basan en el hacer, al igual que su evaluación. El autor menciona que hoy en día algunos alumnos no son capaces de vincularse a este modelo de enseñanza, por lo que los profesores se ven obligados a desarrollar metodologías cada vez más sofisticadas, sustentadas en nuevas tecnologías y a entrenar a los alumnos en aceptar retroalimentaciones y evaluaciones basadas en desempeños.

Por su parte, Lynch y Murranka (2002), en el artículo *Competency-based instruction in business and management communication courses taught by Association for Business Communication Member Faculty*, mencionan que en un estudio realizado entre 254 miembros de la Asociación se encontró que solo el once por ciento basaba sus clases en el modelo de competencias. De la misma manera determinaron que existen barreras significativas para el desarrollo de la educación por competencias, entre ellas: la satisfacción de las facultades con el currículo tradicional, la falta de conocimiento acerca de la educación basada en competencias, la falta de incentivos o recursos, la falta de tiempo de los docentes, la dificultad en la administración de las instalaciones y la inmadurez de los estudiantes para manejar la libertad que el modelo de competencias supone.

Hill y Houghton (2001), investigadores de la University of Central Lancashire de Gran Bretaña, en su artículo "A Reflection on Competency-based Education: Comentes from Europe", comentan que en su estudio encontraron que la motivación de los educadores puede verse afectada por las reacciones negativas de los estudiantes en los primeros meses de la

implementación de un programa basado en competencias. Al respecto mencionan que los profesores deben entender que este tipo de reacciones son de esperarse y que con el tiempo se convertirán en sentimientos positivos. Esto implica no solo que los educadores deben estar bien entrenados en procesos metacognitivos, sino que también deben recibir retroalimentación positiva sobre sus esfuerzos de forma regular, y apoyo por parte de sus superiores y directivos de la Universidad, para ayudarles a ser inmunes a esas reacciones negativas.

Tal como se puede apreciar, la implementación de un currículo basado en competencias es una tarea compleja que depende de múltiples variables. Desde el punto de vista de la enseñanza, es decir de la labor de los docentes, son muchas las dificultades que deben sortearse y son muchas las exigencias que quedan planteadas, para que los profesores en realidad cumplan con su cometido.

En este sentido, con el presente reporte de investigación se busca analizar el caso concreto del proceso que se está adelantando en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana y llegar a determinar cuál es el verdadero papel que están desempeñando los profesores y si con él están contribuyendo al desarrollo de competencias profesionales en sus alumnos.

4. Enfoque metodológico

El trabajo parte del enfoque de investigación evaluativa, en el que se menciona que los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularizados en contextos específicos, son muy aptos para ser objeto de estudio en el contexto de la educación superior.

Para el efecto se procuró el desarrollo de una investigación acotada en tiempo y espacio con un carácter evaluativo, con el fin de favorecer la profundización del conocimiento e interpretación de la situación educativa seleccionada.

4.1. Caracterización de la investigación evaluativa

Correa, Puerta y Restrepo (1996) mencionan que la investigación evaluativa se convierte, en la actualidad, en una importante fuente de conocimientos y directrices en las diversas actividades e instituciones de las sociedades modernas, porque indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados. La investigación evaluativa se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social; por lo tanto, su desarrollo sigue sus mismas evoluciones, lo cual le permite una aproximación permanente a criterios de científicidad.

Mencionan los autores que en su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones.

Esta clase de investigación contiene una amplia serie de variables sobre las que el evaluador tiene muy poco o ningún control y sus resultados son poco generalizables, pues son aplicables al programa que está siendo evaluado y a sus ramificaciones contextuales.

Según Jean-Marie Ketele y Javier Rogiers (2000) es posible afirmar que se habla de investigación evaluativa cuando:

- La función preventiva o prospectiva predomine sobre la función de regulación.
- La decisión por tomar posea un carácter innovador.
- El objeto de evaluación sea un proyecto original, un plan, un producto nuevo y no el sistema mismo.
- El investigador no tenga que rendir cuentas, a lo largo de la investigación, de la metodología utilizada.

El presente trabajo de investigación asume estas características y por consiguiente se inscribe dentro del enfoque metodológico evaluativo, dentro del cual, siguiendo a Hernández Sampieri (2003), se presenta el modelo de Enfoque Dominante, que consiste en la preponderancia de alguno de los enfoques (cualitativo o cuantitativo) sin excluir la utilización de ciertos componentes del otro. Esto se verá reflejado en la metodología utilizada.

Al respecto, en su obra Metodología de la Investigación (2003), Hernández, Fernández y Baptista manifiestan la conveniencia de ver los enfoques de investigación como complementarios y no como contrarios e irreconciliables. En ese sentido, en el presente trabajo de investigación se adopta un modelo mixto, que posibilite la utilización de técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas, con el ánimo de incrementar los niveles de confiabilidad y el conocimiento profundo de la realidad estudiada. Sin embargo, la investigación se verá marcada de manera determinante por los postulados cualitativos.

4.2. Método de recolección de datos

Como otras investigaciones, la investigación evaluativa trata de descubrir, de comprender las relaciones entre las variables y establecer la relación causal. Los investigadores evaluadores utilizan una amplia gama de métodos de investigación para recabar información: entrevistas, cuestionarios, tests de conocimientos y destrezas, inventarios de actitudes, observación, análisis del contenido de documentos, registros y expedientes y exámenes de las evidencias físicas, entre otros. Los evaluadores ingeniosos suelen encontrar las maneras más convenientes de explorar una amplia gama de efectos. La clase de esquema que se utilice para reunir los datos, dependerá de la clase de información que se necesita para dar respuestas a las preguntas específicas que plantea la evaluación (Correa, Puerta y Restrepo, 1996).

4.2.1. Las técnicas de investigación adoptadas

Partiendo de los anteriores supuestos, en el desarrollo de la investigación se usaron tres técnicas diferentes, lo cual permitió acopiar información similar desde tres fuentes o desde tres puntos de vista heterogéneos. Esto permitió hacer triangulaciones y así reducir las posibilidades de interpretar erróneamente las dimensiones analizadas.

Las técnicas seleccionadas fueron:

- Cuestionario semiestructurado para los profesores: de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003), las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.
- Cuestionario estructurado para estudiantes: según los citados autores, en este caso el entrevistador realiza su trabajo basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta.
- Análisis de los documentos sobre la reforma curricular por competencias: se establecen categorías, las cuales serán de utilidad para los demás métodos de recolección de información que se utilizarán en el desarrollo de la investigación y se determinan los significados profundos que los documentos encierran.

4.3. El proceso

Para poder establecer si en el contexto de la implementación de la reforma curricular del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana, los profesores del área de Comunicación Pública emplean las estrategias de enseñanza, las ayudas didácticas y la evaluación adecuadas para que se desarrolle un currículo basado en competencias, es necesario que se exploren diferentes dimensiones del asunto en cuestión.

Así, las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas en el desarrollo del proceso de investigación se centraron en las siguientes dimensiones:

1. El concepto de currículo
2. El concepto de competencia
3. Las estrategias de enseñanza
4. Las herramientas didácticas
5. La evaluación

Todos los instrumentos contemplaron las anteriores dimensiones y se aplicaron de la siguiente manera:

El cuestionario semiestructurado para profesores se aplicó en entrevista personal, uno a uno. Para el efecto se realizó un cronograma de citas, las cuales se desarrollaron en el lugar de trabajo de cada uno de los participantes y en las que, a través de una conversación, se aplicó el instrumento. No se grabaron las respuestas en ningún medio magnético, pero sí se tomaron notas precisas.

El cuestionario estructurado para estudiantes se aplicó a través de la selección de una muestra representativa de la población total. Se realizó un proceso de muestreo aleatorio, con el ánimo de dar mayor validez a los resultados, y los cuestionarios fueron aplicados por el investigador principal y un auxiliar, dentro de las instalaciones de la facultad, pero en momentos diferentes a las clases indagadas.

Por su parte, el análisis de documentos fue realizado por el investigador principal, siguiendo los formatos diseñados para tal fin.

Cronológicamente el proyecto comenzó durante el mes de agosto de 2005, con la definición de un problema de investigación. Posteriormente, luego de ser aprobado, se realizó la justificación y se definieron los objetivos correspondientes. A la vez, se fue construyendo un contexto del caso de estudio y se inició con la redacción del marco teórico, para lo cual se indagó en bases de datos, bibliotecas físicas y digitales, se consultó a expertos en temas curriculares y se buscó información en Internet. Esta investigación bibliográfica se realizó aproximadamente durante dos meses y en el transcurso del desarrollo del proyecto se fue complementando.

Una vez consolidados el marco teórico y el problema de investigación, se procedió a establecer la metodología más conveniente para poder hacer un acercamiento sistemático al proceso de cambio curricular. Así, se decidió desarrollar una investigación de corte evaluativo, siguiendo el enfoque dominante centrado en técnicas cualitativas y descriptivas, para lo cual se definieron una fuentes, unos instrumentos y un proceso. Se establecieron las características de los profesores que se debían entrevistar y una muestra adecuada de alumnos para encuestar.

Una vez aplicados los instrumentos y realizado el análisis documental, se procedió a hacer una interpretación de la información recabada. Se decidió primero analizar los documentos y sintetizarlos en unos formatos destinados para tal fin; luego se interpretó la entrevista a profesores y finalmente la encuesta a estudiantes. Con los datos obtenidos a través de los tres instrumentos se preparó un documento descriptivo que no mezclaba variables ni fuentes de información. Cuando se concluyó dicho documento, se realizó una tabla de triple entrada que permitió desplegar la información y hacer un cruce de la misma, lo cual dio paso a la realización de un análisis triangulado y a la redacción de unas conclusiones y recomendaciones, las cuales se presentarán al final del reporte.

4.4. Definición del universo

4.4.1. Escenario y participantes

Para la aplicación del cuestionario semiestructurado para profesores se trabajó con todos los docentes de planta adscritos al área de Comunicación Pública y que impartían materias entre primero y séptimo semestres de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad de La Sabana. La única excepción fueron los docentes que por encargos de tipo administrativo o de investigación no estaban ejerciendo la docencia. No se trabajó con profesores catedráticos, debido a la alta rotación de dicha población, lo cual afectaría la posibilidad de conseguir resultados perdurables en el tiempo. Así, la población con la que se trabajó fue de ocho docentes, de un total de diez.

De igual forma, para aplicar el cuestionario estructurado de estudiantes, se realizó un proceso de muestreo estadístico que permitió tener una confiabilidad adecuada, con un bajo número de entrevistados. Las muestras de informantes, al ser representativas de la población, seleccionadas al azar y controlando factores ambientales ajenos, permiten cierto grado de generalización de la información (validez externa).

En la tabla siguiente se puede apreciar la población de estudiantes por semestre, el tamaño adecuado de la muestra y la confiabilidad. Se seleccionaron al azar alumnos de los siete primeros semestres de la carrera, que estaban o hubieran cursado asignaturas impartidas por los profesores consultados.

Alumnos matriculados por semestre y muestra representativa		
Semestre	Alumnos matriculados	Muestra determinada
I	148	3
II	89	3
III	138	3
IV	74	3
V	112	3
VI	67	3
VII	77	3

Características de los participantes:

- La población de cada semestre se determinó con base en la información aportada por el Sistema Escolar, el software de Registro Académico utilizado por la Universidad de La Sabana. Los datos aportados por Escolar son considerados como oficiales para el funcionamiento de la institución.
- La muestra se determinó con un margen de error del 10%.
- El porcentaje estimado de la muestra es del 1%.
- El nivel de confiabilidad es del 90%.
- Para determinar la muestra se usó el software STATS.

5. Conclusiones preliminares

Con base en las anteriores consideraciones metodológicas y en el marco teórico expuesto se procedió a analizar el problema de investigación planteado en la primera parte del texto.

Algunas de las conclusiones surgidas de dicho análisis dan cuenta de la existencia de documentos institucionales que orientan el desarrollo curricular, pero a la vez un desconocimiento de los mismos por parte de los profesores. De igual manera, dentro de los docentes consultados se encontró multiplicidad de interpretaciones de los conceptos de currículo y competencia.

Frente a las estrategias de enseñanza se observó que mientras los profesores encuentran adecuadas las que emplean en el desarrollo de sus asignaturas, un bajo porcentaje de estudiantes manifestó que dichas estrategias fomentaban competencias. Adicionalmente, solo el 33% de los alumnos consideran que tales estrategias siempre están

en coherencia con la naturaleza de las asignaturas. En cuanto a las ayudas didácticas, se aprecia que estas suelen estar centradas en lo que se conoce como nivel de la escuela tradicional y tecnológica didáctica, es decir, que no promueven en el fondo el desarrollo de competencias en los alumnos.

Finalmente, sobre el tema de la evaluación se encuentra cierta incongruencia entre el contenido de algunos documentos institucionales. Sin embargo, se definió la existencia de una aceptable cantidad de evaluaciones por semestre, lo que de alguna manera denota seguimiento de procesos académicos, factor relevante en el enfoque de competencias.

Un artículo siguiente se centrará en el análisis de los participantes de la investigación, los instrumentos de recolección de información, los datos obtenidos y la manera en que fueron sistematizados para obtener conclusiones.

En un primer apartado se profundizará en la entrevista a profesores, analizando cada una de las dimensiones propuestas: el concepto currículo, de competencia, las estrategias de enseñanza, las ayudas didácticas y el proceso de evaluación.

De igual manera, se realizará una profundización de la información obtenida a través del cuestionario aplicado a los alumnos y el análisis de los documentos institucionales.

Posteriormente se realizará un análisis triangulado, a través de una tabla de triple entrada, que permitirá visualizar las coincidencias extractadas de las tres fuentes de información, lo mismo que las divergencias; de esa forma se sacarán conclusiones y se definirán algunas recomendaciones frente a la situación de cambio curricular.

Bibliografía

- Aristimuño, A. (2004) *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, Montevideo, Uruguay, Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay.
- Boyett, J. & Boyett, J. (1999). *Hablan los gurús: las mejores ideas de los máximos pensadores de la administración*, Barcelona, España, Ed. Norma.

- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*, Monterrey, México, Ed. Trillas, Universidad Virtual, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Catalana, A.; Avolio, D. C.; Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*, Buenos Aires, Argentina, Cinterfor.
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento eje de la transformación productiva con equidad*. Recuperado el 20 de febrero de 2006, de <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/0/4680/P4680.xml&txsl=/tpl/p9f.xsl>
- Correa, S.; Puerta, A.; Restrepo, B. (1996). *Investigación evaluativa*, Bogotá, Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- De Ketele, J. M.; Roegiers, X. (2000). *Metodología para la recogida de información*, Madrid, España, Ed. La Muralla.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*, México, Ed. McGraw-Hill.
- Hill, J.; Houghton, P. (2001). "A reflection of competency-based education", *Journal of Management Education*, 25, 146. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de la base de datos ProQuest ID 70468101.
- Hymes, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Francia, Hatier.
- Lynch, D.; Murranka, P. (2002). "Competency-based instruction in business and management communication", *Journal of Education for Business*, 77, 59. Recuperado el 10 de octubre de 2005, de la base de datos ProQuest ID 115218637.
- Marcelo, C. (2001). "Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento", *Revista Complutense de Educación*, 12, 2. Recuperado el 20 de octubre de 2005, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>
- Martín, J. F. (2001). "Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7, 2. Recuperado el 20 de octubre de 2005, de http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*, Bogotá, Colombia.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Chile, Dolmen.
- Posner, J. G. (2001). *Análisis del currículo*, Bogotá, Colombia, McGraw-Hill.
- Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué*. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación, Barcelona, España, Paidós.
- Rufinelli, A. V. (2002). "Modificabilidad cognitiva en el aula reformada" [versión electrónica], *Revista Ciencia y Educación Superior*, 9, 15-26.
- Shaughnessy, M. F. (1995). "Delivery of the Knowledge Curriculum Vs. Skill and Competency Currículo", *Eastern New Mexico University*. Recuperado el 20 de octubre de 2005, de la base de datos ERIC ED384286.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, España, Morata.
- Tobón, S. T. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones.
- Universidad de La Sabana (1995). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. [Folleto]. Chía, Colombia.
- Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo (2002). *Proyecto Educativo del Programa*. [Folleto]. Chía, Colombia.
- Universidad del Norte (2005). *Seminario Internacional Currículo Universitario Basado en Competencias*, Barranquilla, Colombia, Centro Interuniversitario de Desarrollo.