

**PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA A LA LUZ DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA Y EL P.E.I INSTITUCIONAL**

**AURA ESTHER ALVAREZ LARA  
CRISANTO QUIROGA OTÁLORA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MAESTRIA EN EDUCACION  
CHIA  
2004**

**PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA A LA LUZ DE LA POLÍTICA  
EDUCATIVA Y EL P.E.I INSTITUCIONAL**

**INVESTIGADORA PRINCIPAL  
Dra. MARIELA SALGADO ARANGO**

**Coinvestigadores  
AURA ESTHER ALVAREZ LARA  
CRISANTO QUIROGA OTÁLORA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACION  
MAESTRIA EN EDUCACION  
CHIA  
2004**

**DIRECTIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**RECTOR**

Dr: ALVARO RAMÍREZ MENDOZA.

**VICERRECTORA ACADÉMICA**

Dra: LILIANA OSPINA DE GUERRERO

**VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

Dr: MAURICIO ROJAS.

**VICERRECTOR SECRETARIO**

Dr: JAVIER MOJICA SÁNCHEZ

**DIRECTORA DE REGISTRO ACADÉMICO**

Dr: LUZ ANGELA VANEGAS

**DECANA FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Dr: INÉS ECIMA DE SÁNCHEZ.

**DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y MAESTRÍA**

Dr: MARIELA SALGADO ARANGO

## **DEDICATORIA**

**“A Dios, por darme la gracia de lograr un nuevo crecimiento profesional y a mi esposa e hijas por la luz de esperanza y amor que siempre han depositado en mi”.**

**CRISANTO QUIROGA OTALORA**

**“A Dios, por permitirme alcanzar un sueño más en la vida, a mi familia por estar siempre allí acompañándome y apoyándome para culminar mis proyectos”**

**AURA ALVAREZ LARA**

## **AGRADECIMIENTOS**

Nuestros más sinceros agradecimientos a las directivas de la facultad de educación porque con ahínco, supieron motivar nuestros anhelos profesionales en el campo de la educación.

A los compañeros y amigos de las distintas mesas de trabajo seccionales del SENA de todo el país, por darnos la oportunidad de compartir durante dos años, nuestras concepciones y experiencias pedagógicas y administrativas de la educación en los diversos niveles del sistema educativo Colombiano.

A todos los decanos y docentes de la Universidad de La Sabana que colaboraron en el desarrollo del proyecto, aportando sus experiencias y reflexiones pedagógicas en beneficio de la docencia universitaria.

A la Dra. Inés Ecima de Sánchez, Decana de la Facultad de Educación, quien con su esperanza y excelentes consejos, animó la culminación del proyecto.

A la Dra. Mariela Salgado investigadora principal, por su abnegada lucha y acompañamiento permanente en la búsqueda de un aporte a la educación superior desde la Universidad de La Sabana.

Y muy especialmente a Delfín Montoya y Maria Victoria Bustamante asesores metodológicos del SENA, por los invaluable aportes teóricos y prácticos en la configuración del modelo que inspiró la propuesta de las competencias docentes.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	Páginas
1. <b>PROBLEMA</b> .....	11
1.1. Descripción del problema.....	11
1.2. Planteamiento del problema.....	15
1.3. Justificación.....	16
1.4. Objetivos.....	18
1.4.1 Objetivo general.....	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 El profesor universitario y el ejercicio docente .....	19
2.2 La formación del docente universitario.....	22
2.3 Antecedentes de la formación docente universitario.....	25
2.4 La formación del docente Universitario en el marco de la ley.....	27
2.5 Las competencias del docente universitario desde la perspectiva pedagógica	32
2.5.1 Concepto y naturaleza de la competencia.....	32
2.5.2 El desarrollo de las competencias laborales y profesionales.....	39
2.5.3 Competencia pedagógica.....	42
2.5.4 La pedagogía reconstructiva como referente teórico del modelo propuesto	51
2.6 Las competencias pedagógicas del docente universitario en el marco de la	
Universidad de La Sabana .....	52
2.6.1 Referente Contextual.....	52
2.6.2 Cualificación permanente de los docentes de la Universidad de La Sabana	57
<b>3. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	
3.1 Tipo de Investigación.....	59
3.2 Enfoque Descriptivo-Colaborativo.....	60
3.3 Población Objeto y Muestra .....	60
3.4 Unidad de Análisis.....	61
3.5 Dimensiones y Categorías de Análisis.....	61
3.5.1 Conceptualización de la dimensiones .....	62
3.6 Técnica de Recolección de información (Diagrama arbolar).....	63
3.6.1 Definición del propósito fundamental.....	64
3.6.2 Estructuración de las dimensiones humanas claves de desarrollo pedagógico	65
3.6.3 Conceptualización de la competencia pedagógica.....	65
3.6.4 Definición del significado de una unidad de competencia pedagógica .....	66
3.6.5 Componentes del elemento de competencia.....	68
<b>4. SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>72</b>
<b>5. PROPUESTA DE REESTRUCTURACIÓN DE LAS COMPETENCIAS .....</b>	<b>80</b>
<b>- CONCLUSIONES .....</b>	<b>133</b>
<b>- RECOMENDACIONES .....</b>	<b>134</b>
<b>- BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>135</b>
<b>- ANEXOS .....</b>	<b>138</b>

## **LISTA DE ANEXOS**

**ANEXO No 1** Módulo práctico de circulación interna.  
(Análisis y configuración de las competencias pedagógicas)

## **LISTA DE CUADROS**

**CUADRO No 1** Estructura general del plan de formación de profesores de la Universidad de La Sabana.

**CUADRO No 2** Dimensiones y categorías de análisis.

**CUADRO No 3** Dimensiones humanas de desarrollo pedagógico.

**CUADRO No 4** Ejemplos preestablecidos.

## INTRODUCCIÓN

Los avances y transformaciones de orden mundial producidos en el ámbito cultural, económico, laboral y social que se fundamentan básicamente en la revolución del conocimiento y en el desarrollo de los sistemas de comunicación, demandan nuevas respuestas de la educación y por tanto de la cualificación de sus docentes que, desde el desarrollo de sus competencias, deben aportar a la construcción de una mejor sociedad en todos sus aspectos. En los docentes recae la responsabilidad de formar nuevas generaciones, de difundir el conocimiento en la sociedad y dinamizar procesos de mejoramiento desde un desarrollo humano y social.

Dentro de las reformas educativas que se han venido adelantando en los distintos países de América Latina, en la década del noventa, las competencias pedagógicas del docente se asumen en los procesos de formación y evaluación como una manera de identificar las concepciones y los modos de hacer pedagogía por parte de los docentes. Por tanto, ellos a partir de las competencias que proyectan sus dominios, son el eje fundamental en el proceso educativo dentro del mejoramiento, la calidad y la excelencia. Siendo él pieza clave de innovación y garante de la cualificación educativa, es fundamental identificar sus competencias, establecer su apropiación y uso en los distintos contextos en la convergencia entre el ser, el saber y el hacer.

En un contexto cambiante y una sociedad del conocimiento como la que vive el mundo actualmente, se requiere de un docente abierto a los cambios que pueda generar en sus estudiantes unas nuevas competencias que les permita enfrentar los retos y desafíos que el contexto le presenta. Desde esta perspectiva resulta pertinente plantear las competencias como categorías que configuran un panorama completo de la acción humana tomada en su diversidad. En los distintos campos del actuar humano se plantean las competencias como un saber actuar en contexto, como acciones básicas que se desarrollan con la activa participación de las personas para la construcción de conocimiento y desarrollo de actitudes y aptitudes.

Y es, a la luz de los cambios y desafíos de toda índole que están transformando el país y el mundo, los referentes que se le presentan al educador en el siglo XXI; por ello, conscientes de la necesidad de cualificación que exige la norma en la ley 30, la ley 115, los decretos 272 y 2566, y los procesos de acreditación institucional, que se determina la necesidad de reestructurar las competencias pedagógicas de los docentes de la Universidad, de manera que permitan generar cambios y optimizar los desempeños de los estudiantes desde la contextualización institucional con la explicitación de su realidad, sus necesidades, sus potencialidades, y su proyecto de vida direccionado dentro del marco del PEI.

Desde esta perspectiva, la investigación busca aportar a la Universidad de La Sabana dentro del proceso de estructuración del estado de las competencias pedagógicas del docente, en el marco de los lineamientos de acreditación institucional y en la dinámica permanente de evaluación que debe llevar, al replantear el curso del diario quehacer desde el sentido de la excelencia en la

actividad docente. En este sentido, se estructura una propuesta a partir de un marco conceptual que aporta desde las acciones de reestructuración de competencias pedagógicas a un docente que reflexiona en el acto pedagógico de su quehacer educativo, a fin de trascender desde su desempeño los límites de lo individual.

El trabajo proyecta la importancia de las competencias pedagógicas en una sociedad de conocimiento y desde una interlocución *in situ con los docentes*, que permite identificar el sentido de las competencias a partir de una reflexión sobre su propio quehacer educativo. Se plantea una propuesta encaminada a fortalecer su desempeño académico, profundizando en categorías de análisis que convergen en el ser, el hacer, el saber hacer, a partir de los núcleos de la educabilidad, la enseñabilidad, y el quehacer pedagógico en el marco contextual nacional y a la luz del PEI institucional.

En el curso de la investigación se requirió de una cuidadosa revisión sobre el tema de las competencias; tema bastante trabajado en el medio empresarial, pero de menor trayectoria en el sector educativo, donde se requieren otras miradas con sentidos y resignificaciones sobre el quehacer educativo, a partir de un acto pedagógico que involucra competencias que se forman con la activa participación de un sujeto en contexto y en una dinámica en la que entran a interactuar las distintas dimensiones: cognitiva, ética, social, y cultural entre otras. Por lo general el ámbito académico es un espacio donde distintos saberes entran en diálogo y las competencias pensadas desde el ser y un saber hacer ofrecerán marco de referencia significativo.

Los debates y la literatura que se han generado en torno al tema, son muy amplios, y complejos, dependiendo de los enfoques, ya que cada uno determina una mirada sobre el conocimiento, el ser humano y la formación. Cada enfoque le atribuye directa o indirectamente un sentido a la educación, sus actores y sus prácticas y desde allí a su vez se proyectan las competencias. De acuerdo a los énfasis: psicología cultural en la que podemos mencionar entre otros a Brunner, 1991 y Wertsch, 1993, lo psicolingüístico a Chomsky, cognitivo a Pozo en 1998, se requiere entrar en diálogo con posturas diversas que determinan tipificaciones con diferentes categorías en competencias. Por ello, hablar de competencias pedagógicas es mostrar la convergencia de saberes y enfoques distintos que a partir de los nuevos escenarios proyectan la necesidad de redimensionarlas en la figura del docente.

De allí, que abordar el tema de las competencias pedagógicas en la Universidad de La Sabana, implica que sin perder de vista la dinámica de formación, se miren las competencias en diferentes campos del conocimiento como categorías que configuran un panorama completo de la acción humana tomada en su diversidad. Es aproximarse al acto educativo teniendo en cuenta la dualidad de competencias que se desdoblán de quien enseña a sus estudiantes. Y ello implica pensar en ese docente universitario como un actor central de la calidad, pero conscientes de que cada vez son más los profesionales que se desempeñan en educación superior sin una experiencia previa de formación pedagógica, lo que lleva a estos docentes a que

enseñen la especificidad de sus saberes desde una transmisión de información que no posibilita aprendizajes reales en sus estudiantes. Son docentes que no tienen en cuenta el sentido de la pedagogía que lleva implícito principios, concepciones de hombre y sociedad, ideologías, formas de concebir el desarrollo humano y social.

En esa medida, la competencia pedagógica, no reducida a un saber instrumental, sino asumida desde una teoría de la enseñanza con intención formadora debe ser un elemento clave para el cambio. Giroux, 1998, considera que las políticas de formación docente deberían apoyarse en una pedagogía crítica “imbuida por una preocupación ética y democrática orientada a vincular los conocimientos escolares, las subjetividades con los estudiantes y las distintas experiencias de aula con los imperativos y necesidades más generales del orden social.”<sup>1</sup>

La propuesta de competencias pedagógicas se trabajó desde un diagrama arbolar en un enfoque sistémico y parte de cuatro fuentes de información: 1. Un abordaje al marco teórico conceptual que puso en juego referentes teóricos que explican las competencias pedagógicas del docente universitario a partir de su quehacer educativo; y desde un abordaje a posturas de diversos autores frente a las competencias en educación y referencialmente a las competencias desde lo laboral; 2. una mirada al contexto desde lo nacional y lo institucional, con relación a los cambios que se demandan de un docente universitario desde las formas de representación de la realidad que proyectan un sentido ético; 3. Un trabajo colaborativo en el cual se involucró a docentes de la Universidad para conocer su opinión y visión sobre las competencias desde conductas, habilidades, destrezas y actitudes que consideran relevantes en su ejercicio pedagógico; y 4, una sistematización e interpretación del trabajo realizado con los docentes, en un marco contextualizado.

Se identificaron unas categorías con base en los elementos que se consideraron fundamentales para la propuesta: PEI institucional, las demandas del contexto, el marco legal y el quehacer docente como base. De hecho, es una clasificación más, que se fundamenta en el enfoque de la **pedagogía reconstructiva**, que repiensa el proceso pedagógico desde elementos tácitos y presupuestos implícitos en los procesos de construcción de conocimiento que se generan en un acto pedagógico y que proyecta las formas de relación que los docentes establecen con el saber, con ellos mismos y con sus estudiantes.

---

<sup>1</sup> GIROUX H. La escuela y la ciudadanía. México. Siglo XXI. 1998.

## 1. PROBLEMA.

*Frente a la variedad de tipologías y clasificaciones sobre las competencias, la necesidad de evaluar el desempeño docente, y para responder a los propósitos esenciales del PEI de la Universidad de La Sabana, la investigación busca centrarse en las competencias pedagógicas de sus docentes a la luz de la formación integral.*

### 1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

La diversidad de competencias es inmensa. Casi cada actividad humana configura una competencia. Algunos autores han identificado más de 30 grupos de competencias y dentro de cada grupo un gran número de ellas. Y esa multiplicidad de competencias determina a su vez, retos a los docentes que tienen que prepararse para responder a los desafíos académicos que plantea la globalización en el contexto histórico de la educación superior y a una serie de cambios en todos los órdenes. Y ello exige una categorización de las competencias pedagógicas a nivel institucional.

A la luz de los criterios de calidad, la perspectiva internacional como referente, y el marco legal nacional manifiesto en las políticas estatales, se determina desde este referente, que el proyecto se inscriba en la línea de política educativa, dado que en el marco de las reformas de América Latina el docente es eje fundamental, para la cualificación y el desarrollo del capital humano, y por ende sus competencias.

Frente a la crisis de la educación superior, crisis manifiesta en baja calidad, profesionales poco comprometidos, competencias en el ser y el hacer poco desarrolladas; se cuestiona el papel de las competencias del docente universitario; ese docente formador, que desde su acción educativa y su propio quehacer puede contribuir a mejorar los procesos educativos, desde un constante aprendizaje que aporte en un proceso de mejoramiento y profesionalización.

Investigaciones educativas realizadas alrededor de la calidad de la educación en todos los niveles, han centrado el problema en torno a la formación del docente, aduciendo que las instituciones universitarias no tienen claro un perfil que responda a las demandas del medio, no preparan para el quehacer a partir del conocimiento de los futuros alumnos ni para contextualizar su labor, puesto que la enseñanza es concebida como un acto de transmisión de conocimientos, y se ha reducido a un proceso instrumental o estratégico; por tanto, las técnicas o las capacidades de gestión, constituyen los ejes del saber pedagógico impartido. Al respecto Didriksson, citado por Múnera, 2001, expresa:

*“El profesor universitario se encuentra asediado por los tiempos y los cambios, está ubicado en el centro exacto de un cruce de caminos. Tiene que avanzar de alguna manera para no quedarse rezagado. Pero necesita optar entre los caminos que tiene enfrente. El problema es que no puede optar por uno sino hacer converger varios. La*

*paradoja se relaciona con el carácter y el significado del trabajo académico en el actual período de profundos cambios. Por un lado, tiempos que redefinen el papel tradicional que ha desempeñado la enseñanza superior en el sentido del requerimiento de superar la tradicional desconexión entre las tareas y sus contenidos respecto a las necesidades de la sociedad en su conjunto; y por otro lado, el brinco de una lógica reduccionista en el quehacer del docente sumergido en la práctica de actividades inconexas, marginales, de mera transmisión de saberes no contruidos por él, hacía una nueva integración de funciones, habilidades, capacidades como la expresión de su nueva personalidad como intelectual público, como persona formada con la responsabilidad social de una actividad fundamental para fines de desarrollo histórico”<sup>2</sup>*

Diferentes estudios y diagnósticos sobre las tareas del docente en el aula, coinciden en señalar algunos factores que aparecen como generadores de esta problemática que como lo expresa Mario Díaz, 1997 “proyecta la ausencia de una concepción auténticamente profesional e intelectual de la educación, producto de la debilidad académica y social de la profesión docente, la ausencia de investigación sobre el hacer docente, la falta de ética en el ejercicio profesional de la docencia; carencia de estímulos sociales, intelectuales y académicos para los docentes”<sup>3</sup>. Por lo general una crítica que se hace al docente y que es un factor determinante en la baja calidad de la educación es que, la mayoría de los docentes son ejecutores de acciones instruccionales, esto es, se constituyen en multiplicadores de actividades que se implementan acríticamente. No enseñan a pensar al estudiante. No son creativos, repiten un discurso sin abrirlo a la dialéctica, a la pregunta, a la búsqueda de verdad. La percepción general, es que no evidencian creatividad, ni liderazgo, dado que no existe suficiente desarrollo de la imaginación frente a su actitud docente, ni hay una reflexión permanente frente a su quehacer educativo.

La inconformidad por los resultados del sistema educativo no proviene sólo de la academia, ni del desencanto de las familias y de los propios estudiantes sino también del ámbito empresarial y, de la sociedad en general. Según Braslavsky el descontento de la sociedad respecto a la calidad de educación, se enmarca en la consideración de causas externas e internas que inciden en la calidad y en el contexto de una sociedad en crisis. Ella argumenta “que el descontento se debe a posiciones coyunturales y a posiciones estructurales que no cuestionan la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los niños y de los jóvenes para el siglo XXI , suponen que la escuela y el sistema educativo tienen que seguir existiendo y que tienen que concentrar la atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud, pero que deben funcionar mejor”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Prólogo de DIDRIKSSON AXEL al libro: Varios autores: La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. México, UNAM, 1996. En: Documento de MUNERA Leopoldo del Seminario Internacional de Reflexiones sobre Docencia Universitaria, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, Septiembre 2000.

<sup>3</sup> DIAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. Revista Educación y Cultura No. 42. FECODE. Bogotá, 1997, pag.18

<sup>4</sup> WWW.OEI. Gov.co BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.

En el contexto externo, los docentes tejen sus percepciones en torno a su rol y función profesional, apareciendo allí un marcado sentido de desprestigio social que según ellos mismos los afecta más en la apreciación y valoración de su profesión y que los problemas relacionados con la baja remuneración económica. Esto hace que los sistemas educativos deban enfrentar la redireccionalización de sus tareas de formación y reorientar la formación docente elevando a la par la identidad de la profesión las competencias que les permiten responder con calidad a la sociedad, al sistema educativo y a las instituciones en las que se desempeñan.

Uno de los ejes fundamentales desde donde se puede reconocer la calidad de una institución educativa es el desempeño del docente de la misma. Frecuentemente en los diagnósticos institucionales aparece cuestionado el desempeño de los docentes porque no responde a las expectativas que el medio le exige respecto a su rol; en tanto éste es elemento fundamental en los procesos de cualificación de la educación.

Estos factores comprenden distintos elementos que se dan en el acto pedagógico y que por ende exigen resignificar dicha dimensión. El acto pedagógico involucra la interacción maestro-alumno, procesos de aprendizaje, clima de aula, y cada uno de esos factores remite a observar la existencia de un problema ambiguo que está presente cuando se trata de asumir la transformación de las prácticas pedagógicas actuales.

Esas prácticas que por lo general son producto del enfoque pedagógico-transmisionista, basado en contenidos no refutables que evaden el conflicto intelectual en clase; o del enfoque pedagógico-tecnológico, que ve la educación como una acción instrumental, con una imagen del profesor como técnico, ejecutor y garante de la obtención de metas “indiferente a los compromisos éticos de la formación, siempre y cuando sea supuestamente eficaz en el salón de clase”<sup>5</sup>, y no tienen en cuenta el enfoque pedagógico-crítico que involucra las complejidades morales y empíricas de la práctica pedagógica a la luz de un compromiso sociocultural en la perspectiva de un código ético de la profesión docente.

Los docentes están preparados desde saberes específicos para enseñar una asignatura o un área, poseen las bases generales de unos conocimientos supuestamente universales, pero no están siendo formados para participar en la producción de conocimientos, pues se ha reducido su trabajo a ser simples ejecutores de los planteamientos de expertos del currículo.

Surge así la necesidad de formar al docente en forma permanente desde las nuevas competencias que se demandan. Como expresa Díaz, M. “actualizar a los profesores en principios integradores de conocimiento y en prácticas interactivas de formación... para que respondan a los desafíos académicos que plantea la globalización del conocimiento, la globalización económica, la transferencia

---

<sup>5</sup> IBARRA RUSSI, Oscar Armando y otros, Formación de profesores de la Educación Superior programa Nacional. Capítulo 2, Tendencias en la formación de los profesores de Educación Superior. ICFES. Bogotá, 2000. Pagina 47.

permanente y rápida de tecnologías y de información”<sup>6</sup>. Comprender el problema, involucrando además otras dimensiones como son la política educativa vigente expresada en su respectiva legislación se convierte en la utopía auténtica de construcción de cultura académica.

Hablar de cultura académica implica establecer la relación entre cultura y práctica pedagógica, sin las divisiones que producen rupturas que llevan a la fragmentación, a la estratificación del trabajo académico. Ello determina la necesidad de cimentar la cultura académica sobre las prácticas pedagógicas de formación, prácticas que se verán renovadas si se logra romper con la enseñanza magistral y con currículos aditivos que no responden al desarrollo de competencias e instrumentos culturales de orden lingüístico, teórico - conceptual y metodológico operativos requeridos para actuaciones de los profesionales egresados de la educación superior, en contextos diferenciados.

Es aquí donde cabe el concepto de competencia, el cual viene marcando la orientación de las iniciativas y procesos de cambios estratégicos que durante la última década se están poniendo en marcha en diferentes países alrededor de cuatro ejes de actuación:

1o. El acercamiento entre el mundo laboral y la educación/formación; 2o. La flexibilización de los docentes ante los cambios científicos y tecnológicos; 3o. La renovación de las instituciones de educación superior, de los equipos de docentes, y 4o. La propia oferta educativa que lleva al reconocimiento, acreditación y cualificación institucional.

Esa cualificación institucional debe proyectarse en los profesionales que forma. En una etapa de cambios, de rupturas, de incertidumbre la que se vive actualmente y en ella, la condición de progreso y desarrollo económico y social en el ámbito individual, empresarial y nacional está dada por la capacidad intelectual, la cual exige nuevas habilidades de pensamiento, de creatividad, de ética y de juicio, mucho más amplias y sólidas de las que se requerían en el pasado. Por tal razón, es ya común afirmar que el conocimiento se ha convertido en la principal fuente de equidad y de ventaja competitiva sostenible en el largo plazo, tanto para las personas como para los pueblos y naciones.

Las nuevas demandas a la educación y su relación de interdependencia con el desarrollo personal, económico y social, obliga a transformar la institución educativa, a reinventarla y hacer que ella, como empresa de conocimiento y espacio de formación, sea líder en la incorporación de nuevos conceptos y prácticas de las organizaciones inteligentes, de las organizaciones que aprenden y de la gestión del recurso humano. Pero no será posible transformar la educación si no cambia el maestro.

---

<sup>6</sup> DIAZ VILLA, Mario. 2000La Formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y estrategias. Bogotá. ICFES. p.15

Conocimiento y personas adecuadamente formadas son factores indispensables para lograr la existencia de instituciones de calidad, es decir de instituciones que aprendan y continuamente expandan su capacidad para crear y sostener un futuro mejor; organizaciones que avancen con seguridad y solidez hacia la conformación de sociedades de conocimiento. En consecuencia, el primer deber social de cualquier sistema educativo es dotar a los estudiantes de las herramientas, procesos y estrategias necesarias para construir su personalidad, poder emplearse y responder con eficiencia y eficacia en los puestos de trabajo y, sobretodo mantener la actitud y contar con los mecanismos que le permitan como se afirma en el Informe Delors aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Dentro de la perspectiva descrita se pide a las instituciones educativas formar personas con habilidades y competencias para la abstracción, el pensamiento sistémico, la creatividad, la experimentación, la comprensión crítica, el sentido común y la resolución de problemas entre otros. Se considera que en una verdadera educación y desde la dimensión formativa, las materias o asignaturas que comprenden los planes de estudio no deben ser avaladas desde resultados puntuales sino desde procesos que permitan ver la motivación y la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y desarrollar cada vez más esos saberes específicos que determinan su campo profesional. Igualmente se espera que los campos de formación fomenten los valores de la libertad, participación, independencia y autonomía, de la equidad y del respeto activados mediante la solidaridad y el diálogo.

La resignificación del quehacer educativo es tema que ha ocupado la atención de la mayoría de países en la última década y es punto de encuentro en las reformas desde la formación docente. Se considera, con razón, que el maestro integralmente concebido en su desarrollo personal, sus competencias y conocimientos, sus condiciones y calidad de vida son decisivos en el logro de una educación de calidad. Los cambios asociados a uno o varios aspectos de los que constituyen su integridad son indispensables para avanzar en una transformación educativa que responda a los desafíos de convivencia, bienestar, desarrollo democrático, crecimiento económico y desarrollo humano sostenible.

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

*¿Qué competencias pedagógicas se deben fomentar, desarrollar y potenciar en los docentes de la Universidad de La Sabana, de tal manera que permitan responder desde su quehacer educativo a un contexto cambiante e incierto, que logren traducir la complejidad de lo real, reconocer la existencia del otro en la mediación pedagógica, proyectar el aprendizaje como un proceso constructivo en la mente de los estudiantes, argumentar desde los saberes, y propiciar el sentir y el trascender social desde el acto pedagógico a la luz del PEI institucional ?*

Para interpretar la problemática objeto de la presente investigación, se parte de una serie de presupuestos orientadores que buscan identificar, desde la visión interdisciplinaria de los diferentes actores de las facultades, cuáles son los elementos de competencia asociados a los criterios de desempeño o de ejecución que evidencian la pertinencia y el conocimiento directamente relacionado con la calidad y exigencia institucional.

### **1.3. JUSTIFICACIÓN.**

Las competencias del docente universitario no solo constituyen una función de la Universidad sino que es parte de las políticas educativas, de las metas de perfeccionamiento docente, de los procesos de acreditación institucional, del desarrollo del currículo y de las exigencias culturales que se requieren actualmente de los docentes para cualificar la educación.

El propósito de la presente investigación es estructurar una propuesta donde se resignifiquen las competencias pedagógicas desde un repensar el quehacer educativo en la academia, integrando los procesos de aprendizaje con el crecimiento y la transformación, el desarrollo profesional y la expansión de los valores. En este proceso es válido preguntar cuál es la responsabilidad de la Universidad como espacio académico para ayudar a consolidar las competencias pedagógicas del docente?; ¿qué tipos de acciones debe emprender para generar respuestas a las nuevas necesidades que exigen resignificar la dimensión pedagógica, como factor vital en los procesos de formación donde se articula la enseñabilidad con la educabilidad?. En este sentido, compete a la investigación profundizar en categorías de análisis que permitan caracterizar las competencias de los docentes desde el contexto, la sociedad, la pertinencia científica, tecnológica y social de la formación y desarrollo de la competencia pedagógica.

La estructura que aquí se presenta y se apoya con el aporte intersubjetivo de los docentes participantes, fue desarrollada con la clara intención de orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso planteadas por la propuesta de calidad que se viene adelantando en el proceso de acreditación institucional. Se analizan las competencias pedagógicas, con algunos docentes de distintas facultades con el fin de redefinirlas y recontextualizar el acto pedagógico.

La Universidad de La Sabana como institución de formación inicial y continua, en sus programas de pregrado y postgrado, tiene necesidad de referenciales para orientar el desempeño de sus docentes en las funciones de docencia, investigación, gestión y proyección. Esta razón justifica una estructura que permita identificar desde la multidimensionalidad de las categorías para las competencias, un marco institucional. De allí que el referente propuesto no pretende ser un marco imperativo a seguir, sino orientar y ser una alternativa de valoración de desempeño, y ofrecer un pretexto que permita construir una representación coherente del trabajo del docente y de su experiencia. No se pretende dar cuenta de las competencias del

docente de hoy, más bien describe un futuro posible y, a nuestro entender, deseable de la profesión.

No se intenta buscar unanimidad, ya que el consenso no es ni posible. Cuando se busca la unanimidad lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir por ejemplo, que los docentes tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar. Sin embargo, si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también en conducir aprendizajes e implicar a los alumnos en los mismos.

Esta investigación, pretende clarificar cuáles son las competencias pedagógicas deseables desde la mirada de los investigadores, a la luz de la política educativa y el P.E.I. construido por la Universidad de La Sabana, teniendo en cuenta que el ejercicio docente como proceso dinámico requiere mejorar permanentemente el desarrollo de competencias para la cualificación de la práctica pedagógica cotidiana. Por ello, es importante precisar los indicadores y las características que definen a los docentes, sus procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma como estructura su propuesta didáctica, como elementos posibilitadores del desarrollo de competencias.

## **1. 4. 0BJETIVOS.**

### **1.4.1. 0BJETIVO GENERAL.**

- ✚ Elaborar una propuesta que permita ajustar y aplicar un modelo operativo para reestructurar las competencias pedagógicas que se le demandan al docente de la Universidad de La Sabana, a partir de la reflexión sobre el acto pedagógico que proyecta las formas de relación que los docentes establecen con el saber, con ellos mismos y con sus estudiantes, identificando los elementos de competencia y los criterios de desempeño a la luz de un marco de referencia contextual, legal e institucional.

### **1.4.2. 0BJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- ✚ Identificar algunos elementos teóricos, históricos y contextuales que permitan analizar la incidencia de los cambios generados en el contexto internacional y nacional frente la realidad educativa y sus efectos sobre la demanda de nuevas competencias al docente.
- ✚ Reconocer la importancia de las competencias pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la perspectiva que exige el ejercicio de la profesión de educador y las competencias que requiere tener un docente para trascender los límites de lo individual y proyectarse a lo social.
- ✚ Analizar los problemas que se plantean en la docencia universitaria sobre el saber educativo, saber pedagógico y la influencia de los factores asociados al quehacer docente.
- ✚ Identificar y comprender la complejidad de los parámetros establecidos en la legislación de la Educación Superior frente a la dimensión pedagógica del docente universitario.
- ✚ Proponer un modelo operativo desde un diagrama arbolar que permita reestructurar las competencias pedagógicas a la luz de las dimensiones humanas y en el marco del PEI institucional.

## 2. MARCO TEORICO.

### 2.1 EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y SU EJERCICIO DOCENTE.

Docente universitario es aquel profesional de cualquier disciplina dedicado a ejercer actividades de docencia en educación superior. Ser docente presupone una interrelación humana concreta porque el ejercicio docente implica una acción entre educador y educando con miras a lograr determinadas competencias establecidas por la sociedad en el marco de un contexto cultural. Esa dimensión de cultura “puede entenderse como el conjunto de creencias, actitudes y comportamientos relacionados con elementos de conocimiento científico y con ideas que tienen que ver con saber hacer, saber-juzgar, saber vivir, saber ser y poder apreciar. Esta urdimbre del saber y de la cultura es la sustancia de la que emergen aquellas competencias del orden del conocer, decidir, valorar y transformar, consideradas valiosas para conducir la educación”.<sup>7</sup> El ejercicio de la docencia se hace desde una praxis cotidiana que no es aislada de un sistema educativo y de un contexto. Y es en ese contexto tanto en el ámbito nacional como institucional donde se le demandan competencias acordes con el momento histórico y las necesidades sociales.

En Colombia la formación en docencia universitaria no responde a unos presupuestos epistemológicos que fundamenten ese quehacer docente. Por lo general el profesional universitario que ejerce la docencia sin ser consciente del acto pedagógico en si mismo se limita a informar, transmitir y reproducir. La mayor parte de los profesores universitarios desarrollan sus actividades en forma transmisionista; son docentes empíricos que por no reflexionar sobre el acto pedagógico para trascender en sus diferentes dimensiones, lo vuelven mecánico y transmisionista, lo cual exige que desde una formación permanente con reflexión sobre su propio quehacer recontextualicen su hacer su saber y su saber hacer.

Actualmente al profesor universitario se le exigen competencias múltiples, pero fundamentalmente se le demanda la competencia pedagógica en su quehacer. Como expresa Lucio R.<sup>8</sup>, la dinámica intersubjetiva que caracteriza a la Universidad como comunidad científica, es la que determina ese elemento pedagógico y didáctico del quehacer universitario. Además a la función docente se agrega la gestión y la investigación, funciones que consolidan su quehacer disciplinar y su capacidad para ser interprete de los procesos globales y contextuales que inciden en la potenciación de los aprendizajes de los estudiantes y en sus relaciones con el conocimiento. De allí el doble reto que enfrenta la docencia universitaria como acción que implica un proceso de interacción y de construcción de conocimiento.

---

<sup>7</sup> OROZCO Carlos D., 1997, Pedagogía de la Educación superior y Formación en valores. ICFES. Universidad de los andes, Bogotá. p.49

<sup>8</sup> LUCIO Ricardo, 1992. La Pedagogía y la didáctica en el quehacer universitario. En Reflexiones sobre el sentido de la Universidad. Documentos ESAP. Bogotá.

Como expresa Mockus,<sup>9</sup> enseñar no es solo comunicarse para entenderse inmediatamente. Es entenderse sobre la base de razones, sobre la base de exploración de argumentos en pro y en contra. Por ello, uno de los factores más relevantes en los estándares de calidad de las instituciones de educación superior es la calidad de sus profesores en los diferentes ámbitos de desempeño, como plantea Ibarra <sup>10</sup>en cuanto a sus calificaciones intelectuales y profesionales y a sus cualidades humanas y pedagógicas, respaldada por la libertad académica, la responsabilidad profesional y la autonomía institucional.

Este hecho involucra tanto políticas claras de formación docente como mecanismos de evaluación capaces de acompañar el proceso de actualización sobre avances científicos, tecnológicos y de orden disciplinar que le permitan asumir que su rol no es ya el de catedrático dedicado a impartir o dictar clase magistral y luego calificar los exámenes de los alumnos, sino que existen nuevos paradigmas educativos que orientan la docencia hacia el desarrollo de competencias que propenden por la solución de problemas, la creatividad, la argumentación racional, la comprensión, el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, el procesamiento de información, herramientas con las cuales los estudiantes hacen avances coherentes con los retos y demandas actuales de la sociedad del conocimiento.

Una imagen ideal del profesor universitario es recreada por el ICFES<sup>11</sup> en términos de precisar su rol como un suscitador de ambientes y situaciones de formación y aprendizaje, capaz de vincular la investigación y la docencia y de trabajar en equipo con sus alumnos y con sus colegas... debe comprender la importancia actual de las modernas tecnologías de la información en el aprendizaje de los alumnos sin sobrestimar sus posibilidades al considerarlas sustitutos de sí mismo.

Lo anterior demanda el desarrollo de unas competencias relacionadas con la profesión docente. Y ello a su vez exige de unas actitudes, de docentes abiertos a aprender con una mente dialéctica entre la transmisión y la transformación, entre adaptación y actitud crítica, entre eficacia y autonomía; con capacidad de cuestionar sus rutinas pedagógicas, sus posturas teóricas, sus estrategias metodológicas, sus mecanismos y medios de evaluación; pero ante todo, la finalidad de su tarea educativa frente a los estudiantes en particular y el impacto en la sociedad en general. En síntesis, la reflexión, acción y la investigación sobre la propia práctica son las que impulsan el mejoramiento profesional en tanto la investigación se constituye en núcleo generador de la docencia de calidad y motor de las innovaciones educativas.

Ante este marco de exigencia la docencia, la investigación, y la gestión, devienen en procesos que aportan a la fundamentación del quehacer educativo. Desde la

---

<sup>9</sup> MOCKUS, A. 1995, Lugar de la Pedagogía en las Universidades. Documento .Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

<sup>10</sup> IBARRA Russi, Oscar Armando y otros. Formación de profesores de la educación Superior. Programa Nacional. ICFES 2000.p.37

<sup>11</sup> IBARRA RUSSI, Oscar Armando. Op.Cit. p.40

docencia, según Benedito “el profesor ha de provocar procesos de aprendizaje en el aula, conocer la dinámica de la misma, seleccionar y organizar los contenidos, facilitar el seguimiento y la formulación de interrogantes, alimentar la discusión y el debate, establecer relaciones positivas, evaluar el trabajo de los alumnos y facilitar la búsqueda y construcción con sus alumnos del conocimiento científico”<sup>12</sup>

En el rol de las funciones asignadas al docente universitario, se involucran procesos y funciones en torno a:

- ✚ “El estudio y la investigación sobre su práctica docente cotidiana
- ✚ La comunicación y divulgación de sus investigaciones e innovaciones pedagógicas.
- ✚ Al conocimiento de sus alumnos y su evaluación.
- ✚ La participación responsable en la selección de otros profesores.
- ✚ La participación en la gestión académica
- ✚ El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- ✚ La promoción de relaciones e intercambio interinstitucional e interuniversitario.
- ✚ La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores”<sup>13</sup> .

Existen dos ámbitos particularmente expeditos para el desarrollo de la función investigativa del docente; su propio campo disciplinar (teorías, enfoques, métodos, conceptos innovadores) y la investigación de la propia actividad docente en términos de estructuración de contenidos, pertinencia de métodos, tipos de relaciones con los estudiantes, formas de evaluación así como la incorporación de estudiantes y profesores en líneas de investigación que se evidencien a través de monografías, informes y proyectos de investigación. La disyuntiva entre profesor-docente o profesor-investigador, responde a expectativas sociales y a valoraciones que no tienen el mismo rango de importancia dentro de las universidades. Por ello, más que ahondar la brecha es necesario hacerles compatibles mediante el desarrollo innovador de la docencia universitaria a través de la investigación, según Benedito en igualdad de oportunidades tanto en recursos asignados como en prestigio social y académico. Es así como la docencia y la investigación son inherentes al quehacer del profesor universitario.

Existen además otras funciones que algunos profesores deben realizar funciones de gestión en procesos de liderazgo, de conducción y de dirección de grupos bien sea

---

<sup>12</sup> BENEDITO, Vicenc y otros. La formación Universitaria a debate. Universidad de Barcelona. Publicaciones. 1995.p.119

<sup>13</sup> BENEDITO. Vicenc y otros. Op. Cit. Pg 21

éstos de docencia o de investigación que le demandan capacidades especiales para enfrentar los conflictos que se presentan así como la consecución de recursos para el desarrollo de los diferentes proyectos. Estas tareas de responsabilidad compartida de la gestión, al igual que la docencia y la investigación, deben contar con una política de formación docente para preparar los equipos de dirección, de docencia y de investigación así como lo relacionado con pasantías y mecanismos de difusión e intercambio entre la comunidad académica.

Ningún referente puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión que como la docencia lleva a cabo otras actividades relacionadas además con: la organización y animación de las situaciones de aprendizaje, la gestión y progresión de los aprendizajes, el trabajo en equipo, la utilización de nuevas tecnologías y adicional a esto, la gran responsabilidad moral de la organización de su propia formación continua.

## **2.2 LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

Los cambios generados en la década del noventa imponen grandes retos y desafíos a la educación superior que debe participar activamente en el mejoramiento cualitativo de la educación en sus distintos niveles. Como afirma Tünnermann en documento de la UNESCO<sup>14</sup> “La educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo. La calidad de la educación en América Latina se ha deteriorado y aunque han aumentado instituciones y programas, el crecimiento y la expansión cuantitativa no responde a la calidad que se requiere para formar un capital humano que contribuya al desarrollo. Y en este panorama la figura del docente es relevante ya que es un eje clave de la cualificación, pero no se ha tenido en cuenta su formación y muchos docentes universitarios ejercen su labor sin la formación pedagógica adecuada y además son renuentes a cambiar. Siguen siendo profesores transmisores”<sup>15</sup> anclados en la persistencia de la rígida delimitación de disciplinas y programas no conceden a la formación el valor social fundamental para la construcción de las identidades académicas y profesionales en una sociedad cada vez más inestable.

En el marco de las tendencias mundiales y los requerimientos locales, el docente es clave como dinamizador de procesos de construcción y divulgación de conocimientos.<sup>16</sup> En este contexto, la educación adquiere el rango de factor estratégico para el desarrollo del capital humano en la formación de docentes ya que ningún cambio en la educación, la enseñanza y el aprendizaje será posible sin el compromiso decidido de los maestros y una adecuada interacción entre los requerimientos institucionales y los incentivos dados a los docente. Por ello todo proceso de cambio o innovación educativa tiene en los docentes su mejor aliado

---

<sup>14</sup> TÜNNERMANN Carlos. 1998. Tendencias innovativas en la Educación Superior. En: Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe. ASCUN, UNESCO, CRESAL, Bogotá.

<sup>15</sup> DIAZ VILLA, Mario. Op.Cit. 43-44

<sup>16</sup> CABALLERO PRIETO, Piedad. Realidades y tendencias sociales y educativas, institucionales, nacionales e internacionales en pedagogía y educación. C.N.A. p.63

para lograrlo o su más fuerte obstáculo para avanzar hacia el cambio deseado. En este sentido el compromiso y la dimensión ética del docente son claves para avanzar no solo en el desarrollo de los conocimientos sino en la apropiación de niveles de competitividad en un mundo cada vez más globalizado.

En esta perspectiva diversos estudios realizados por organismos internacionales: CEPAL 1995, UNESCO, 1996, CRESAL 1996, entre otros, llaman la atención sobre el docente y sus competencias pedagógicas, como elemento clave para la cualificación. Investigaciones llevadas a cabo por expertos, entre otros, García Guadilla, 1996, Lozano, Hoyos, Vallejo, 1996<sup>17</sup>, realizadas alrededor de la calidad de la educación en todos los niveles han centrado el problema en torno a la formación del docente, los perfiles académicos institucionales, la movilidad de los cargos docentes, el desempeño y su evaluación. Las distintas variables que interactúan en torno a la formación del docente Universitario han generado necesidades de investigar al respecto las competencias del hacer docente, de la profesión docente, del desempeño y del ser docente, con el fin de generar acciones de mejoramiento e innovación en la práctica pedagógica universitaria.

La necesidad de una formación integral en un centro académico como es la Universidad, determina que los docentes a su vez posean la formación requerida para impartirla a sus estudiantes y en esa medida se exige que los programas de formación docente propicien y favorezcan el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones. Se trata de preparar, como expresa Remolina, 1997, “para el ejercicio de una profesión más sublime y común a todos los hombres: vivir como seres humanos, vivir en sociedad, en el reconocimiento y respeto mutuo, conscientes de que el hombre es un ser para los demás”.<sup>18</sup> En el conocimiento de lo que es, en el ejercicio de su actuación como persona y en lo que debe ser. Pero además desde ese proceso se debe contar con un marco de referencia o modelo de formación, pues la política misma implícita en un currículo en el marco de un sistema educativo presupone un modelo de cultura, persona y sociedad. “En tal sentido, los procesos de investigación formativa que propone el decreto 272 de 1998 deberían establecerse a partir de este presupuesto.

En torno a los desafíos de la sociedad del conocimiento a los programas de formación y especialización de educadores se les exige la acreditación previa para garantizar que los docentes cuenten con estrategias formativas que los lleven a altos niveles de mejoramiento como los planteado por Batista<sup>19</sup>: “modelos pedagógicos transformadores, estrategias innovadoras de enseñanza, gestión del tiempo, conocimientos en ciencias, habilidades comunicativas, uso de tecnologías duras y blandas probadas para mejorar el aprendizaje, la capacidad para trabajar en la innovación y en proyectos colaborativos institucionales”.

---

<sup>17</sup> LOZANO M., HOYOS P., GOMEZ G. LOZANO F., 1998. El conocimiento práctico del profesor a través de la práctica evaluativa. En: La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica, IDEP, Bogotá.

<sup>18</sup> REMOLINA G. 1997. Reflexiones sobre la formación integral. Documento del encuentro de formación de profesores Universitarios. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

<sup>19</sup> BATISTA, Enrique y Otros. En aspectos particulares de la acreditación previa. Pedagogías y Educación. 1999. p.219.

En el ámbito mundial, dice Ibarra<sup>20</sup> es cada vez más clara la tendencia de considerar el ejercicio docente e investigativo en la enseñanza superior como una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida. Por supuesto que estos requerimientos llevan implícito un sentido de responsabilidad tanto del docente como de su institución de referencia en aras de garantizar formación integral y no solamente la institución o la acción profesionalizante.

De allí la necesidad de adquirir y desarrollar por parte del docente universitario la competencia y la identidad profesional, en tanto que la primera posibilita el abordaje de problemas y las alternativas de solución mientras que la identidad está referida al reconocimiento del marco de acción de su práctica profesional en un ámbito institucional determinado. Por ello plantea Mario Díaz, 2000, que competencia e identidad profesional son inherentes a cada profesión. En este sentido se puede definir la profesión académica como un espacio constituido por las posiciones, relaciones y prácticas que surgen entre categorías de agentes especializados en principios de comunicación dominantes y en la producción y reproducción de los discursos y prácticas de las disciplinas y las profesiones<sup>21</sup>, esto significa que desde allí se generan posiciones y oposiciones en términos de teoría, investigación y práctica pedagógica constitutivos a su vez de los que se denomina cultura académica.

Por ello cuando se piensa en la excelencia de los docentes a partir de su desempeño se pueden establecer las competencias de acuerdo a los ejes organizadores que según Graciela Amaya se pueden determinar en la formación de los educadores:

- ✚ “El de la identificación de los problemas educativos en contextos específicos, los cuales gravitarían un mayor o menor grado alrededor de los núcleos de la educabilidad, de la enseñabilidad y la realidad educativa y social.
- ✚ El de la reflexión de los problemas desde una perspectiva histórica, epistemológica y pedagógica; y
- ✚ El de las soluciones concebidas como proyectos de transformación educativa, desde un enfoque investigativo”<sup>22</sup>.

La relevancia de estos ejes, como bien lo afirma su autora: Graciela Amaya, se constituyen en referentes para estructurar programas de formación docente que apunten a consolidar el papel protagónico de la pedagogía como núcleo donde convergen los otros saberes.

---

<sup>20</sup> IBARRA RUSSI, Oscar Armando. Op.Cit. p.37

<sup>21</sup> DIAZ V. Mario, la formación de profesores en la educación superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y estrategias. Bogotá. ICFES.

<sup>22</sup> AMAYA De Ochoa Graciela. Pautas para el desarrollo curricular en los programas de pregrado en la Universidad de La Sabana. 2001.

El análisis de las competencias pedagógicas remitirá permanentemente a las teorías del pensamiento y de la acción; pero también del trabajo y la práctica docente como profesión. Sin duda, consolidar una estructura de competencias pedagógicas, que permita diseñar módulos de formación, es indispensable para las universidades ya que permitirán procesos de mejoramiento continuo en relación al desempeño docente. La formación en competencias pedagógicas para profesores de la educación superior, exige superar el énfasis curricular para asignar un nuevo contenido teórico, social y cultural de los contextos y prácticas de formación; y en este sentido, la formación docente se asume como la posibilidad de lograr el desarrollo integral que lleva consigo a la transformación o cambio educativo.

### **2.3. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

En la última década se ha abierto un espacio de discusión sobre la pedagogía en educación superior, evidenciándose la necesidad de realizar estudios e investigaciones que permitan conocer los problemas que afectan un mejor desempeño del profesor universitario. Al respecto se han generado diversas posiciones frente a la formación y capacitación pedagógica: Unos que sostienen que la docencia universitaria no requiere formación ni capacitación pedagógica, y otros que sostienen que la formación pedagógica debe ser profunda a nivel de estudios de postgrado; y otros que consideran que la capacitación debe ser mínima.<sup>23</sup>

En 1984, el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe coordinó el proyecto de UNESCO de creación de una Red de Instituciones para la Formación pedagógica del personal Docente de educación superior: REDESLAC, red que comenzó con cuatro universidades de Argentina, Brasil, México y Venezuela y posteriormente se fueron adhiriendo otras universidades de la región. En agosto de 1985 se llevó a cabo un Taller regional convocado por la UNESCO y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sobre formación y capacitación de docentes en América Latina y el Caribe (CRESAL) y algunas universidades latinoamericanas.

En la década del noventa surgen una serie de programas de especialización en docencia y organización universitaria en el país. Estos programas empiezan a surgir de manera indiscriminada, amparados en la autonomía universitaria, establecida en los artículos 28 y 29 de la Ley 30 de 1992, de una parte y de otra, en la carencia de exigencias investigativas para los programas de este nivel de postgrado. Durante este periodo se crearon cerca de 47 programas de especialización en docencia universitaria. Posteriormente en 1998 y, a raíz de la expedición del Decreto 272, que establece la acreditación previa para todos los programas de pregrado y postgrado en el área de educación, y ante la exigencia de disponer de una capacidad investigativa, estos programas empezaron a desaparecer, quedando finalmente sólo 21 programas

---

<sup>23</sup> SALGADO Mariela. Documento institucional. Líneas de investigación. Documento interno de trabajo. Chía Universidad de la Sabana, 2003.

de postgrado acreditados por el Consejo Nacional de Acreditación -CNA- a través del Ministerio de Educación Nacional. Ibarra, 2001<sup>24</sup>

Paralelamente a los organismos institucionales del sistema educativo nacional, otras entidades como ASCUN, SOCOLPE, y diversas Universidades fomentan y promueven el proceso de formación en docencia Universitaria. Un análisis de los diferentes programas de postgrado relacionados con el mejoramiento de la docencia en la Educación Superior permite concluir según Mario Díaz (2000), que el 50% de ellos surgieron en la década de los años 90 hecho que él relaciona así: “o existe una toma de conciencia acerca de la necesidad de mejorar la cualificación de los docentes en Educación Superior, o el principio de autonomía creado por la Ley 30 de 1992 facilitó la explosión de programas entre ellos los de Docencia Universitaria”<sup>25</sup>. En ambos casos la justificación que se hace en cada uno de éstos programas de formación es la necesidad de mejorar la competencia pedagógica de los profesores en particular y la calidad de la educación en general.

En el proceso de modernización de la universidad colombiana, la presencia de los docentes tuvo un papel de singular importancia tanto en la vinculación como en las actividades de investigación y de desarrollo tecnológico. El diagnóstico que Parra Sandoval realiza en torno de la Universidad Colombiana contemporánea señala que:

“mientras la universidad tradicional estaba conformada por un número relativamente pequeño de docentes, generalmente catedráticos que ejercían su profesión de manera liberal y que, en su mayoría, practicaban la cátedra como actividad secundaria... la universidad moderna dio lugar a un docente profesional cuya actividad fundamental es el ejercicio de la formación universitaria y, como tendencia, estuvo acompañado por un estudiante de tiempo completo”<sup>26</sup>.

Con la aparición de la universidad de masas, aparece el profesor de cátedra que según Parra Sandoval determina una tipología de profesores universitarios: “el profesor tradicional vinculado a la universidad tradicional, el profesor de tiempo completo vinculado a una universidad moderna, y el profesor de cátedra vinculado a la Universidad de masas”<sup>27</sup>. Podría afirmarse que actualmente estos tres modelos coexisten en la Universidad pero están inmersos en otra serie de factores que desde la década de los 60 prevalecen y coexisten en el escenario nacional: la cátedra magistral, que hoy alterna con educación virtual y medios masivos de comunicación y tecnologías de informática, la enseñanza transmisionista, con una información que

---

<sup>24</sup> IBARRA O.A., SALCEDO T., 2001 Docencia por investigación: una opción de trabajo universitario. Documento sin fecha. Universidad de la Salle . Bogotá

<sup>25</sup> DIAZ, Mario. Op.cit. p.35

<sup>26</sup> PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Elementos para un diagnóstico de la universidad colombiana, citado por Mario Díaz (2000) p. 61

<sup>27</sup> DIAZ VILLA, Mario. Op. Cit. p. 63.

desborda a través de las redes y una sociedad del conocimiento; el desarrollo de la ciencia y tecnología que coexisten con espacios donde esa tecnología no puede alcanzarse por limitantes económicas; unas demandas al mejoramiento de la calidad del profesorado con la coexistencia de normas que no permiten que se consolide su identidad profesional.

Todo lo anterior exige que la redefinición de la competencia pedagógica articule una serie de elementos y se contextualize desde ámbitos institucionales. La cualificación del docente en el marco de unas competencias implícitas en el marco de la ley 30 y decretos reglamentarios determinan un compromiso con la calidad que se expresa a través de unos estándares de calidad y por tanto exige una mirada multidimensional, ya que son diversos los elementos que intervienen e interactúan en los procesos educativos inscritos en un marco histórico, que hace que su pertinencia sea específica para una realidad, donde existe un sistema educativo con unos marcos culturales definidos.

## **2.4 LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL MARCO DE LA LEY**

La Ley 30, y el Decreto 272, que reglamenta la acreditación previa establecida en el artículo 113 de la Ley 115, Ley General de Educación, para Facultades de Educación, determina unos requisitos que tienen que ver con la naturaleza del saber pedagógico, con el conocimiento de los contextos legales y socio culturales en los cuales se imparte la educación y con la naturaleza del proceso educativo como espacio en el cual se da una relación dinámica entre la educabilidad y la enseñabilidad.<sup>28</sup>

Los lineamientos normativos en torno a la docencia en educación superior como elemento clave para la calidad de la educación, señalan evoluciones en la manera de pensar y proyectar la educación a la luz de las demandas globales y contextuales que resaltan la acción del docente. La tendencia a resolver no sólo los asuntos coyunturales de la educación superior sino también la de constituirlos en el eje de un planeamiento a mediano y largo plazo es indicador de la creciente importancia que se le otorga a lo educativo en tanto pretende explicar las intencionalidades, fijar las metas y los criterios orientadores de la acción educativa.

En esta perspectiva se observa que la educación superior ha ido perfilando unos criterios para la definición de sus procesos evaluativos como son la calidad de su docencia, los procesos de capacitación y actualización para el docente en lo que se denomina formación permanente. Para hacer viable la concreción de éstas directrices se insiste en la evaluación de la calidad de los procesos de la educación superior mediante estrategias de auto-evaluación y de evaluación externa atendiendo no sólo los parámetros mundiales sino también las particularidades de los contextos institucionales, nacional y regional. “En el marco de la ley 30 se formularon diez

---

<sup>28</sup> SALGADO DE LOPEZ Mariela, 2003. Línea de investigación: Formación pedagógica y desarrollo profesional del docente. Documento interno de trabajo. Facultad de Educación.

objetivos que han implicado un fuerte compromiso con la calidad y un compromiso con el desarrollo científico, cultural, económico y político del país y se establecieron los estándares de calidad en el marco de referencia del Proyecto Tuning que ofrecen una plataforma para el debate de las estructuras curriculares existentes en las diferentes instituciones de educación superior en el país.<sup>29</sup>

En el ámbito regional de América Latina y el Caribe que se está quedando atrás en una época en la cual los recursos humanos constituyen la ventaja comparativa de las naciones<sup>30</sup> es evidente la influencia de las agencias internacionales en la orientación de las políticas y programas educativos. Entre 1990 y 1996, las inversiones del Banco Mundial en programas educativos en América Latina y el Caribe se multiplicaron casi ocho veces, y las del Banco Interamericano de Desarrollo se elevaron en cerca de 20 veces<sup>31</sup> debido a los procesos de “reingeniería” que los diferentes Estados han realizado en el sector educativo como exigencias de las agencias mencionadas. Y aunque los diferentes países aúnan esfuerzos para hacer de la educación y de la formación, pilares fundamentales del desarrollo de los pueblos, las reformas educativas se mueven en medio de muchas tensiones que comprometen su aplicación exitosa. A pesar de las demandas y retos para un cambio que los sistemas educativos expresan en la ley, las reformas institucionalmente no se asumen con la rapidez que se necesita. Se requiere tiempo para la apropiación de los cambios en la cultura de las instituciones, para remover las prácticas pedagógicas de los docentes, para asumir procesos de cambio en la formación pedagógica de los docentes. Sin embargo, estas circunstancias que en ocasiones son exitosas, y en otras no lo son; dejan según Gómez Buendía (1998) algunas enseñanzas.

En Colombia se han venido desarrollando estudios, encuentros y debates que miran la pedagogía como eje fundante para la cualificación docente y la evaluación del desempeño. Y en esta perspectiva en la última década con las reformas educativas, se ha generado una mirada que proyecta el interés de diversos profesionales en el tema de las competencias pedagógicas como un fundamento vital para lograr mayores niveles de eficiencia y calidad en los procesos educativos. Como lo expresa Hernández, 1999, el saber pedagógico, responde a un saber hacer de los maestros que puede reconstruirse a partir de docentes reflexivos que investiguen el sentido de lo que hacen, que conozcan las características de aquellos y aquellas de sus estudiantes así como la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña.

El docente se enfrenta a múltiples desafíos que le exigen transformarse y renovarse en forma radical, y redefinir su razón de ser a fin de responder a las necesidades del mundo de hoy. Los acelerados y vertiginosos cambios generados por la ciencia y la tecnología de las últimas décadas, han transformado el mundo determinando

---

<sup>29</sup> DIAZ Mario y GOMEZ Víctor M.2003., Formación por ciclos en la educación Superior. ICFES- Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

<sup>30</sup> PREAL. 2001. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación. Equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Santiago.

<sup>31</sup> GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Director Educación la Agenda del siglo XXI – PNUD- TM Editores, Capítulo 4. Concepción de Estado y Educación, Bogotá 1998. p. 145

rupturas y surgimiento de nuevos paradigmas a nivel científico, tecnológico, político, social y económico, presentando nuevos retos que hacen necesario el abordaje del proceso educativo desde una nueva dimensión ; y le exigen al docente resignificar su quehacer como agentes de los procesos pedagógicos, adquirir nuevas competencias y redefinir el papel que desempeña el quehacer docente.

El quehacer docente presupone la formación de la *persona* reconocida a si misma como ser histórico, en un contexto espacio-temporal; que debe conocer y comprender. Su función, se concibe desde su realidad cotidiana partiendo de procesos que permitan dinamizar la historia y generar una perspectiva de desarrollo mas humano. Y es a través del desarrollo de competencias pedagógicas del docente universitario que hay que determinar cuáles son las exigencias que esta transformación exige, ya que una profesión es una combinación estructural de formación, conocimientos, autonomía en el desempeño, dimensión humana, prestigio académico y reconocimiento social.

Mejorar la educación o el sistema educativo no es una tarea irrealizable pero demanda esfuerzos en procura de remover viejas prácticas arraigadas en la rutina educativa, hecho que implica desaprender y reaprender. Se requieren además lineamientos claros y sostenibilidad en el mediano y largo plazo por parte de las instancias superiores. La normatividad por sí sola, no genera calidad educativa ni la divulgación de las políticas tienen un efecto legítimo, si no involucra al docente como uno de los actores centrales. Es este, quien asume o deja de lado la política de mejoramiento cualitativo superando el criterio de cobertura, para hacer de su profesión un oficio dignificante.

Además, ninguna reforma avanza a espaldas de los consensos entre los sectores y actores del proceso innovador. “Los actores de sistema y en especial los profesores deben participar con entusiasmo. Esto supone liderazgo y dialogo con todos... la reforma supone estrategia. Una lectura inteligente - y acertada - de cuáles aspectos deben mejorarse en cada caso, en qué orden y con qué velocidad”<sup>32</sup>. Por ello, la lección es que no existen fórmulas mágicas para garantizar el éxito sino que en la implantación se sopesaran tanto las fuerzas innovadoras como las fuerzas refractarias para hacer los aportes a la luz de los requerimientos del proceso con gran perseverancia y claridad de que los frutos llegan al madurar la innovación.

A la luz de esta visión, las reformas educativas de América Latina en la década del 90 dan especial relieve al docente. Los profesores dejan de ser un pequeño grupo y pasan a consolidarse como un contingente significativo de “profesionales del conocimiento” dedicados a la enseñanza superior, pero aún sin las competencias que les permita resolver los retos que plantea esta profesión en el momento histórico que vivimos. Nuevas demandas del tipo de formación y nuevas formas de participación de los diferentes agentes educativos se empiezan a perfilar en el campo de la educación superior.

---

<sup>32</sup> GOMEZ Buendía. Op.Cit. p. 156

Es por ello que en la última década tanto en el ámbito normativo para la regulación de la educación superior, como en los criterios derivados de la reflexión sobre su calidad, está presente el replanteamiento de los procesos de formación de los docentes universitarios como agentes co-responsables de dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la Constitución Nacional ratifica la autonomía de las instituciones de Educación Superior (art. 69), y advierte el reconocimiento de la idoneidad ética y pedagógica de los educadores, como condición esencial para ejercer la docencia en Colombia (art. 68). Así mismo la promulgación de la Ley 30 de 1992, proyecta una reforma a la educación superior de la cual parten los procesos de acreditación.

En este marco de acción los profesores e investigadores son los llamados a desempeñar “un papel clave a la hora de establecer políticas y programas encaminados a mejorar la calidad, pues son ellos quienes tienen que llevarla a cabo”<sup>33</sup>. Se pretende así que la búsqueda de calidad jalone procesos de transformación en torno a la formación docente. En el Plan Decenal de Educación (1996-2005) se contempla un perfil del educador “capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; del superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educadores se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el auto estudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo”<sup>34</sup>. El Plan Decenal<sup>35</sup> propende entonces a manera de brújula por la búsqueda y construcción permanente de un educador mediador, democrático, generador de autoestima, solidaridad y con una sólida idoneidad académica y profesional. En esta medida se proponen programas de profesionalización de educadores en servicio, así como redes académicas de educadores que permitan el flujo de intercambios y pasantías para la cualificación de los docentes.

La formación del educador se convierte en una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere estará necesariamente ligado al proceso de construcción de nación que como país deseamos. En este marco de requerimientos, el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior “ICFES”, insiste en la necesidad de incorporar la investigación a los procesos de formación docente y orienta sus políticas (1998-2002) a contribuir a humanizar la educación superior como mecanismo para la concertación y la transformación social a la luz de las tendencias nacionales e internacionales. Específicamente en el plan de desarrollo del cuatrenio 1994-1998<sup>36</sup> se enfatiza en la educación como eje fundamental del desarrollo económico, político y social de

---

<sup>33</sup> Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior- Una perspectiva docente – Internacional de educación, París, Marzo 1997.

<sup>34</sup> SANDOVAL Estupiñán, Luz Yolanda. Resignificar el sentido de la educación y la misión del educador es una tarea fundamental en la reforma educativa y en el Plan Decenal. Ponencia en el Foro “Las políticas educativas Proyecto de País” memorias. Oct. 28,29 y 30 de 2001. s.p.

<sup>35</sup> Plan Decenal de Educación (1996-2005), Capítulo I. El Proyecto de Nación y la Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio. Serie Documentos No. 20. Bogotá. 1996. p.35

<sup>36</sup> D.N.P. El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 Santafé de Bogotá 1995

Colombia y pilar para contribuir al propósito de “formar un nuevo ciudadano, participativo y tolerante, capaz de interpretar los códigos de la modernidad. Esto exige una formación inicial y continuada de los docentes, en tanto son estos, los actores de una transformación educativa que rebasa los límites del aula de clase para entender la educación como un servicio público con función social, como un derecho fundamental eje del desarrollo social.

Los programas de formación de educadores en sus estrategias de organización curricular se impregnan de las directrices del Decreto 272 de 1998, el cual recoge el interés del Plan Decenal por la formación de los docentes y por la pedagogía como disciplina fundante del saber pedagógico y explicita elementos para la comprensión de diseños curriculares de programas de formación de docentes que propendan por la comprensión de los procesos educativos y la intervención crítica e innovadora en la cotidianidad escolar desde un saber propio e integrador.

En este sentido, los núcleos del saber pedagógico: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextualización, explícitos en el Decreto 272 de 1998, requieren de un espacio de reflexión fundamental en la formación de educadores y en la estructura académica de los programas de formación. Entendida la educabilidad en la dimensión histórico-social, como capacidad del ser humano para interiorizar y vivir determinados valores acordes con el contexto, y la enseñabilidad como la disciplina específica. La propiedad de enseñabilidad de la ciencia forma parte de su estatuto epistemológico y garantiza su necesidad de extensión a través de la comunicación y de la enseñanza para dar a conocer la estructura de los conocimientos.

Uno de los nuevos retos de esta pedagogía que busca el desarrollo de una actitud investigativa tanto en los docentes como en los estudiantes se orienta a pensar críticamente la educación y su relación con la investigación a fin de incentivar formas creativas de acceso al conocimiento. Todos estos retos en torno a la calidad de la Educación Superior involucran uno de los actores más significativos por sus funciones de docencia en investigación: el profesor y su práctica pedagógica. De allí que su calificación y la resignificación de su práctica están a la orden del día en las políticas educativas de mejoramiento continuo.

A la luz de las políticas educativas expresadas en la legislación, las universidades asumen posición frente a las políticas de formación de docentes investigadores y proyectan la dimensión pedagógica institucional en la realidad del contexto nacional. Como expresan Flórez, Agudelo, Díaz y Tobón, 2002, “los factores asociados a la actividad docente están involucrados en redes contextuales que enmarcan e influyen en la calidad de la enseñanza. Los dos contextos más fuertes: **el contexto social** que se presenta como el referente externo, encarnado en las políticas y fines del Estado para la educación superior que se interpretan en la misión-visión de cada institución; y la **cultura organizacional** que constituye el referente interno desde el PEI institucional.”<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> FLORES, AGUDELO, DIAZ Y TOBON, 2002. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Bogotá, ICFES

La formación pedagógica será entonces una de las metas estratégicas para ganar en calidad y pertinencia educativa. El tipo de profesor que se requiere estará necesariamente ligado al proceso de construcción de nación que como país deseamos.

## **2.5. LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA.**

Las competencias hacen referencia al ser, al saber y al saber hacer. Se conciben como los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los valores, las actitudes, y aptitudes, los intereses que hacen que unas personas se desempeñen mejor que otras en sus ámbitos laborales y en sus campos profesionales. Sin embargo, lo que puede apreciarse al revisar diversas concepciones de competencia es que todas proyectan el sentido de capacidad en distintas dimensiones: cognitiva, axiológica, social, emocional, entre otras.

Para el Proyecto Tuning, el enfoque sobre competencias se inscribe en un paradigma educativo centrado en el aprendizaje a partir de las competencias. Este proyecto ha establecido dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas de un área de conocimiento.<sup>38</sup> Este proyecto se orienta a la educación superior y en él se enfatiza en unas premisas de aprendizaje activo, constructivo y significativo.

El tema de las competencias ha sido abordado por especialistas de distintas disciplinas dedicados a la investigación educativa, lo que ha llevado a revisar diversas concepciones sobre las competencias que muestran varias tipologías dentro de su clasificación; las cuales engloban varias dimensiones: pensamiento abstracto, desarrollo de la comunicación, sentido matemático, dimensión social, dimensión ética, entre otras.

Si bien el vasto campo desde donde se referencia el término competencia abarca muchos escenarios sociales, aquí se enfatiza en las competencias básicas y en las laborales y dentro de éstas, las competencias pedagógicas de los docentes de la educación superior.

### **2.5.1. Concepto y naturaleza de la competencia**

El concepto de competencia, tan recurrente hoy en el ámbito de las ciencias sociales y en los estudios sobre educación, no tiene sus orígenes en la psicología cultural, sino en la teoría lingüística de Chomsky, quien “procura explicar la habilidad de un hablante para producir y comprender nuevas oraciones y rechazar otras secuencias nuevas como no gramaticales, sobre la base de su limitada experiencia lingüística”<sup>39</sup>,

---

<sup>38</sup> El Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) presentado a la Comisión Europea a finales del 2000 se considera un referente importante para definir competencias genéricas o específicas, como plataforma académica para el debate de la educación superior, dado que se enmarca en el contexto de las declaraciones de Bologna 1999 y Praga 2001.

<sup>39</sup> CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Editorial Aguilar, Madrid 1970.

y el concepto operativo y orientador de lo que son las diferencias culturales y lingüísticas tiene su punto de partida en la teoría sociolingüística de Hymes.

Lo interesante del aporte de Chomsky para el aprendizaje basado en competencias es entender la dialéctica entre el pensamiento social (el transmitido) y el pensamiento individual (las creaciones del aprendizaje). Esto significa que se da una fusión entre la experiencia social y la creatividad individual en el proceso dialéctico de adquisición del dominio lingüístico.

El origen del término competencia (además de su polisémica etimología), se remite a su fundamento lingüístico sobre todo con los planteamientos de Noam Chomsky quien analizó y construyó las reglas del funcionamiento del lenguaje y denominó **competencia lingüística** a la disposición o capacidad de aprender la lengua materna y hacerse entender y comprender en dicha lengua.

El recorrido sobre el concepto competencia parte de la base de la competencia como la capacidad para interactuar o saber-hacer. Por lo anterior es necesario optar por hablar de competencias básicas y no de competencias generales. Hablar de competencias básicas conduce al reconocimiento de unas potencialidades humanas aprendidas a través, no solo de códigos constitutivos de la academia, sino también a través de los múltiples códigos de la cultura. Desde este punto de vista, las competencias básicas no son más que la apropiación de lo que podríamos llamar con Bernstein gramáticas básicas de las disciplinas, desde las cuales el sujeto puede construir criterios, reconocer sus identidades y deseos de saber.

Por su parte la competencia comunicativa comprende tanto la competencia lingüística como la no lingüística en donde están presentes además elementos contextuales de la situación: “la experiencia, las intenciones los modos, la ideología”, entre otros. Estos elementos contextuales no fueron tenidos en cuenta por Chomsky en sus planteamientos sobre la competencia lingüística.

En este sentido Torrado, 2000, plantea: “la competencia comunicativa es diferencial porque es sensible a las particularidades del contexto y a los diversos usos que pueden hacerse de los códigos lingüísticos, y es dinámica, porque a partir del contacto social y cultural se modifica y cambia durante toda la vida”<sup>40</sup>.

De acuerdo con María Cristina Torrado<sup>41</sup> el concepto de competencia procede de la lingüística y llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural. Por ello, en el concepto de competencia están presentes elementos individuales, sociales y culturales. Es la sociedad quien legitima las competencias demandadas al sujeto.

---

<sup>40</sup> TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y Proyecto pedagógico. Universidad Nacional. 2000.

<sup>41</sup> TORRADO, María Cristina. El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. Santafé de Bogotá, 1999.

En el marco específico de la Psicología, el concepto responde a la concepción de la Psicología cognoscitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano.

El concepto de competencia resultó de interés para los psicólogos cognitivos y del desarrollo al referirse al conocimiento que subyace a ciertas actuaciones del bebé (competencias precoces) o al funcionamiento de la mente (competencias cognitivas). En este contexto nuestra actividad mental ya no es descrita en términos de unas supuestas aptitudes o capacidades mentales innatas o explicada a partir de la noción de inteligencia. Las nuevas explicaciones se centran en las operaciones que realiza la mente frente a determinadas tareas. De ahí el interés por comprender los desempeños por realizaciones de una persona a través de la identificación de todos los elementos que participan; centro de atención es ahora lo que el sujeto realmente hace. Por ello se investigan asuntos tales como: las estrategias que utiliza un sujeto cuando trata o logra solucionar un problema, las operaciones que realiza cuando lee un texto o el conocimiento que utiliza para desempeñarse en una situación particular.

Esta perspectiva encuentra puntos de convergencia en lo que se ha llamado recientemente psicología cultural, cuyo desarrollo está orientado en gran medida por los planteamientos de Vigotsky sobre el carácter situado de nuestra actividad mental, dado por la mediación y papel modelador que tienen los artefactos culturales. Esta psicología se contrapone a aquella de orientación más cognitiva, en el mismo sentido en que D. Hymes en el campo del lenguaje, introdujera la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación en nuestra actuación lingüística.

Desde la psicología cognitiva se explica las implicaciones epistemológicas de la noción de competencia y su respectiva utilización en el campo de la pedagogía. Abordar la noción de competencia desde las premisas de la psicología cognitiva, implica concebir el aprendizaje como proceso que influye en el desarrollo global del individuo, el aprendizaje no se agota en aspectos académicos, sino trasciende a las diferentes dimensiones de la personalidad y actuación humana.

De esta manera se perciben dos tradiciones teóricas que miran la competencia, cada una con sus propios referentes. Mientras la primera propone entender la competencia como un “conocimiento actuado” de carácter abstracto, universal e idealizado; la segunda la entiende como la capacidad de realización, situada y afectada por el contexto en que se desenvuelve el sujeto y la actuación misma. Estas dos tradiciones han conducido a un concepto negociado de competencia.

El profesor colombiano Miguel A. Sánchez, planea que desde la psicología cognitiva se explican las implicaciones epistemológicas de la noción de competencia y su utilización en el campo de la pedagogía. Desde este planteamiento el aprendizaje es concebido como proceso que se orienta hacia un objetivo, que tiene metas fijas y definidas en términos del desarrollo y de la transformación del individuo; es un proceso a través del cual se incorpora nueva información y se organiza, se adquieren

estrategias para operar con el conocimiento y aplicarlo en diferentes situaciones; es un proceso que no es lineal, sigue una secuencia en espiral, en orden de complejidad de habilidades o procesos simples a superiores; un proceso que influye en el desarrollo global del individuo y que trasciende sus dimensiones.

Tanto en la interacción social como en la naturaleza humana se encuentran los retos que las diferentes generaciones han explicitado a la luz de los paradigmas y demandas propias de la sociedad en una época determinada.

En este sentido, Maldonado (2001), afirma:

“La competencia es disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una capacidad inherente al hombre (así la denomina Chomsky). Está arraigada al conocimiento de las reglas de la gramática; su complemento es la actuación o producción de oraciones o frases comprensibles; con ella el hablante participa de modo dinámico en diversos roles lingüísticos”<sup>42</sup>.

En la reseña histórica de las competencias realizada por Maldonado (2001), este autor cita los planteamientos de Le Boterf (1991) quien afirma que la cualificación está dada por un potencial de conocimientos de capacidades y de competencias y entre éstas, destaca la competencia técnica y la competencia social.

Una hipótesis de carácter global que puede incluir elementos constitutivos fundamentales del concepto competencia, podría ser la de “un saber hacer en el contexto, entendiendo lo que se hace y asumiendo las implicaciones de los hechos”<sup>43</sup> En este sentido, el autor comparte con Torrado la noción de competencia como “la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto”<sup>44</sup>. Tienen en común estos dos autores la connotación sociocultural del concepto competencia, sin desconocer el papel central del agente que define la acción mediada, es decir, el sujeto que atribuye sentido y significado a su actuar.

A mediados de la década del setenta el concepto de “competencia”, empezó a configurarse en el ámbito educativo desde corrientes de la administración de empresas. La aplicación al mundo educativo-formativo de estas nuevas tendencias y conceptos ha requerido un cambio que no ha sido fácil de asimilar en los escenarios educativos.

El alemán Gerhard Bunk <sup>45</sup>plantea el concepto de competencia en el campo educativo - laboral en la perspectiva de competencia profesional entendida como “el

---

<sup>42</sup> MALDONADO, Miguel Ángel. Las Competencias una opción de vida. Editorial ECOE. 2001. p.17

<sup>43</sup> MONTENEGRO, Aldana Ignacio Abdón. La educación por competencias. Resumen. MIMEO.p. 2

<sup>44</sup> TORRADO, M:C: (2000). Educar para el desarrollo de las competencias, una propuesta para reflexionar. En Bagoya, D y Otros. Competencias y proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Bogotá, 2000.

<sup>45</sup> BUNK, Gerhard, citado por Maldonado. Op. Cit. P.25

conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión”. Bunk, introduce el término competencia en el marco educativo y laboral a principios de los años 70. En alemán el término *kompetenz*, procede del ámbito de la organización y se refiere a la regulación de las atribuciones de los órganos de la administración de empresas, así como la facultad de decisión. La competencia profesional es la capacidad profesional que abarca un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes, cuya finalidad es la realización de las actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión y en este caso a la de educador.

Bunk establece luego una relación entre la pedagogía y el trabajo como la fuente desde la cual se resume el significado de las competencias, propone antes de articular estos dos componentes, se analice si el trabajo opera como objeto, medio, principio o como forma de educación, se establece así la pedagogía del trabajo, con tres objetivos básicos: desarrollo de la personalidad, cambio de comportamiento y desarrollo de la eficiencia. El mundo educativo ha de procurar la adquisición de competencias técnicas, metodológicas, sociales, cooperativas, enmarcadas en objetivos pedagógicos de carácter cognitivo, motriz, afectivo, de participación, de responsabilidad y de compromiso ético. La educación Considera que entre pedagogía y trabajo existe un campo relacional en el cual se entiende el concepto de competencia, y desde esta mirada propone una pedagogía del trabajo en consideración de las finalidades de formación entre las cuales destaca las áreas intelectual, motriz y afectiva por cuanto son los diferentes escenarios en donde se mueve el trabajador. El identifica los contenidos de acción de las competencias que se evidencian a través de manifestaciones o desempeños que se dan ante un equipo empresarial y/o ante una comunidad académica.

- ✚ La competencia técnica (dominio de tareas y contenidos, conocimientos y destrezas).
- ✚ Competencia metodológica (aplicación de procedimientos con solvencia para reaccionar ante nuevas situaciones).
- ✚ Competencia social (capacidad para establecer interacciones sociales como el trabajo en equipo, la comunicación constructiva).
- ✚ Competencia participativa (referida a toma de decisiones, responsabilidades y organización del trabajo asignado).

La competencia está siempre asociada con un campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las que el saber se pone en juego. La competencia o idoneidad se expresan al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico.

Como puede verse el término competencia tiene muchas acepciones. Por esta razón se presentan algunas definiciones que permiten conocer la naturaleza y el sentido de las competencias a nivel de un perfil profesional y laboral.

Desde las directrices de la UNESCO <sup>46</sup> en las directrices educativas las competencias están relacionadas con los tipos de saber:

- ✚ *El saber conocer*: conocimientos técnicos y de gestión
- ✚ *El saber hacer*: habilidades innatas o fruto de la experiencia y del aprendizaje.
- ✚ *El ser*: aptitudes personales, actitudes, comportamientos, personalidad y valores.

Con el desarrollo de la ciencia, el término de competencia comenzó a ingresar en el ámbito educativo. En 1970, el Comisionado de Educación de Estados Unidos, James E. Allen, en su discurso ante la Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria plantea la necesidad de cualificar para el uso adecuado de sus habilidades para el mundo del trabajo.

En Colombia el estudio de las competencias inscritas en el sistema educativo no fue iniciativa propia. En 1991 se sustenta la creación del sistema de evaluación citando condiciones de un contrato con el Banco Mundial. En la quinta Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (Argentina, 1995) se crea el programa de evaluación de la calidad de la educación para todos los países de Iberoamérica. De esta manera las competencias permiten decir cómo se traza la política educativa del país.

Más tarde, la Misión de Ciencia, Educación y desarrollo en su informe Colombia al filo de la oportunidad (1994), propuso en la agenda de educación para el milenio, la recomendación de un primer examen de competencias básicas, para evaluar competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento. Dicha propuesta es acogida por el ICFES, que preparó y divulgó una serie de Investigación educativa e implementó un nuevo examen de estado para evaluar competencias de quienes se preparan para el ingreso a la universidad.

Recordemos que el informe de la Misión, entre sus múltiples recomendaciones para lograr la calidad de la educación, propone fortalecer el sistema nacional e evaluación de la educación y en particular realizar evaluación de competencias. Es aquí donde se acuña el término de competencia y aparece citado en documentos oficiales a partir de la publicación de la Propuesta General de Examen de Estado, en la que se define como: “un saber hacer en contexto, es decir el conjunto de acciones que se realizan en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo” (ICFES, 1999:10-11).

En el anterior documento se incorpora además el planteamiento según el cual “las exigencias del nuevo milenio parecen estar dirigidas, entonces, hacia la valoración de dos aspectos fundamentales: la competencia para crear conocimiento a partir de la movilización de lo adquirido y la competencia para sostener con justificación de

---

<sup>46</sup> DELORS, Jacques. La Educación encierra un Tesoro. Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI Ediciones UNESCO. Aula XXI, París 1995.

peso el valor de la verdad de lo creado. La competencia entonces, involucra el conocimiento, el saber y las habilidades que en su conjunto se manifiestan a través de desempeños o actuaciones, que dependen a su vez del desarrollo cognitivo y el efecto del aprendizaje. Por otra parte, tales actuaciones o desempeños incluyen el uso de herramientas simbólicas.

Con lo anterior, se hacen evidentes algunos de los distintos fundamentos y criterios que orientan la conceptualización de competencias en nuestro país, el tipo de habilidades consideradas como tales, la forma e indicadores de su evaluación, tomando en cuenta lo planteado por el ICFES y el MEN. Estos planteamientos han influido en la relativa ambigüedad de referentes para la acción de los docentes, que atraviesa toda su interpretación.

El sentido de competencia fue adquiriendo pretensiones de consolidarse como una innovación para la calidad y como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonizara las necesidades de las personas, las instituciones y las exigencias sociales en general frente al talento humano. Así se han ido modificando los contenidos, las metodologías, los currículos y las exigencias laborales incorporándose a la función principal otras relacionadas con la organización como son el trabajo en equipo, la calidad, como concepto polivalente pero integral que incluye no sólo conocimientos sino también capacidades, comportamientos y habilidades.

A nivel general, las competencias se asumen como los conocimientos, las habilidades, las destrezas, los valores y actitudes que poseen las personas y que se expresa en las capacidades para hacer algo y lograr efectividad en su desempeño. Implican más que conocimiento, un saber hacer y también engloba aspectos del ser como persona, ya que cuando se quiere avalar la formación integral de una persona se tienen en cuenta actitudes y comportamiento.

A nivel nacional en lo que respecta a competencias laborales está el modelo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), modelo que se fundamenta en una educación flexible y de calidad, en el desempeño laboral desde el reconocimiento de habilidades e información para el trabajo. Este modelo tiene una mirada sistémica que involucra conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para el desempeño de funciones laborales con base en parámetros establecido. El modelo del SENA propone la vinculación de la educación con el desempeño laboral con calidad en la oferta educativa, y aumento del nivel de calidad del talento humano.

El SENA, en concertación con el sector educativo, productivo y de gobierno, se ha dado a la tarea de generar en el país un sistema alterno y descentralizado a través de mecanismos de concertación por sectores, subsectores o cadenas productivas, bajo el esquema de evaluación-formación-certificación, teniendo como referentes las competencias laborales o estándares técnicos de calidad. Dentro de la dinámica el sistema provee información unificada sobre metodologías, procesos y procedimientos para elaborar normas de competencia laboral y programas de

formación con base en la norma y para desarrollar los procesos de evaluación y certificación del desempeño de los trabajadores.

La estrategia principal del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, son las mesas sectoriales de representatividad nacional, cuyas decisiones de política, son concertadas y relacionadas con el mejoramiento del nivel de calidad y competencia del talento humano.

El modelo de competencias del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) propicia el desarrollo conocimientos, habilidades, actitudes y valores, como competencias básicas para el desempeño laboral.

### **2.5.2. El desarrollo de las competencias laborales y profesionales.**

En el ámbito administrativo y laboral, el concepto de competencia fue acuñado por McClelland (1973)<sup>47</sup>, para precisar los elementos conducentes a eficiencia y rendimiento desde la perspectiva de capacidad para asumir con mayor fluidez el cambiante mundo exterior que demanda ajustes en las estructuras de pensamiento y en los mecanismos de adaptación del ser humano.

El concepto y su estrecha relación con el trabajo, responde muy bien a la situación actual del mundo laboral, caracterizado por un alto nivel de fluidez y cambio, con exigencias cada vez mayores a las habilidades individuales; tendencia esta, que se incrementará a futuro. En lo que corresponde a las competencias laborales, diversas organizaciones han venido impulsando los modelos de formación basado en competencias para el trabajo.

Teniendo en consideración el estado del arte en el terreno de la fundamentación conceptual de competencia, esta se propone como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento 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.

Las anteriores consideraciones permiten afirmar que la competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada. Por ello, el concepto competencia es diferente de los conceptos de aptitud o de capacidad mental, pues no se trata de una habilidad intelectual que se tiene o de la cual se carece desde el nacimiento, que se manifiesta siempre y de manera idéntica, razón por la cual su falta de exteriorización equivale a su ausencia.

---

<sup>47</sup> VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe. Las Reglas cambiantes de la competitividad Global. OEI. Revista Iberoamericana de Educación- Documento Internet.

Para Le Boterf la competencia técnica incluye saberes y las técnicas del saber hacer; y la competencia social, la aptitudes para saber aprender, saber estar y comunicacionalmente saber hacer.

Las competencias están mediadas por un contexto social organizativo que incluye motivaciones, valores y relaciones sociales. Para Maldonado a este ámbito rico en posibilidades de acción del ser humano no se le ha dado suficiente importancia en los procesos de la educación formal en nuestro país y sugiere énfasis de formación así: “la autodeterminación, la responsabilidad y la cogestión anidan más en la básica primaria; el fortalecimiento de lo cognitivo, lo motórico y la responsabilidad anidan mejor en la básica secundaria; y el desarrollo de la competencia profesional, la metódica, la social y la cooperativa en la superior”<sup>48</sup>, éstos elementos de manera dosificada para cada nivel contribuirían a fortalecer el trabajo por competencias en el ámbito educativo.

Por su parte adentrándonos en el campo laboral, el concepto de competencia emergió en los años ochenta como elemento de debate que se vivía en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo en aras de impulsar una adecuada formación técnica.

Su desarrollo como punto de encuentro entre formación y oportunidad laboral ha tenido lugar, progresivamente, durante la primera mitad de los noventa a partir de las distintas experiencias internacionales que desde este enfoque se fueron materializando. Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido, España, avanzaron diferentes experiencias que fueron configurando un nuevo escenario en la forma de entender la formación para el trabajo. Siguiendo este ejemplo, esa dinámica se ha abierto a los países emergentes y en vías de desarrollo, en particular los latinoamericanos. En un entorno económico globalizado, estos países están sintiendo con fuerza la necesidad de crear nuevos parámetros de formación; y partiendo de situaciones comparativas muy desfavorables se encuentran especialmente estimulados para afrontar cambios que puedan suponer un salto cualitativo. México, Colombia, Chile, Argentina y Honduras entre otros, aparecen como punta de lanza de distintos procesos de modernización formativa vinculados a la competencia profesional que afianzan progresivamente una nueva forma de abordar la formación profesional.

Desde ese contexto, el enfoque de competencias se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación profesional en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las instituciones y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre el sistema educativo el sector productivo cuyas repercusiones en términos de gestión del talento humano no han hecho sino esbozar el horizonte de este siglo.

Los aportes emanados del holandés Leonard Mertens, quien señala la responsabilidad del sector empresarial en la determinación del tipo de competencias

---

<sup>48</sup> Maldonado, Miguel Angel. Op. Cit. p. 32

que requieran los trabajadores en la Gran Bretaña creando este hecho una ruptura entre la educación básica y la formación para el trabajo. En este contexto laboral la estructura de las organizaciones empresariales demandan trabajadores competentes para desempeñarse en la estructura productiva con “capacidad de análisis, síntesis, sepa tomar decisiones, manipule una herramienta, pueda trabajar en equipo, comprenda los procesos tecnológicos, y sobre todo, desarrolle capacidad productiva en el marco de la estructura empresarial”<sup>49</sup> . Y el contexto educativo no es la excepción.

Por otra parte, según Mertens (1998), la competencia laboral puede interpretarse desde el enfoque estructural y desde el enfoque dinámico. En el primero prevalece la idea de centrar los atributos o desempeños en el trabajador a quien se le exige conocimiento , habilidad, comunicación, actitud y personalidad para un desempeño efectivo pero no es un enfoque que involucre el análisis de las condiciones empresariales que afectan o inciden en la efectividad del trabajador, hecho que amerite identificación. Por su parte el enfoque dinámico implica demostrar la capacidad para actuar al ritmo de las competencias claves definidas por la organización.

Esto significa que cuanto más se especifica la competencia más cercana está del cargo a desempeñar y más lejana de la transferibilidad de otros ámbitos de actuación a nivel de área, región o mundial. La competencia puede definirse desde la perspectiva del método deductivo (estándar mundial) o desde el método inductivo (estándar puesto de trabajo) hay que tener claro entonces el nivel de cubrimiento global y la especificidad del cargo para precisar “las posibilidades reales frente los mercado internacionales y las economías centrales”<sup>50</sup> por ello la dialéctica empresarial es la clave en este tipo de decisión.

Entre las muchas clasificaciones de competencias, están las denominadas competencias diferenciadoras y de umbral. Las primeras son aquellas características personales que distinguen un desempeño normal de uno sobresaliente o exitoso, vale decir es una cualidad particular que hace que una persona en las mismas circunstancias de otra, con su misma preparación y en condiciones idénticas, se desempeñe en forma superior. El reconocimiento de éstas características ha permitido demostrar que no es la formación académica, necesariamente la que agrega valor al desempeño en un cargo.

Las *competencias de umbral* son las que permiten un desempeño normal o adecuado y ha sido la identificación de éstas competencias, las que han caracterizado los proceso tradicionales de selección de personal, es decir, se ha buscado quien pueda desempeñar adecuadamente un cargo y no quien lo pueda desempeñar en forma exitosa o sobresaliente.

---

<sup>49</sup> MALDONADO, Miguel Ángel. Op. Cit. p. 34

<sup>50</sup> MALDONADO, Miguel Ángel. Op. Cit. p. 39

Si bien las competencias, de acuerdo con lo que se ha descrito hasta ahora, son las que permiten agregar valor a los procesos institucionales y organizacionales, es importante dejar claro que no todas las competencias son desarrollables, por tanto aquellas que se han identificado como fundamentales deberán ser objeto de identificación en los procesos de selección: rasgos de personalidad, auto concepto, valores, entre otras y no pretender, como tradicionalmente se ha creído que mediante programas de capacitación se pueden lograr cambios en éstos aspectos. Por el contrario existen otras competencias que se pueden desarrollar, como conocimientos, experiencia y algunas destrezas, las cuales pueden ser objeto de programas de capacitación y desarrollo.

Por otra parte, el modelo colombiano propuesto por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), tiene para la conformación del Sistema Nacional de Formación Profesional, objetivos, principios, características, subsistemas que se desarrollan a su interior y la **estrategia operativa** llamada “**mesa sectorial de trabajo**”. Este modelo colombiano se desarrolla en torno a competencias laborales conducentes a un desempeño efectivo, que responda no sólo a las necesidades locales y aún particulares de las organizaciones productivas, sino también a las del mercado abierto y competitivo.

En cuanto a la certificación del talento humano y desde el enfoque de la calidad, Colombia sólo ha tenido experiencia en relación con procesos y productos. Siendo requisito indispensable incursionar en la certificación del talento humano, el modelo colombiano incorpora como paso previo la evaluación de su desempeño con el fin de identificar las competencias laborales que posee, las cuales son reconocidas mediante una certificación de calidad. Las competencias que aún no posee las puede alcanzar por medio de acciones formativas a través de alguna entidad educativa, en el mismo puesto de trabajo o de forma autodidacta, para luego ser certificadas.

### **2.5.3. Competencia pedagógica.**

El concepto de competencia pedagógica se consolida como una alternativa para impulsar la formación docente en una dirección que armonice las necesidades de las personas, los criterios de formación, y las demandas institucionales y sociales. En este sentido es importante establecer que se entiende por competencia y cuál es su sentido en el ámbito educativo que difiere del ámbito laboral, aunque a su vez interactúan.

En el campo de la educación el debate abarca el ámbito docente e intenta incursionar en el concepto de “*competencia pedagógica*”<sup>51</sup> para lograr una aproximación a la evaluación de la práctica docente. En general se reconoce que el fundamento de la competencia pedagógica es la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad de un hablante “para comunicarse de manera

---

<sup>51</sup> MOCKUS, Antanas y otros. Las fronteras de la escuela. Bogotá, 1994. p.18

eficaz en contextos culturalmente significativos”<sup>52</sup> De hecho el acto pedagógico es un acto de comunicación que necesariamente remite a la recontextualización de los saberes por parte del maestro para lograr comprensión e interés por parte del estudiante. El docente entonces requiere del dominio de fundamentos epistemológicos, del conocimiento de sus estudiantes y de estrategias pedagógicas que le permitan una interacción pedagógica pertinente.

Braslavsky considera que el término competencias involucra el saber, el hacer y la responsabilidad sobre las consecuencias de la actuación y es así como ubica la reformulación o reinención de la profesión docente sobre la premisa de reconocer y precisar el perfil ideal del docente en los tiempos actuales ante lo cual sintetiza cinco competencias con sus respectivos *criterios de categorización: lo pedagógico-didáctico, lo institucional, lo productivo, interactivo y especificador*.

La **competencia pedagógico-didáctica** se expresa en la dinamización de la mediación y los procesos de aprendizaje), la **competencia institucional** se evidencia en la relación macropolítica del sistema y la micropolítica escolar, como elementos claves para afrontar la solución de problemas y las coyunturas cotidianas; en tanto que la **competencia productiva** se determina por la ampliación del horizonte o rumbo cultural de la formación de los estudiantes, y la **competencia interactiva** se plasma en el reconocimiento y comprensión del otro y de los diversos contextos. Y una competencia complementaria a las cuatro anteriores es la “**especificadora**” que según Braslavski es diferente a la de “especialización” por cuanto aquella está referida a la capacidad del docente para aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa, y/o de un conjunto de funciones y procesos; el complemento de los saberes que intervienen en la formación de las competencias pedagógico – didáctica, institucional, productiva e interactiva; un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o campo del saber; un conjunto de metodologías o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos competencias básicas para las que se requiere su utilización.

Braslavsky sintetiza en algunos aspectos los asuntos a abordar en un proceso de responder a la desprofesionalización docente con miras a reinventar la profesión y lograr mejores resultados en términos no solo de eficiencia sino de calidad educativa. La autora evidencia como en América Latina los profesores se marginan de los procesos de su formación y por ende ejecutan el currículo y replican materiales de manera acrítica y sin aportar desde su experiencia profesional nuevos parámetros de acción. Considera que sostener una construcción profesional, en el momento en que surge la docencia requiere ciertas condiciones: que la formación inicial sea de calidad, que la actualización y el perfeccionamiento sean permanentes; que la supervisión funcione y, que al menos una parte del cuerpo profesional participe en la producción de los que podrían denominarse dispositivos de mediación entre el saber elaborado y el saber escolar. Y desde esta afirmación hace una pregunta clave:

---

<sup>52</sup> GUMPERZ, (1972). Citado en versión preliminar, Proyecto de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Abril 17 de 1996. p. 9

¿Qué competencias pedagógicas tiene que tener un profesor para poder conducir fértiles procesos de enseñanza – aprendizaje en el siglo XXI?”<sup>53</sup>

Acorde con los planteamientos de Braslavsky el grupo Federicci de la Universidad Nacional considera que la “competencia pedagógica” involucra el dominio de fundamentos epistemológicos del conocimiento de sus estudiantes para llevarlos a la comprensión y a la construcción de sentido en sus procesos de aprendizaje. Para el equipo de investigadores de la Universidad Nacional <sup>54</sup> “no es posible juzgar la acción del maestro si se le separa de su capacidad de instalarse en el lenguaje de los alumnos, de la comprensión que tiene del sentido de su tarea, de las ideas que lo orientan respecto de las características y las capacidades de sus alumnos y de la sensibilidad que ha desarrollado frente a las inquietudes de los estudiantes y frente a las aventuras de la conquista del conocimiento.”<sup>55</sup>

La categorización de criterios básicos para indagar por una práctica docente de calidad estaría orientada según el equipo de la Universidad Nacional a ámbitos como los de: “la articulación del mundo escolar y el mundo extraescolar (regulación del uso de los lenguajes de la escuela y de la comunidad según los contextos y las situaciones); el dominio de los lenguajes escolares (interpretación de diversos códigos a la luz de un ética de la comunicación); la capacidad de innovación (posibilidades de flexibilidad curricular y de estrategias de enseñanza) y el compromiso social ante los procesos de socialización (implicaciones y/o limitaciones en el ejercicio profesional)”.<sup>56</sup>

Mockus, 1994, que hace parte del grupo Federicci de la Universidad Nacional, considera que la Universidad debe ser gestora de procesos que fundamenten la dimensión ética en el marco de los procesos pedagógicos. El plantea la necesidad de recontextualizar conocimientos y problemas, utilización de los diversos lenguajes en contextos argumentativos y direccionadores de la acción, sopesar las consecuencias de la acción y la precisión de las regulaciones culturales, fortalecer herramientas de valoración para evitar juicios morales y tomar decisiones. En esa medida la educación superior puede responder a los requerimientos sociales globales y a las especificidades locales. Mockus es categórico en afirmar y sintetizar dos recomendaciones básicas en términos de pertinencia social del proceso educativo: la libertad individual acompañada de altas exigencias de integridad, y el énfasis en la construcción y el desarrollo del propio proyecto de vida, a fin de mostrar congruencia y coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive.

Como puede apreciarse este enfoque de pedagogía reconstructiva en el que se fundamenta Mockus y todo el grupo Federicci, considera que: “la ética comunicativa sirve de fundamento para una comunidad que permite la coexistencia de muy

---

<sup>53</sup> BRASLAVSKY, Cecilia. Op Cit. p.19

<sup>54</sup> Universidad Nacional. 1996. Op. Cit p.7

<sup>55</sup> Universidad Nacional. 1996. Op. Cit p.7

<sup>56</sup> Universidad Nacional Op.Cit. p. 16

diversas opciones morales, desde una comunicación honrada y la pluralidad de puntos de vista que propician la transición hacia morales posconvencionales, donde la herencia puede ser asimilada tras un escrutinio crítico que permite descubrir al mismo tiempo la relatividad y la singularidad de las diversas tradiciones culturales”<sup>57</sup>. En este sentido, se explorarían tres dimensiones desde lo comunicativo en la competencia pedagógica de los docentes:

La dimensión comunicativa en tanto portadora de comprensibilidad (expresarse inteligentemente); de verdad (dar a entender algo); de sinceridad (darse a entender) y de rectitud (entenderse con los demás en un marco de reglas y valores).

Los espacios morales del docente se erigen en parámetros comportamentales para los estudiantes. Estos a su vez pueden ser formados en estrategias de consolidación de decisiones como es el de los dilemas morales o como lo denomina Rawls<sup>58</sup> en Teoría de la Decisión citado por Green por medio del juego llegar a conclusiones sobre la discusión ética reciente.

En la misma perspectiva, Anaya (2000) plantea que la relación del docente con el estudiante es procesal dado que es una relación larga que lo afectará en muchos momentos de la vida académica y afectiva hecho que compromete al docente con la calidad de la enseñanza, “yo tengo que encontrar la manera de enseñarle para que él aprenda, y entonces yo también estoy aprendiendo ... yo tengo un saber y eso no tengo que aprenderlo, lo que tengo que aprender es como enseño yo este saber para que este aprenda”<sup>59</sup>, están presentes aquí los criterios del acto pedagógico como acto de comunicación y el carácter de enseñabilidad de las ciencias.

La dimensión ética comprende a su vez las decisiones en contextos específicos en donde se actúa con referente de opciones morales que se evidencian en la cotidianidad escolar.

Este ámbito de lo ético es de vital importancia al evaluar y/o al diagnosticar los desempeños de los docente, en cuanto permite analizar las aproximaciones entre un tipo ideal de sociedad democrática – una de las tareas de formación de la escuela – y un conjunto de decisiones morales y valores que se conjugan y evidencian en la vida cotidiana haciendo posible (o generando conflicto), la convivencia escolar.

Otro de los teóricos que aporta a la conceptualización de esta dimensión del desarrollo moral es Kohlberg cuya escala: preconvencional, convencional y posconvencional presenta elementos teóricos y metodológicos para evaluar distintas formas de moralidad desde la imitación de modelos de comportamiento (preconvencional), la sujeción de normas (convencional) y el logro de la autonomía moral (posconvencional). La tarea del docente será entonces la de orientar al estudiante para que de un sujeto heterónomo (actúa por referentes externos a él),

---

<sup>57</sup> MOCKUS C. Antanas. Pertinencia Futuro de la Universidad Colombiana. Misión Ciencia Educación y Desarrollo.

<sup>58</sup> GREEN Ronald, M. El Juego de Rawls: Una introducción a la teoría ética. Ediciones de la Torre, España. 1993. p. 57

<sup>59</sup> ANAYA SANTOS, Gonzalo. Concepciones sobre la docencia Universitaria en Revista Docencia universitaria. UIS. Volumen 2 No. 2. Agosto de 2001 Bucaramanga. p.14

pase a constituirse en un sujeto moral (autónomo) responsable de sus actuaciones y conciente de las implicaciones sociales que ellas tienen para los otros sujetos actuantes.

Otra dimensión para indagar el desempeño de los docentes lo constituye el ámbito estético, entendida como la capacidad de creación, innovación, apreciación, interpretación en diferentes ámbitos de la producción humana: En el campo de la competencia pedagógica la dimensión estética comprende la “capacidad de asombrarse y de este modo acompañar a los estudiantes en su proceso de descubrimiento, con la capacidad de leer los dibujos y las acciones de los niños, con la sensibilidad a las múltiples posibilidades de interpretación de los fenómenos<sup>60</sup>. El encantamiento de los estudiantes frente a una temática abordada desde el gusto, el interés de los estudiantes por el conocimiento, el “seducirse con un proyecto pedagógico”, son evidencias de la capacidad del docente para lograr que los estudiantes expresen a través de múltiples lenguajes (visual corporal, musical, gráfico) sus propias creaciones. El carácter cualitativo de la dimensión estética (atributos y sentidos) hace que a través de múltiples manifestaciones de la sensibilidad, el docente logre desarrollar la competencia estética en los estudiantes.

En el marco de estas consideraciones, se entienden entonces las interrelaciones entre las dimensiones comunicativa, ética y estética en la configuración de la “competencia pedagógica” del docente. Al respecto Mockus, enfatiza en la existencia de un divorcio en la sociedad Colombiana entre ley, moral y cultura ya que la sociedad colombiana vive una profunda crisis moral y ética que proyecta los desfases y manifiesta una doble moral.

“ la falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual. “

En este sentido, el docente tiene la tarea de ayudar a comprender y a que se asuma la creciente diferenciación entre los tres sistemas reguladores del comportamiento: cultural, moral, jurídico. Estos aspectos determinan una alta dosis de sensibilidad por parte de los docentes que propicien actitudes, valores y conocimientos que apunten a la construcción de una apreciación ética y estética en torno a la diversidad cultural.

En términos de la pertinencia de la formación docente frente a las demandas sociales, existen evidencias sobre la obsolescencia de muchas prácticas docentes para enfrentar con éxito los nuevos retos que la sociedad del conocimiento plantea.

---

<sup>60</sup> Universidad Nacional. Op. Cit. p.13

En este sentido, Bedoya (2000), plantea que “mientras se anuncia que el profesor no puede seguir actuando como el centro único del proceso pedagógico, como única fuente del saber y del conocimiento, éste sigue haciéndolo sin cuestionar su proceder en la enseñanza magistral y sin ver incluso la necesidad y posibilidad de este cuestionamiento”<sup>61</sup>. Frente a estos asuntos, también se plantea la crítica al sistema de formación en general en tanto las expectativas sociales evolucionan con mayor rapidez que los ajustes curriculares y metodológicos del sistema educativo.

Bajo esta perspectiva, surge el cuestionamiento: Ante la demanda de unas competencias pedagógicas que tiene que poseer un profesor universitario cómo propiciar el desarrollo de las mismas en el ámbito institucional? En el mismo sentido, el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender” axioma que supone nuevas formas de enseñar y aprender habilidades y valores. Este enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje.

El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente le pueda ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998). El educador debe asumir su función de dinamizador de la incorporación de contenidos por lo que sería conveniente manejar un horizonte de conocimientos mucho más amplio que el correspondiente a su área disciplinar. El término competencia se utiliza en este contexto para definir la capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.

Si entendemos estos planteamientos a la luz del quehacer pedagógico se establece que el acto pedagógico es un acto de comunicación entre el profesor y el estudiante, y que la calidad y pertinencia de éste en contexto define también el tipo de interacción pedagógica o mediación que se realice para la apropiación del pensamiento social.

De otra parte, es importante incluir las distintas concepciones y análisis que se hacen desde la Universidad de La Sabana frente a las competencias, las cuales de una u otra forma, complementan las directrices y propósitos centrales expresados en el PEI y están articuladas principalmente en el desarrollo de las dimensiones de la persona como son: la humanística, intelectual, psicoafectiva, física, social, ética, estética y de servicio.

En este marco, se definen las competencias como el “conjunto de capacidades que una persona está en condiciones de demostrar a través de las actuaciones y desempeños, en condiciones o contextos particulares; en la actuación formativa,

---

<sup>61</sup> BEDOYA M. José Iván. Epistemología y Pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógico. Ecoe Ediciones. Bogotá, 2000. p. 9

estas capacidades abarcan el desarrollo integral del alumno, por tanto, incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, respondiendo así, a una concepción dinámica y perfectible de la persona”.<sup>62</sup>

Las competencias se desarrollan, se incentivan y activan, se construyen y se reconstruyen permanentemente a través de distintos procesos educativos, académicos e inclusive laborales. Deben estar en correspondencia con los avances y desarrollos de la disciplina que soportan cada profesión, así como con las exigencias contemporáneas del propio ejercicio profesional.

El nivel de la competencia está en función de su complejidad; en consecuencia, la competencia de resumir un texto es de menor nivel que la competencia de interpretar y analizar ese texto; la competencia de aplicar un algoritmo matemático es de menor complejidad que la competencia de resolver un problema matemático; pero puede suceder que la competencia de pintar un cuadro sea de igual o mayor complejidad que la de interpretar una obra de arte.

Dichos niveles también estarán determinados por las exigencias propias de los saberes que se han seleccionado para alcanzar la formación y por las exigencias del entorno social y laboral en el cual se desempeñaran los egresados.

En cada campo del saber y del quehacer profesional podrán formularse diferentes niveles de competencias, pero estas necesariamente estarán determinadas por las cualidades que la institución y el programa académico desean desarrollar en el alumno, con el acompañamiento, la guía y asesoría personal del profesor. De allí que las competencias del docente deban revertir y proyectarse en las competencias de los estudiantes que forma.

La sociedad espera que el profesional que se forma en las Universidades sea competente, es decir, que en su desempeño pueda demostrar que es capaz de realizar con excelencia y calidad lo que le es propio (lo que le compete), en su respectivo campo de actuación. Y en esto juega un papel importante un docente que a su vez tenga unas competencias que le posibiliten un excelente desempeño.

La época actual, caracterizada por la globalización del conocimiento, exige una serie de competencias que se han denominado “competencias del analista simbólico”, tales como la capacidad de codificación y decodificación, de análisis y síntesis, de interpretación, de comunicación, de crítica argumentada, de inducción, de deducción y explicación, de planeación y prospección, de formulación y resolución de problemas, y de aplicación de conocimientos.

Estas competencias que agudizan y cualifican el pensamiento, requieren la presencia de otras competencias instrumentales, como son las que corresponden al manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación: se trata no solo de manejar con habilidad aparatos y software, sino también de saber acceder a la información,

---

<sup>62</sup> Lineamientos Generales de Currículo. Universidad de La Sabana. 2002, Página 25

de clasificarla, relacionarla y de aplicarla a las nuevas situaciones y contextos; otras competencias instrumentales son las relativas al manejo de otras lenguas ya que no facilitan el acceso a otras culturas e incrementan las posibilidades de comunicación, sino que contribuyen a estructurar el pensamiento.

Se trata, entonces, de competencias que deben estar presentes en cualquier desempeño, pero de manera especial en los docentes. Cada vez más las entidades están seleccionando sus trabajadores con base en competencias, enfatizando aspectos axiológicos y actitudinales de los aspirantes, tales como la honestidad, la coherencia, la actitud ética y responsable, la disposición para enfrentar los cambios y para manejar la incertidumbre, la capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo.

El concepto de competencia, su señalamiento y sus posibles clasificaciones, abarcan hoy centenares de páginas en manuales y libros, la objeción mas frecuente es que la mayoría de las definiciones reducen las potencialidades del hombre a lo observable; la exhaustividad de algunas listas, nos pone a pensar si estamos hablando de una persona real o de un ser imaginario; y las clasificaciones que nos proponen, siempre nos dejarán insatisfechos por su fragmentación y exclusión.

Teniendo presente esta última consideración, se presentan a continuación algunas expresiones que denotan competencias, clasificadas por dimensiones, las cuales deben tomarse simplemente a título de ejemplo, pues aunque ilustrativas no dejan de ser objetables.<sup>63</sup>

#### Competencias relacionadas con el dominio de los saberes:

- Comprensión de la estructura, de los principios, de la gramática y del método de constitución del saber.
- Capacidad para el desarrollo de procesos investigativos.
- Comprensión de la relación e integración entre saberes, y entre teorías y prácticas.
- Capacidad para la comprensión, explicación, predicción, orientación y aplicación en cada área del saber.
- Capacidad para la formulación y resolución de problemas teóricos prácticos.

#### Competencias relacionadas con habilidades:

- Manejo de tecnologías e instrumentos.
- Ejecución de procesos y prácticas.
- Ejercicio de la comunicación, manejo de medios y contenido de la información y manejo de las formas de expresión.
- Capacidad para realizar análisis y síntesis globales.
- Capacidad de plantación y prospección.
- Transferencia y aplicación de conocimientos.
- Manejo de situaciones problemáticas.

---

<sup>63</sup> Lineamientos Generales del Currículo: Universidad de La Sabana. 2002. p. 30.

- Toma de decisiones.

 Competencias relacionadas con actitudes:

- Disposición para el trabajo bien hecho.
- Disposición al optimismo y actitud positiva.
- Disposición creativa, iniciativa e innovación.
- Manejo de la incertidumbre.
- Adaptación al cambio.
- Liderazgo.
- Dialogo y trabajo en equipo.
- Motivación, autonomía.
- Criterio, juicio. Critica constructiva.
- Superación y aprendizaje permanente.
- Resolución de conflictos.

 Competencias relacionadas con valores éticos:

- Amor a la verdad y disposición al bien y la belleza.
- Respeto, tolerancia, reconocimiento de los demás.
- Responsabilidad.
- Honestidad y transparencia.
- Justicia, equidad.
- Cooperación, solidaridad, convivencia.

Por último, las anteriores clasificaciones de una u otra forma están referidas al genérico del “deber ser” de múltiples actores educativos, en especial al perfil integral del alumno, pero como la investigación está referida a las competencias pedagógicas del docente universitario se acoge a los fundamentos generales de la Universidad entre los que se encuentran los antropológicos, sociológicos, pedagógicos y educativos, se explicita **el concepto de competencia pedagógica como la “capacidad de elegir y realizar la acción adecuada para conseguir un fin, teniendo en cuenta los medios de los que dispone y el contexto en que se realiza”<sup>64</sup>**. En tanto capacidad, la competencia es expresión de la inteligencia, de la voluntad y del saber práctico y, como tal, es educable, es formable, y explícitamente se busca potenciarla, actuarla, y desarrollarla.

De esta manera, el concepto de competencia tiene un soporte en los fundamentos antropológicos y sociológicos ya presentados e implican, la formación integral de la persona, concebida ésta como perfeccionamiento permanente en el ejercicio de las virtudes intelectuales, morales y sociales.

---

<sup>64</sup> Documento Marco Facultad de Educación. Op. Cit. p. 34

#### 2.5.4 La pedagogía reconstructiva como referente teórico del modelo Propuesto.

El modelo asumido para las competencias pedagógicas como referente es el de **Pedagogía reconstructiva**, del grupo Federicci, el cual aborda la propuesta de asumir la pedagogía como disciplina reconstructiva a partir del reconocimiento de tres sentidos en los que se emplea la noción de pedagogía: 1o. Como conjunto de saberes propios del oficio de educador; 2o. como conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio; y 3º como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.

La pedagogía sería la reconstrucción del **saber cómo**, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirlo en un **saber que**. Proponen las competencias pedagógicas como un componente comunicativo, desarrollado en cuanto a posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional.<sup>65</sup>

Esa pedagogía reconstructiva del grupo de Federicci de la Universidad Nacional que propone la competencia pedagógica como competencia comunicativa y ética, reconstruye la pedagogía desde el pensamiento de Wittgenstein, por ello, la hemos considerado en ésta propuesta de vital interés, porque en ella convergen elementos de la competencia lingüística de Chomsky, y de los planteamientos de Vigostky que a su vez son retomados en la propuesta de Braslavsky. Es importante señalar que el punto de partida del grupo Federicci lo toman de Wittgenstein, que sin ocuparse directamente de la pedagogía establece la relación entre teoría y filosofía; y a partir de su tesis que la concepción de filosofía se asume como análisis del lenguaje, igual que desde su lógica y gramática y desde su uso del lenguaje en la estructuración del conocimiento del alumno en la construcción de su identidad cultural y en su relación con las ciencias de los saberes.<sup>66</sup>

Ese saber propio del docente se une a los saberes propios del maestro frente al acto pedagógico que determina conocimiento, comprensión manejo y dominio de todos los factores que permean el acto educativo en si mismo: la mediación pedagógica como forma de llegar al estudiantes, los factores que determinan procesos de aprendizaje reales y potenciación del pensamiento, determinantes del clima de aula, aunado a un saber propio que exige rigurosidad y profundidad. En este orden de ideas se articula el conocimiento escolar con el extraescolar y se replantea la vinculación de hechos de la vida cotidiana a los aprendizajes, a fin de que el estudiante se apropie en forma activa de su cultura y su contexto.

Desde la postura del grupo de Federicci ante el acto pedagógico que demanda un docente ético, comprometido, con sensibilidad humana y social, con capacidad argumentativa y posiciones axiológicas, se toma el referente teórico como un primer paso en la propuesta de configuración de competencias pedagógicas del docente de

---

<sup>65</sup> TAMAYO Alfonso, Wittgenstein y la Pedagogía en el enfoque del Grupo Federicci. En Revista Educación y Pedagogía. Vol.IX-X.Nos.19-20 Septiembre/97 Abril/98

<sup>66</sup> TAMAYO V. Alfonso. Wittgenstein y la Pedagogía en el enfoque del grupo Federicci. En Rev. Educación y Pedagogía. VolIX-X. Nos.19-20 Sept./97 Abril/98

la Universidad de La Sabana, para que cruzando el marco teórico referencial asumido, con las opiniones y percepciones de los docentes, obtenidas del trabajo con ellos, y con el PEI de la Universidad se oriente ésta desde una concepción de sentido de las competencias pedagógicas asumidas a partir de la docencia como acto pedagógico.

## **2.6 LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL MARCO DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA.**

### **2.6.1 REFERENTE CONTEXTUAL**

El referente contextual es uno de los factores que constituye y apunta al logro de la calidad institucional y que revierte en el desarrollo del país en consonancia con otros factores que también se orientan a la búsqueda de la cualificación del servicio educativo universitario. En este sentido, la Universidad de La Sabana reconoce su proyección “con vocación de servicio, en los distintos sectores de la sociedad... y contribuye con legítimas soluciones a sus múltiples y complejos problemas, mediante un trabajo interdisciplinario, competente y solidario”<sup>67</sup> como lo declara en su identidad y misión institucional.

El PEI de la Universidad asume desde la perspectiva antropológica el sentido trascendente de la existencia humana. El hombre comprende y da sentido a su existencia, al reconocerse como persona de naturaleza racional capaz de conocer y de querer, y por tanto se proyecta como ser de voluntad y entendimiento. En este sentido es perfectible, esto es, puede buscar la actualización, el incremento de su potencial educable.

Este proceso de perfeccionamiento abarca a totalidad del ser humano, de allí deriva la búsqueda de su educación integral que abarque todas sus facultades mentales, su praxis axiológica y su dimensión trascendente, todo ello dentro del ejercicio de la libertad orientada a la verdad y al bien.

En consecuencia, una dimensión insoslayable en la educación es el desarrollo de actitudes éticas, pues el hombre al relacionarse con entidades naturales y con los demás seres humanos que viven en sociedad, debe buscar el bien común por encima del bien individual. La persona humana, con su entendimiento, voluntad y libertad, adquiere responsabilidades consigo misma y con los demás, en cuanto debe procurar el bien común, por lo cual debe buscar su plenitud a través del desarrollo de sus facultades, asumiendo compromisos y valores que den trascendencia a su actuar.

Tanto en la misión como en la visión institucional se propende por la obtención de calidad de vida y calidad académica con miras al servicio a la comunidad en la

---

<sup>67</sup> Proyecto Educativo Institucional. Universidad de La Sabana. p. 2-3

perspectiva del compromiso, libertad y responsabilidad en todos los campos del conocimiento.

En términos de la gestión referida al entorno, la Universidad plantea la proyección de los resultados de la investigación y la docencia mediante canales de comunicación con la sociedad, promueve la interacción fructífera con la comunidad “mediante la participación y el intercambio con la cultura autóctona de los estudiantes, para que adquieran un sentido de su historia y de su región y aprendan a apreciar y a respetar su herencia cultural.”<sup>68</sup>

Por otra parte el carácter social del hombre se evidencia en la “interacción que conduce al dialogo, a la intersubjetividad, porque el hombre es constitutivamente dialogante, cada uno necesita compartir desde su mundo interior, encontrarse con los demás (Yepes S.1996)”<sup>69</sup>. Como sujeto y ser sociable el hombre se construye en la interacción con las demás personas y es allí donde forma su carácter, desarrolla hábitos, asume actitudes y consolida su ética. Se evidencia el gran campo de acción que se abre al proceso educativo como direccionador y/o como acompañante de la búsqueda del bien y de la verdad.

Como fundamentos pedagógicos, la Universidad de La Sabana señala la pedagogía como ciencia que permite un quehacer reflexivo y con fundamento en la investigación. La asume como ciencia del quehacer educativo, que se ocupa de estudiar el modo adecuado de realizar los procesos educativos, adecuación que se determina con relación al fin propio de la actividad en coherencia con las circunstancias en las que se lleva a cabo y con las características particulares y concretas de quienes participan en el proceso educativo. Dentro de esta perspectiva, el saber pedagógico se constituye como un saber educativo, es decir, como un saber capaz de guiar la realización de la acción, un saber de naturaleza práctica que sólo se desarrolla mediante la ejecución reflexiva de la tarea educativa (Parra Moreno 1998).

Aunque la práctica reflexiva del educador requiere ser alimentada por conocimientos teóricos y de naturaleza técnica e instrumental, la ciencia pedagógica debe partir de la práctica educativa y ordenarse a ella. Es decir, el soporte para configurar la pedagogía como ciencia del quehacer educativo es la práctica profesional reflexiva, utilizando técnicas de observación y análisis adecuadas, en un proceso investigativo, que genere un conocimiento práctico-teórico susceptible de ser sistematizado, que puede ser objetivado, construido y probado en la acción. Por lo tanto, los distintos procesos educativos se apuntalan a “procesos docentes formativos, investigativos y de proyección social realizados conjuntamente entre profesores y estudiantes”.<sup>70</sup> En este sentido hay que señalar cuatro ámbitos de reflexión en torno a lo educativo: la profesión de educar, el ser persona, lo social en relación con la calidad educativa y el cambio social como referente de la acción del educador. Estos ámbitos se sintetizan

---

<sup>68</sup> DOCUMENTO MARCO. Universidad de La Sabana. p. 35

<sup>69</sup> Citado en Documento Marco Universidad de La Sabana. p.24

<sup>70</sup> Documento Marco Universidad de la Sabana. p.26

en “procesos, docencia, investigación y proyección social”<sup>71</sup>, en los cuales la Universidad y la Facultad de Educación insisten para lograr que el estudiante sea el propio protagonista de su proceso formativo integral.

Con respecto a los fundamentos educativos, la universidad parte de un eje fundamental del marco normativo de la política educativa y que a su vez es su esencia por la naturaleza de su hacer: la educabilidad del ser humano, entendida como su capacidad para el crecimiento permanente y su máximo desarrollo como persona. Ello exige una acción interna desde el mismo sujeto y una acción externa de quien ayuda o apoya al educando, lo cual hace que entre educador y educando se instaure una acción cooperativa de dar y recibir, de apuntar a la constitución de saberes en el otro.

En este contexto el educador es “un guía, un orientador, un catalizador, animador de este proceso; que interprete el aprendizaje como una búsqueda permanente de significados y motivaciones”<sup>72</sup>. En este marco pedagógico se le señala al educador también el papel de agente de cambio (transformador de la realidad) y de profesor (desarrollo de saberes específicos), cuya gama de acciones formativas permitirán al educando el acceso a las ciencias mediante estrategias metodológicas y didácticas que garanticen la enseñabilidad (comunicabilidad), “para favorecer el desarrollo de la estructura cognitiva del estudiante y contribuir en su formación según sus características culturales”<sup>73</sup>.

Un énfasis de singular importancia que fundamenta la formación en la Universidad y por ende la Facultad de Educación es la “**educación personalizada**” cuyo enfoque pedagógico orienta el quehacer en la Universidad de La Sabana en general. Esta orientación se encamina a la búsqueda de la plenitud de la persona humana en el marco de principios como el reconocimiento de la singularidad de la persona en su esencia cualitativa diferenciadora y el reconocimiento de su autonomía cuya esencia es la libertad para hacerse en todas sus dimensiones, mediante su “capacidad de autodeterminación en todas las circunstancias de la vida en un continuo: valorar, decidir, elegir y obrar” y teniendo como complemento la aproximación a la verdad.

Otro de los principios de la educación personalizada es el reconocimiento de la apertura de la persona para relacionarse con su nicho vital, con los demás seres humanos y con un ser trascendente superior en el cual encuentra plenitud y complementariedad a sus limitaciones humanas. A través de la apertura, la persona se orienta a la trascendencia, como lo hace con la autonomía a través de la libertad. A partir de su capacidad de apertura, la persona vive el mundo sensible, se asombra ante sus maravillas, se interesa por explorarlo, conocerlo, comprenderlo y disfrutarlo. La educación personalizada busca entonces la plena autorrealización del ser humano referida a su vez a la realización de los demás.

---

<sup>71</sup> Op.cit.p.26

<sup>72</sup> Marco. Op Cit. p.28

<sup>73</sup> Marco. Op. Cit.p. 29

Como presupuestos de acción para aplicar en la práctica educativa los principios de la educación personalizada, se promueve: el aprender a aprender, (desarrollo de operaciones mentales y formación del pensamiento); aprender haciendo (experiencias que llevan a formular hipótesis y teorías); aprender a hacer (aplicación del conocimiento en situaciones concretas) y aprender a ser (realización de su proyecto de vida). El proceso educativo se ve entonces como un dialogo pedagógico que enriquece a todos los involucrados en el proceso educativo.

La *Formación del Educador* en especial la que concibe la Facultad de Educación, busca su formación integral, mediante el desarrollo de *competencias educativas* en tres ámbitos de acción: de docencia, de investigación y de gestión.

La **competencia docente** se refiere a la acción del educador, que se compromete con la configuración del conocimiento, pero también con los procesos educativos y de desarrollo humano integral impactados por ese conocimiento. La actividad de comunicar la ciencia respectiva, requiere el desarrollo de las dimensiones comunicativa, cognoscitiva y biofísica, con apoyo de conocimientos técnicos y teóricos, en especial de la expresión oral y escrita, el análisis y la capacidad de organización de la información. Comprende la capacidad de transmitir, de enseñar, de orientar y de guiar a los estudiantes, asumiendo el saber de la especialidad como medio de formación y tomándolo con sus estudiantes como elemento de reflexión y como base para la comprensión del ser y el hacer del hombre en su relación con las cosas, con los demás hombres y con un Ser Superior.

La **competencia investigativa** comprende la capacidad de reflexión y acción responsable sobre los resultados de esa reflexión y, se desarrolla a través de una actividad científico-técnica, que se da en el mismo ejercicio investigativo. Se sitúa principalmente en las dimensiones cognoscitiva, axiológica y comunicativa, con el desarrollo del espíritu científico y la capacidad investigativa, a través de la formación de cualidades de la inteligencia y la voluntad, y la formación en valores humanos y sociales. Se caracteriza por el pensamiento lógico y el afianzamiento de hábitos como tenacidad, rigor, disciplina, constancia, sinceridad, generosidad, tolerancia y respeto por las opiniones ajenas, la honradez y la solidaridad, virtudes que influirán positivamente en su forma de vida y en el desempeño profesional.

La **competencia de gestión** desarrolla la proyección de los resultados de la investigación y la docencia al entorno, generando canales de comunicación entre el educador y la sociedad, que facilitan la continuidad de las propuestas de solución a situaciones sociales, artísticas o medio ambientales que busquen el mejoramiento de su calidad de vida y la comprensión de las necesidades de desarrollo locales, regionales y nacionales. Corresponde al desarrollo de la dimensión estética, a través de la sensibilidad y capacidad de comunicación en la interacción con otras personas, con la naturaleza y con su entorno, que permite promover una interacción fructífera entre la escuela y la comunidad mediante la participación y el intercambio con la cultura autóctona de los estudiantes, para que adquieran un sentido de su historia y de su región y aprendan a apreciar y a respetar su herencia cultural. Esta

competencia también comprende el dominio axiológico y comunicativo para propiciar encuentros con las familias y con miembros de la comunidad, en los cuales se trabajen temas de formación para estimular el crecimiento en valores morales y sociales y para tratar problemas que comprometan a todos en la búsqueda y aplicación de alternativas para el bien común.

La competencia pedagógica debe formar un educador que entienda sus acciones formativas en un contexto socio-cultural en el cual adquiere pertinencia su quehacer pedagógico. “La interacción saber hacer o del como hacer y del saber sobre lo que se hace, no es suficiente para explicar la acción. El componente cognitivo tiene que ver con lo que deseamos y queremos hacer”<sup>74</sup>. La manera como cada persona combina en la acción concreta y específica cada una de las dimensiones la hará más competente o menos competente pues allí confluyen sus experiencias previas, el contexto del evento y la génesis de la acción.

En síntesis, el desarrollo de las competencias pedagógicas en el educador implica el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, comunicativas, axiológicas, estéticas y biofísicas que le permitirán a su vez promover en sus futuros o actuales estudiantes, reacciones de aprendizaje y desarrollo, de reflexión e investigación, facilitándoles el acceso a las fuentes de conocimiento y destrezas específicas, usando los distintos medios de comunicación disponibles y propiciando la asunción y compromiso con el desarrollo de virtudes humanas que promuevan el reconocimiento de la dignidad de la persona, den sentido trascendente a sus vidas y de acuerdo con ello orienten su acción educativa.

Con base en el rastreo bibliográfico descrito sobre las diversas concepciones de competencias y por la estructura polisémica del mismo, y los resultados de la aplicación de la propuesta a docentes, proponen un concepto convergente y divergente que conlleva a los agentes implicados en el acto pedagógico a articular todos los factores asociados que lo hacen posible. El punto de partida de base fue el modelo de pedagogía reconstructiva planteada por el grupo Federicci que aborda la propuesta de asumir la pedagogía como disciplina reconstructiva a partir de reconocer tres sentidos en los que se emplea la noción de pedagogía: 1 como conjunto de saberes propios del oficio de educador, 2. como conjunto de enunciados filosóficos que orientan dicho oficio, y como delimitación de las formas legítimas de ejercerlo.<sup>75</sup>

A partir de dicho modelo y luego de procesar el pensamiento de competencias de los participantes y desde la propia vivencia, se asume la competencia pedagógica como “El conjunto complejo de capacidades, conocimientos, habilidades, y valores, demostrables por el docente en la interacción intersubjetiva e interdisciplinaria entre los saberes, el saber hacer, el cómo hacer y el saber SER pedagogo, de manera que respondan continuamente al proceso integral de formación humana (desarrollo de las dimensiones) entre él y los actores implicados en el proceso educativo”.

---

<sup>74</sup> Contexto. Marco. Op. Cit. p. 34

<sup>75</sup> TAMAYO, Alfonso, 1994

## **2.6.2 CUALIFICACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA.**

La Universidad de La Sabana se ha propuesto en el marco del PEI y a la luz del Plan de Desarrollo, la cualificación permanente de los profesores que comprende el conjunto de actividades y experiencias académicas dirigidas a sus docentes, con el fin de actualizar y consolidar sus competencias como educadores universitarios, conforme con la Misión y propósitos de la Universidad.

El propósito fundamental del plan de formación docente es la formación de profesores excelentes y para ello, se tienen definidos tres campos de formación como son el saber científico, saber humanístico y saber pedagógico, que se articulan claramente con los fundamentos contemplados en el Proyecto Educativo Institucional P.E.I.

La organización de cada uno de los campos de formación (básico y de intensificación) está compuesta por nueve áreas y 22 módulos los que permiten articular y desagregar la formación docente que va desde lo antropológico, pasando por lo teológico, sociológico, pedagógico, investigativo, tecnológico y culminando en la formación bilingüe. (Ver cuadro No 1)

Frente a esta estructura de formación, la propuesta de investigación permite de una u otra forma complementar y fortalecer los principios y propósitos de formación del docente universitario especialmente en lo referente al desarrollo y fortalecimiento de competencias pedagógicas proyectadas a una búsqueda de formación integral imbricada en el desarrollo de las dimensiones humanas del educador.

En este sentido se le da gran relevancia al componente pedagógico como eje transversal de formación puesto que la intención es que el docente supere la concepción de capacitación temporal y pase a una reflexión más profunda de lo que significa un proceso continuo de formación pedagógica de alto nivel, ya que la búsqueda y divulgación de los saberes especialmente el saber superior así lo exige.

Por último, a nivel de gestión académica podría entenderse la propuesta como una estrategia complementaria para las unidades institucionales de docencia, currículo e investigación, de tal manera que desde allí se puedan monitorear, evaluar y redireccionar sus propósitos fundamentales y contribuir con los criterios de excelencia buscados en el proceso de formación docente y en la acreditación institucional.

CUADRO No 1

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE FORMACIÓN DE PROFESORES

CICLOS	CAMPOS DE FORMACIÓN	AREAS	MÓDULOS	RESPONSABLES	TOTAL HORAS
BÁSICO	BÁSICA	1. Área de Antropología y ética. (110 horas presenciales)	1.1 La persona humana 1.2 Persona y sociedad. 1.3 Antropología Biológica. 1.4 Ética: La realización de la libertad en el mundo	Instituto de humanidades.	30 30 20 30
		2. Área de Lengua y Literatura (80 Horas presenciales)	2.1 El lenguaje y argumentación. 2.2 Axiología literaria. 2.3 Escribir para publicar	Instituto de humanidades	30 30 20
		3. Área de ciencias Sociales. (60 Horas presenciales)	3.1 Corrientes actuales de pensamiento. 3.2 Democracia y derecho.	Instituto de humanidades	30 30
		4. Área de Teología. (40 horas presenciales)	4.1 Humanismo y humanismo cristiano. 4.2 El acceso de la verdad.	Instituto de humanidades	20 20
	HUMANÍSTICA	1. Área pedagógica. (60 horas presenciales)	1.1 La educación universitaria. 1.2 Procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. 1.3 Currículum y evaluación	Facultad de Educación.	20 E20 20
		2. Área de asesoría académica. (40 Horas presenciales)	2.1 Formación básica de asesores académicos. 2.2 Proyecto de vida 2.3 El profesor frente al mundo personal y familiar del alumno.	Dirección de desarrollo institucional.	20 10 10
		3. Área de Investigación. (36 Horas presenciales)	3.1 Epistemología 3.2 Investigación	Dirección de investigación y docencia.	18 18
		4. Área de informática. 30 Horas presenciales)	4.1 Informática básica( excel, internet, Power Point)	Área de informática.	30
	DOCENTE Y COMPLEMENTARIA	5. Área de formación en segunda lengua. (308 horas)	5.1 Comprensión de lectura en inglés. 5.2 Tres Niveles de ingles: 1º Elemental de la lengua inglesa. 2º Preintermedio de lengua inglesa. 3º Intermedio bajo de lengua inglesa.	Área de lengua Extranjera.	20 96 96 96
		A. HUMANÍSTICO	* Cada profesor escogerá un área de las anteriores para intensificar en ella mediante un postgrado o la realización de un curso especial.		
B. FORMACIÓN DOCENTE.					
INTENSIFICACIÓN					

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

#### 3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN: (CUALITATIVA)

La presente investigación tiene un doble carácter: cualitativo trata de comprender e interpretar el fenómeno pedagógico en el ámbito universitario, desde la propia percepción de los educadores, estableciendo qué piensan ellos al respecto de los procesos de acreditación y de las competencias que se demandan en el marco de las reformas educativas. Desde esta perspectiva, el estudio se acoge a lo expresado por Maycut y Morehouse, citado por Carrasco y Calderero (1994)<sup>76</sup> quienes afirman que “la investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos educativos como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados”. Y descriptivo, cuando en su parte final, relacionada con la propuesta, describe las competencias que se consideran deben poseer los profesores de la Universidad de La Sabana.

De otra parte, abordar el problema de las competencias docentes desde la propia percepción de los profesores inmersos en el proceso educativo, involucra situaciones y problemas desde la complejidad de las vivencias de las personas que están inmersas en ello. Desde este enfoque se intenta penetrar en el mundo subjetivo del educador universitario para intentar descubrir cómo interpretan las situaciones de reforma que se viven en torno al desempeño del docente, qué significan para ellos los cambios y las demandas que se les exigen como respuesta a un mundo globalizado, qué intenciones tienen frente al proceso educativo que vive el país, cuáles son sus expectativas frente a las competencias que se les demandan y frente a otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación.

La característica descriptiva de la interacción humana expuesta por Taylor y Bogdam (1986, 20) y Pérez Serrano (1998, 27-33) es parte vital del enfoque de investigación colaborativa propuesto en la investigación. La persona del educador es un ser interactivo, comunicativo, que comparte significados acerca de las cosas, especialmente los vivenciados en su práctica pedagógica. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que las personas hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

El proceso vivencial de interacción y reflexión pedagógica entre algunos profesores de la universidad permitirá una resignificación teórica y práctica acerca de las competencias pedagógicas que debe poseer, desarrollar, redefinir, reorientar y reorganizar cada uno de ellos en su práctica pedagógica para que éstos tengan una incidencia directa en el cambio a nivel micro y su proyección a nivel macro, fuera de aula.

---

<sup>76</sup> CARRASCO, José Bernardo y CALDERERO HERNANDEZ José Fernando. Aprendo a Investigar en educación. Ediciones Rialp., S.A. Madrid.p.94

### **3.2. ENFOQUE COLABORATIVO – DESCRIPTIVO**

Es esta una investigación de corte cualitativo enmarcada en un enfoque colaborativo e interpretativo con énfasis en descripción e interpretación que incluyó una ubicación en un contexto teórico, normativo y experiencial desde la acción del docente y su quehacer pedagógico. Los investigadores adelantaron acciones interpretativas que dieron sentido a los hallazgos encontrados durante la investigación.

El enfoque colaborativo- descriptivo por su parte, se asume por la participación intersubjetiva de los profesores de distintas disciplinas o facultades frente a una metodología de reflexión y construcción de un esquema arbolar, el cual conjuga las distintas competencias pedagógicas y su articulación con las dimensiones humanas susceptibles de desarrollo pedagógico. Sin embargo, el hecho de definir a priori una serie de competencias por cada una de las posibles dimensiones humanas no significa que éstas no puedan redefinirse, o replantearse. Por el contrario, la reflexión pedagógica en consenso permite una mayor objetividad en la reestructuración de las competencias pedagógicas.

De lo anteriormente expuesto se desprende que existe un proceso característico de la investigación cualitativa de la misma manera que existe en la metodología cuantitativa. Sin embargo, por la singularidad y carácter propio de los fenómenos socioeducativos no se puede hablar de modalidades o estrategias de investigación uniformes, sino más bien genuinas, únicas y singulares que las hace tener su propio perfil, puesto que no son iguales unos contextos que otros, unas interacciones que otras, unas circunstancias que otras, unas realidades que otras, unas prácticas que otras. Ello hace que no sea fácil establecer un modelo de proceso único y válido para todas las modalidades de investigación cualitativa.

No obstante este proceso ha de entenderse como algo muy flexible en el sentido de que, entre las distintas etapas, se da una continua retroacción, de modo que cada una de ellas se construye sobre la información de las otras, haciendo que tengan un carácter abierto a cambios y redefiniciones posteriores.

Otro de los aspectos concomitantes del anterior proceso es el paralelo que se establece entre las competencias que se exigen a los alumnos y las que deben poseer los docentes, con el objeto de fortalecer la formación integral no sólo del alumno sino del docente, tanto en el campo teórico como práctico. Lo anterior se plantea en términos de que la práctica pedagógica no se puede seguir desarrollando sobre falsos supuestos prácticos, sino que requiere una estructura coherente entre los aspectos comunes, específicos y los factores asociados determinantes de la pedagogía.

### **3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA**

La población está constituida por todos y cada uno de los docentes que tienen algún tipo de vinculación con la Universidad de La Sabana y que hacen parte de alguno de

los programas que actualmente ofrece la Universidad. Su participación es voluntaria, sin distinción de sexo, edad, profesión, especialidad.

La muestra estuvo constituida por docentes de algunas de las facultades e institutos que hacen parte de la Universidad, en total 44, quienes debían cumplir los siguientes requisitos:

- a. Ser docente de la universidad de un programa de pregrado o postgrado.
- b. Tener por lo menos seis meses de vinculación.
- c. Participar en el 90% de las sesiones de reflexión y construcción pedagógicas.
- d. Permitir la confrontación de evidencias teóricas y prácticas de sus prácticas pedagógicas.

### 3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis y reflexión son las competencias pedagógicas del docente universitario con relación al contexto institucional en el cual está inmerso.

El auténtico profesor universitario, no llega a serlo hasta que alcanza en su campo el Saber Superior (saber pedagógico) y aspira constantemente a hacerlo avanzar con su práctica pedagógica. Por ello, el aporte que se haga a éste saber, por todos y cada uno de los docentes de la universidad significa que el objeto y fin de la universidad se amplía y solidifica inexorablemente.

### 3.5. DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

En el cuadro No. 2 se definen las dimensiones y sus respectivas categorías de análisis frente a la reestructuración de las competencias pedagógicas y seguidamente se conceptualizan cada una de ellas.

**Cuadro No. 2**  
**Dimensiones y Categorías de Análisis**

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
 El docente universitario.	 Formación específica.  Experiencia docente.  Evaluación de desempeño
 La práctica pedagógica	 Teoría y praxis  Variables de la acción pedagógica.  El cómo hacer: Didáctica- Metodologías.  Investigación frente al innovación en aula y procesos de aprendizaje  Genera conocimiento o sistematiza experiencias de aula  Cómo se integra su práctica docente en el currículo.

 Dimensiones humanas de formación pedagógica.	 Saber pedagógico.  Saber hacer pedagógico.  Ser pedagógico
 Competencias pedagógicas	 Antropológica  Etico-moral  Estética  Epistemológica  Científico-Investigativa  Tecnología-información-comunicación  Sociológica y cultural  Curricular  Administrativa

### 3.5.1. Conceptualización de las dimensiones.

- **El Docente Universitario:** La docencia es desde esa dimensión humana de formación, una labor profunda que implica formar personas íntegras a nivel profesional, y desarrollar en ellos unas competencias personales y profesionales que les permitan enfrentarse a una realidad presente y mirar en prospectiva un mundo incierto e impredecible que cada vez exige mayores competencias para sobrevivir y lograr realizaciones. Por esta razón, el acto pedagógico que vive cotidianamente el profesor universitario debe privilegiar, entre otros valores, el respeto a la dignidad de la persona humana, a la verdad, a la vida, a las leyes, a la autoridad legítima, a la democracia y a la libertad, a fin de que las personas trasciendan e incrementen y fomenten un Saber superior desde la búsqueda permanente de la verdad.

- **La Práctica Pedagógica:** La práctica pedagógica debe entenderse como un espacio para la reflexión y análisis de las situaciones y elementos que tiene estrecha relación con el acontecer educativo, es decir con la realidad a partir de la cual se construye el conocimiento. La práctica ha sido pensada como un espacio que promueve la creatividad del futuro profesional, tanto para la solución de problemas como para el fortalecimiento de su rol disciplinar específico; además como el espacio para la reflexión y el análisis de los hechos, en el acontecer educativo cotidiano.

De esta manera, la reflexión a hacer desde cada uno se dirige a la necesidad que tenemos los docentes de articular la práctica pedagógica dentro de la universidad a espacios significativos para el proceso formativo de los estudiantes e igualmente encadenarla a cada una de las construcciones académicas que se ofrecen a los estudiantes en las diferentes asignaturas.

- **Dimensiones Humanas de formación pedagógica:** La principal misión del docente es lograr la formación integral de la persona humana (el alumno) en todas y cada una de sus dimensiones, las cuales al conjugarse entre sí de una u otra forma son determinantes de su conocimiento, desarrollo y trascendencia.

El desarrollo e integración de las dimensiones humanas y lo esencial de cada una de ellas, es producto de la responsabilidad y voluntad de la persona ya que el hombre

es un ser integral e integrador de procesos, saberes, acciones etc. Lo anterior significa que la persona constantemente necesita formación en cada una, y es en este proceso donde toma sentido la acción docente. Por lo tanto, la apropiación, desarrollo y aplicación de las competencias pedagógicas del docente universitario estarán en esta dirección.

El sentido de desagregar cada una de las dimensiones humanas es poder analizar teórica, práctica y metodológicamente que cada una contiene una serie de competencias las cuales inevitablemente requieren de desarrollo y formación. Por ello, el docente universitario no puede desconocerlas debe ejercitarlas en si mismo para poder orientar o enseñar su desarrollo.

**- Las Competencias pedagógicas:** La configuración de manera interdisciplinaria de las distintas competencias pedagógicas le definen al docente universitario un derrotero claro en lo que se refiere al saber pedagógico, el saber hacer pedagógico y el ser pedagógico. Los anteriores tres saberes son la razón de ser de la formación permanente de todo docente independientemente del nivel educativo donde se desempeñe.

### **3.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

A través del análisis intersubjetivo del diagrama arbolar que es la técnica que se utilizó para identificar las competencias pedagógicas inherentes a una función específica; la función en este caso, está relacionada con la docencia universitaria no es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Inicia estableciendo el propósito principal bajo análisis y se pregunta sucesivamente que acciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre. Se enriqueció con el aporte de un grupo de docentes conocedores de la acción analizada (docencia). Su valor como herramienta parte de su representatividad. En su elaboración se siguieron ciertas reglas encaminadas a mantener uniformidad de criterios. La redacción del propósito fundamental se elaboró siguiendo la estructura propuesta del diagrama arbolar. El proceso de desagregación (desglose) se hizo siguiendo la lógica de causa-efecto. Al realizar el desglose se verificó lo que debería hacerse para alcanzar el resultado descrito en la función que estaba siendo desagregada. De este modo la desagregación en el siguiente nivel, estaría representando lo que se debería lograr para que dicha competencia se cumpla.

#### **Procedimiento.**

##### **Paso No. 1 Reconocimiento y apropiación del proyecto**

En un primer momento se da a conocer a través de la red interna de la Universidad de la Sabana, la propuesta denominada “Análisis y configuración de competencias pedagógicas”, (Ver anexo No. 1), el cual tiene como base una conceptualización previa acerca del concepto de competencia y competencia pedagógica apropiado

(referidos al marco teórico), a partir del cual se basa la propuesta desde donde se conceptualiza la estructura de cada una de las dimensiones humanas.

## **Paso No. 2 Estructuración del diagrama arbolar**

Una vez definidos los espacios de socialización, se dio la mayor información posible a los docentes de la Universidad que cedieron sus espacios; solicitamos a ellos su voluntad para cooperar en la investigación. La primera sesión de trabajo se caracterizó por la presentación de una agenda de trabajo e inducción general donde se intercambiaron inquietudes y se definieron conceptos.

Las dinámicas grupales siempre comenzaban con un intercambio informal de experiencias, que favorecieron la disposición de los participantes para expresar reflexiones y problemas que serían utilizadas para estimular construcciones cada vez más profundas de la situación estudiada. Los diálogos y reflexiones se fueron dando desde el primer día como elemento esencial para el desarrollo de la investigación y construcción del que sería modelo propuesto.

Así por ejemplo, la dinámica que realizamos con los docentes de la universidad para construir el instrumento, suscitó el diálogo abierto que representó para el proceso el bienestar emocional de los sujetos que intervinieron en la construcción del mismo y se convirtieron en fuente esencial de información.

En este diálogo se generó un clima de seguridad, tensión intelectual, interés común, confianza que favorecieron los niveles de conceptualización de la experiencia. En la población se destacó un alto nivel de madurez e interés lo que permitió que los procesos de comunicación generados enriquecieran la investigación. El análisis de la información base de la investigación, de las aproximaciones conceptuales de los términos de competencia y competencia pedagógica, de los fundamentos y objetivos de la investigación por parte de los docentes de las diferentes facultades abrieron los espacios para la socialización de la misma.

La técnica utilizada para recolectar la información para la estructuración del diagrama arbolar de procesos y/o fases, permitió a cada uno de los integrantes de los distintos grupos intersubjetivos o interdisciplinarios analizar el o los planteamientos, reflexiones, análisis y aportes de sus compañeros. Esto significó acuerdos teóricos y prácticos frente a las competencias pedagógicas que se deben adquirir, poseer, desarrollar y proyectar en la práctica pedagógica.

El diagrama arbolar propuesto mostró un proceso en el cual se identificaron las fases que se precisan a continuación:

### **3.6.1. Definición del propósito fundamental.**

Analizar de manera intersubjetiva e interdisciplinaria las competencias pedagógicas que debe poseer, proyectar y/o desarrollar el docente de La Universidad de La Sabana en el marco de la formación integral.

### **3.6.2. Estructuración de las dimensiones humanas claves de desarrollo pedagógico.**

Lograr el desarrollo de la persona, desde sus procesos naturales para que construya el conocimiento, produzca el saber y se convierta en un dinamizador de la sociedad y la cultura, implica transformar la cultura institucional y de manera especial a sus docentes, quienes deben asumir el acto pedagógico en su esencia, adecuar las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, resignificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

De una u otra forma, la misión de formar al ser humano en todas sus dimensiones, permite relacionar el ser con el saber y el saber con el hacer y desarrollar la capacidad de sentir, pensar y actuar de quien aprende. Permite igualmente, relacionar la vocación con la profesión y la ocupación, generar la posibilidad de desarrollar actitudes hacia el aprendizaje, desarrollar procesos de pensamiento y competencias, construir el conocimiento, cualificar los desempeños, aportar nuevos métodos, técnicas y procedimientos. Así se aprende a vivir y a convivir y, se generan espacios para mejorar los procesos de formación, investigación, docencia y proyección social tareas ineludibles de la educación superior.

Se hace necesario entonces, proponer un nuevo análisis y redefinición del quehacer docente de la educación superior para que desde las dimensiones humanas como la antropológica, axiológica, ético-moral, estética, social, se responda por el desarrollo humano de las nuevas generaciones en el ser, saber, sentir, saber hacer y aprender a convivir, desde un proceso de formación integral eficiente, eficaz, efectivo y pertinente para que de una u otra forma de respuesta a las actuales demandas de la globalización y la postmodernidad.

Para abordar esta gran misión, se ha considerado que el docente debe emprender el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias pedagógicas articuladas a cada una de las dimensiones humanas de manera que se pueda garantizar la formación integral de los alumnos.

La configuración de ésta propuesta pedagógica se basa en una técnica arbolar como ya se planteó, de fases que parten fundamentalmente de definir y organizar cada una de las dimensiones humanas, luego, a cada una se le definen o formulan las unidades de competencias y a éstas a su vez, se le articulan los elementos de competencia, los cuales están compuestos por el criterio de desempeño, rango de verificación, conocimientos esenciales y evidencias requeridas. El cuadro No. 3 ilustra, la relación entre ámbitos, dimensiones humanas y su conceptualización respectiva.

### **3.6.3. Conceptualización de la competencia pedagógica.**

Es un complejo conjunto de capacidades, conocimientos, habilidades (desempeños) y valores, demostrables por el docente en la interacción intersubjetiva e

interdisciplinaria entre los saberes, el saber hacer, el cómo hacer y el saber SER pedagogo, de manera que respondan continuamente al proceso integral de formación humana (desarrollo de las dimensiones) entre él y los actores implicados en el proceso educativo.

#### **3.6.4. Definición del significado de una unidad de competencia pedagógica.**

Es el conjunto de saberes teóricos, prácticos técnicos y tecnológicos aplicables y demostrables en la práctica pedagógica por parte del maestro. Para el caso del modelo arbolar las unidades de competencia pedagógica están articuladas a cada una de las dimensiones humanas de desarrollo pedagógico o grupo de ellas, para evitar la yuxtaposición operativa de factores asociados a su definición, organización jerarquización y valoración. Una unidad de competencia como tal, puede ser más práctica en una dimensión que en otra, lo que significa que los elementos de competencia al igual que los rangos de verificación pueden llegar a ser más complejos durante la práctica pedagógica.

Cuadro No. 3

## Dimensiones humanas de Desarrollo Pedagógico

AMBITOS	DIMENSIONES	CONCEPTUALIZACIÓN	
En relación con el desarrollo humano (ser)	DIMENSIÓN COMUNICATIVA (Transversal)	<b>Antropológica</b>	Concepto claro de lo que es la persona humana y lo que significa su naturaleza, el respeto por su libertad y la proyección trascendente. Se fundamenta en las concepciones existenciales del SER.
		<b>Ético-Moral</b>	Equilibrio entre las actitudes y comportamientos de manera que pueda responder a una cultura ciudadana dentro de unos mínimos de convivencia social. Comprende el respeto por la vida y la naturaleza, creando ambientes que mejoren su calidad de vida y la de las comunidades de las que forma parte. Define los principios, valores humanos, sociales y cristianos que deben orientar la formación individual y social del docente.
		<b>Estética</b>	Se refiere al goce espiritual de lo bello que implica el arte y desarrollo de la valoración de las expresiones humanas.
En cuanto al conocimiento (saber)		<b>Epistemológica</b>	Conocimiento de los enfoques y paradigmas que fundamentan teóricamente la construcción del conocimiento en cada una de las distintas disciplinas, de manera que oriente su práctica pedagógica, la didáctica y el currículo.
		<b>Científica-Investigativa</b>	Desarrollo de la estructura mental, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus competencias, la innovación y la creatividad entre otros. Acercamiento y profundización en las áreas del conocimiento, su apropiación y praxis en su saber disciplinar. La investigación se asume desde la propia praxis que implica mejorar e innovar.
En relación con los contextos (Saber hacer)		<b>Tecnología, Información y Comunicación TIC</b>	Es la correlación directa entre los avances tecnológicos y la adecuada selección, organización, sistematización, apropiación y actualización de los sistemas de información mediante nuevos procesos didácticos utilizados para la solución de problemas.
		<b>Sociológica y cultural</b>	Desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia que le permiten realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua, democracia y paz.
		<b>Curricular</b>	Comprende la concreción específica de las teorías pedagógicas. Asegura el aprendizaje y desarrollo de grupos particulares. Se basa en el desarrollo de las prácticas de aula con respecto a las distintas disciplinas del conocimiento, resaltando en ellas: la generación de expectativas e intereses en el alumnos, la motivación para canalizar la atención hacia el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades cognitivas, la preparación de métodos y estrategias para el autoaprendizaje, el diseño de técnicas y procedimientos para la construcción del conocimiento, la cualificación de desempeños, la formación de habilidades y destrezas propias de las áreas, la estructuración de contenidos de aprendizaje (mapas, esquemas, redes conceptuales etc.), y demás factores que influyen endógenamente en el aprendizaje significativo. Contempla el sentido preponderante de la evaluación como momento de valoración y redireccionamiento de procesos.
		<b>Administrativa</b>	Se relaciona directamente con la identificación, pertinencia y apropiación del P.E.I., de manera que se contribuya directamente con la sostenibilidad y proyección institucional en los diversos ámbitos educativos y en contextos particulares.

### 3.6.5. Conceptualización del significado de elemento de competencia.

Es la descripción de lo que un docente es capaz de hacer en el desempeño de su práctica pedagógica. Los elementos de competencia se redactan como una oración siguiendo la regla de iniciar con un verbo en infinitivo preferiblemente, a continuación describir el objeto y, finalmente se procede a incluir la condición que debe tener la oración sobre el objeto.

**Criterio de Desempeño.** Al definir los criterios de desempeño se alude al resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de calidad que este resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño docente; permiten igualmente establecer si el docente alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.

Una vez definidos los elementos de competencia los cuales deben precisarse en términos de indicadores de calidad los cuales se configuran asociando criterios de desempeño a cada uno de los elementos de competencia. Los criterios de desempeño no son actividades, tareas ni funciones, se refieren a procedimientos y métodos sólo en casos esencialmente necesarios.

Los criterios deben referirse en lo posible a los aspectos esenciales de la competencia. Deben por tanto, expresar las características de los elementos altamente relacionados con el logro descrito en el elemento de competencia; son igualmente la base para valorar si un docente es aún o no competente.

Se recomienda no utilizar palabras como: sabe, entiende, reconoce, etc., y en su lugar describa lo que se logra con ese saber, entender o reconocer. Al criterio debe anteponerse la frase: “El docente es competente si...”

**Rango de aplicación:** Es el conjunto de situaciones o circunstancias pedagógicas posibles en los que el docente debe demostrar dominio para el desempeño de la función, acción, comportamiento entre otros, definidos en el elemento de competencia. Se elabora con el fin de definir, especificar y delimitar las situaciones bajo las cuales deben proporcionarse la evidencia de desempeño. Igualmente el rango de aplicación se enuncia en correspondencia entre el verbo, el objeto y la condición con los criterios de desempeño, teniendo en cuenta las categorías críticas, y sus respectivas clases. Por ello, sobre el verbo se debe preguntar:

¿Hay diferentes formas, métodos técnicas y procedimientos para realizar la acción descrita por el verbo?

Sobre el objeto y la condición pregunte: ¿Hay diferentes tipos, clases, naturalezas, etc.?

Sobre los parámetros de calidad de cada criterio pregunte: ¿Hay diferentes tipos, clases, naturaleza, etc.?

Cuando las respuestas a cada uno de los interrogantes son afirmativas se procede a la construcción del rango de competencia.

**Conocimientos y saberes esenciales:** Los conocimientos esenciales establecen los principios, métodos e información necesaria y suficiente que el docente debe poseer, comprender y dominar para lograr soportar un desempeño competente en el tiempo.

Especifican el conocimiento esencial, no lo que sería bueno saber, para lograr el resultado descrito en el criterio de desempeño.

**Evidencias requeridas:** Hacen referencia a una serie de demostraciones requeridas por el criterio de desempeño y delimitados por el rango de aplicación. Permiten probar y evaluar las competencias del docente.

Las evidencias requeridas se pueden clasificar en tres tipos:

✚ **Evidencias por desempeño:**

Detalla las demostraciones requeridas por los criterios de desempeño para aprobar las competencias pedagógicas. Ejemplo: Observación, testimonios, informes entre otros.

✚ **Evidencias por producción intelectual:**

Detalla los resultados o productos tangibles que pueden usarse como evidencia. Ejemplo: Informes, investigaciones, libros etc.

✚ **Evidencia de conocimientos:**

Las constituyen las pruebas escritas u orales para evaluar criterios de desempeño o para satisfacer todos los contextos del rango para los cuales no existen evidencias disponibles. Ejemplo: Cuestionarios, testimonios, entrevistas entre otros.

Para lograr una apropiación real y objetiva del diagrama arbolar, se diseñó la estructura la cual contiene las fases anteriores que son explicadas y acompañadas con las definiciones en el cuadro No.3 y ejemplos previamente establecidos cuadro No. 4

## Cuadro No. 4

### EJEMPLOS PREESTABLECIDOS

#### DIMENSIÓN: ANTROPOLÓGICA

UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA	ELEMENTOS DE COMPETENCIA
A.1 Conceptuar antropológicamente a la persona humana.	A.1.1 Argumentar las distintas concepciones de la persona humana desde las corrientes de pensamiento filosófico. A.1.2 Categorizar la estructura de la persona humana con base en las distintas corrientes de pensamiento. B.1.3 Describir y valorar las características esenciales de la persona humana con base en la concepción cristiana.
A.2 Argumentar los aspectos esenciales de la persona humana desde las dimensiones vegetativa, sensitiva y racional.	A.2.1 Caracterizar las funciones humanas vegetativa, sensitiva y racional desde la concepción cristiana.

#### DESDOBLAMIENTO DE LAS UNIDADES Y ELEMENTOS DE COMPETENCIA

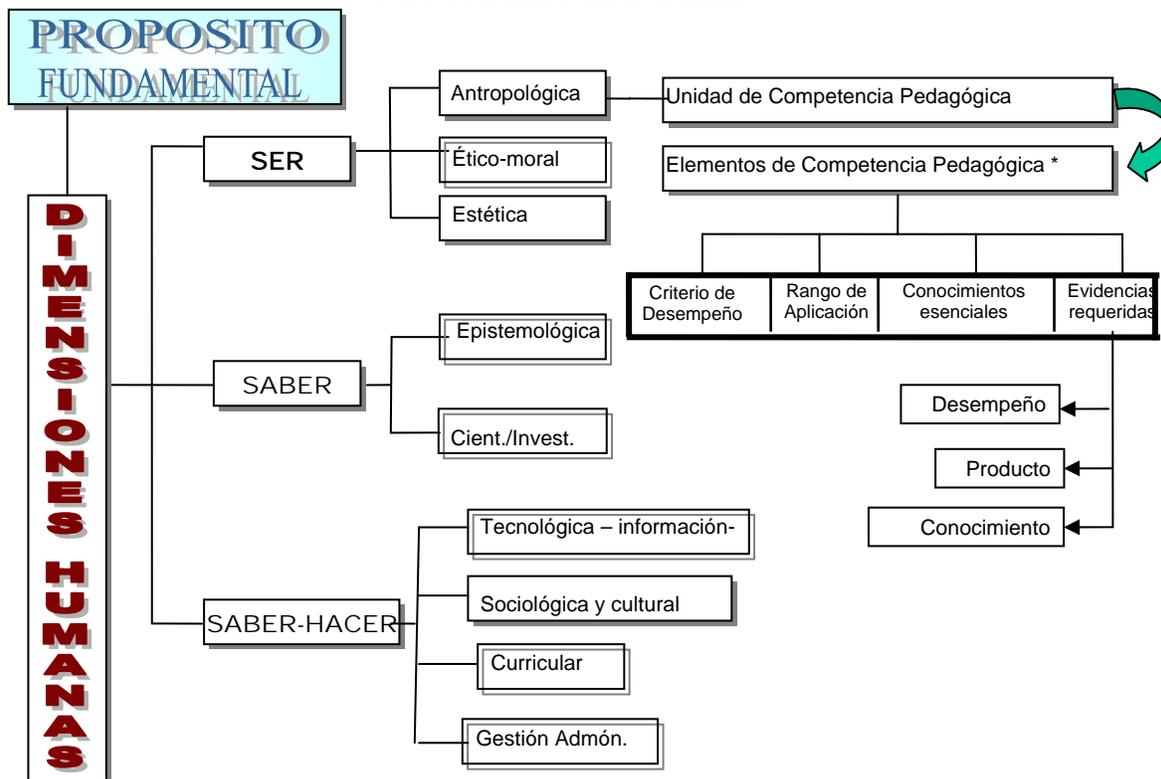
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Las distintas concepciones del hombre son analizadas por el grupo docente del área, disciplina o departamento con base en el Proyecto educativo Institucional de la Universidad.</p> <p>b) La concepción antropológica del hombre es revisada e incorporada en la práctica pedagógica de cada docente.</p> <p>c) Las prácticas pedagógicas son caracterizadas y evaluadas con base a los criterios antropológicos.</p>	<p>1) Antropología: Conceptos, aplicabilidad, clasificación etc.</p> <p>2) Corrientes de pensamiento filosófico</p> <p>3) Paradigma positivista. Orígenes, conceptos, etc.</p> <p>4) La persona Humana: Conceptos, estructura, dimensiones, etc.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li> Equipos de trabajo: Interdisciplinarios e interinstitucional.</li> <li> Escenarios de enseñanza. Aula de clases.</li> <li> Programas académicos: Planeación, organización y enseñanza.</li> </ul>	<p>a. Evidencias de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas a profesores y coordinadores académicos de programa para verificar las distintas concepciones planteadas, aprobadas y desarrolladas.</li> <li>- Análisis de planes y programas académicos.</li> </ul>

### Paso No. 3 Retroalimentación

Una vez dados los lineamientos y de acuerdo con los criterios establecidos, se plantea junto con los participantes lo que será propuesta de las COMPETENCIAS PEDAGOGICAS del docente de la Universidad de La Sabana.

En síntesis la estructura general se resume de la siguiente forma:

### ESTRUCTURA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS PEDAGOGICAS DIAGRAMA ARBOLAR



<b>* ELEMENTO DE COMPETENCIA: El docente es capaz de...</b>	
<b>a. Criterio desempeño.</b> - El docente es competente si...	<b>b. Conocimientos esenciales.</b> - El docente debe saber...
<b>c. Rango de aplicación.</b> - El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios.	<b>D .Evidencias requeridas.</b> - El docente debe demostrar su competencia mediante...

#### **4. SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

La interpretación de los resultados se enmarca en un proceso de reflexión conjunta, tanto de los investigadores como de los docentes participantes en la investigación, en la determinación de categorías de análisis y en la construcción de conocimiento que articula de manera significativa las competencias definidas en la estructura del diagrama arbolar propuesto. Esta metodología ha sido implementada y validada en grupos externos con la participación activa de diferentes actores e instituciones y en la que se incluyó a algunos docentes de la Universidad de La Sabana.

Para la apropiación de la metodología los investigadores participaron en seminarios y talleres de fundamentación teórica y práctica que además les permitieron auscultar los imaginarios de los docentes. Esta participación posibilitó la autorreflexión y crítica sobre las concepciones, y simultáneamente originó una transformación a lo que originalmente se tenía previsto, tomando en consideración su propio contexto.

A través del desarrollo de la investigación se fueron sistematizando los hallazgos que se consideraron significativos en relación con las concepciones que los profesores en diferentes ámbitos universitarios, tenían sobre el tema de competencias docentes. Así, en un primer momento se pudo apreciar una mirada acerca de las diversas concepciones que tienen los docentes sobre las competencias; luego se analizó la forma de apropiación del discurso de competencias por parte de los actores implicados, en tercer lugar se propuso la estructura y por último se presenta la propuesta de categorización de las competencias pedagógicas de los docentes de la Universidad de La Sabana.

En el desarrollo y construcción del modelo, es importante reconocer las concepciones que acerca del concepto de competencia pedagógica poseen los docentes de la Universidad de La Sabana. Respecto a la interpretación de las concepciones acerca del término, la lectura de los registros producidos del análisis intersubjetivo e interdisciplinario como parte de la investigación, evidencian que cada uno de los docentes lo asume desde su propia experiencia pedagógica, perspectiva de educación, conocimiento del término y desde su propia mirada disciplinar. De esta manera, las diversas formas de comprender e interpretar las competencias pedagógicas, se convirtió en una forma de acceder al discurso, sin desconocer el pensamiento y el saber pedagógico que cada maestro posee.

En este marco, el término de competencia pedagógica se relaciona desde las dimensiones humanas con tres categorías que se asumieron en la investigación: el ser, el hacer y el saber hacer. En este sentido, al leer los registros se evidencia una tendencia marcada en privilegiar las unidades de competencia direccionadas a su disciplina.

A partir de esto, habría que homogenizar la diversidad y reconstruir con el colectivo un nuevo perfil del docente de la Universidad de La Sabana basado en competencias pedagógicas. Es importante que sobre esta propuesta se reflexione y se generen debates académicos con el propósito de mejorar continuamente las prácticas pedagógicas.

Luego al hacer el ejercicio de análisis de la información recolectada, se sistematizó y categorizó por cada una de las dimensiones de formación pedagógica obteniendo las siguientes unidades y elementos de competencia por cada una:

### **A. DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA-FILOSÓFICA:**

#### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

A.1 Conceptuar desde la antropología filosófica a la persona humana.

#### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

A.1.1 Argumentar las distintas concepciones de la persona humana desde la antropología filosófica y pedagógica.

A.1.2 Argumentar la persona humana desde algunos modelos antropológicos.

A.1.3 Valorar las características esenciales de la persona humana con base en la concepción cristiana

### **B. DIMENSIÓN ÉTICA MORAL:**

#### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

B.1. Caracterizar la ética profesional del educador congruente con la dignidad humana y con la misión formativa que le corresponde.

#### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.1.1 Formular los principios generales de la ética profesional analizando la profesión como medio para la realización individual y social de la persona humana.

B.1.2 Estructurar los problemas de orden moral analizando sus elementos esenciales estableciendo los principio universales que los rigen.

#### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

B.2 Argumentar los códigos deontológicos del docente en el ámbito universitario.

#### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.2.1 Justificar los códigos deontológico del docente centrados en la práctica pedagógica.

B.2.2. Argumentar la moralidad de los actos humanos.

#### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

B.3 Liderar procesos de mejoramiento continuo en la vida personal y en el Trabajo

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

B.3.1 Cultivar hábitos de efectividad con base en la construcción de una personalidad integrada e integral

B.3.2. Organizar la propia formación continua.

B.3.3. Aplicar coherentemente los valores, hábitos y virtudes en la vida personal, familiar y profesional.

B.3.4. Argumentar y aplicar los hábitos y virtudes como complemento de la formación integral.

**C. DIMENSIÓN ESTÉTICA:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

C.1 Apreciar, valorar la naturaleza y la acción del hombre sobre ella.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

C.1.1. Diferenciar lo estético en un acto humano.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

C.2. Estimular el desarrollo de las experiencias sensibles intrapersonales

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.2.1. Desarrollar procesos de pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo.

C.2.2. Estimular permanentemente el pensamiento reflexivo frente a los fenómenos culturales y sociales.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

C.3. Desarrollar la experiencia sensible en la interacción con las formas de la naturaleza.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.3.1. Desarrollar procesos de transformación simbólica desde la interacción con el mundo

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

C.4. Argumentar la experiencia sensible de interacción con la producción cultural.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.4.1. Desarrollar procesos de juicio crítico con base en las expresiones estéticas y artísticas.

**D. DIMENSIÓN EPISTEMOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

D.1 Analizar y argumentar los principales enfoques epistemológicos de la educación y la pedagogía.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

D.1.1 Comparar los aportes históricos de los enfoques epistemológicos de la pedagogía con respecto a la formación del profesional docente.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

D.2. Analizar y argumentar los principales enfoques epistemológicos de la educación y la pedagogía.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

D.2.1. Analizar los criterios fundamentales de una teoría pedagógica.

**E. DIMENSIÓN CIENTÍFICA-INVESTIGATIVA:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

E.1 Formular y desarrollar proyectos de investigación con base en problemas disciplinares, pedagógicos, sociales, productivos o culturales.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.1.1 Plantear problemas de investigación teniendo en cuenta la situación, circunstancias y contexto

E.1.2 Argumentar la pertinencia y viabilidad técnica, financiera, cultural y social de algún proyecto de investigación.

E.1.3 Determinar el modelo de gestión de proyectos de investigación con base en los protocolos institucionales, nacionales e internacionales.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

E.2. Ejecutar proyectos de investigación con base en el diseño metodológico y en el plan operativo.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.2.1 Validar y socializar resultados del Proyecto según el impacto, alcance y beneficio definidos.

E.2.2. Organizar procesos de difusión de información científica de acuerdo con requerimientos de la población objeto

**F. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA – INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

F.1. Formular alternativas de solución a problemas planteados en el marco de la estrategia trazada por la organización.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

F.1.1 Procesar información con base en requerimientos de los proyectos formulados.

F.1.2 Suministrar información a instancias correspondientes de manera oportuna y de acuerdo con los requerimientos.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

F.2. Utilizar las nuevas tecnologías de la investigación y de la comunicación

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

F.2.1 Acceder a las posibilidades ilimitadas de información especializada existente.

**G. DIMENSIÓN SOCIOLÓGICA:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

G.1. Trabajar en Equipo con base en la filosofía y en la estrategia definida por la Institución.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

G.1.1 Conformar Equipos de Trabajo teniendo en cuenta la estrategia de la organización y alcance del proyecto asignado.

G.1.2. Negociar conflictos de manera pacífica.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

G.2 Formular alternativas de solución a problemas en el marco de la estrategia trazada por la institución.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

G.2.1 Formular problemas con base en los intereses, valores y motivaciones de los actores involucrados.

G.2.2. Plantear alternativas de solución para problemas con base en las necesidades y expectativas de los afectados y en la estrategia de la comunidad educativa

**H. DIMENSIÓN CURRICULAR:**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.1 Realizar un análisis curricular de un programa académico con base en un modelo definido.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.1.1 Analizar la estructura curricular de un determinado programa académico con base en las características, factores y propósitos de cada una de las disciplinas o áreas que lo conforman.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.2 Diseñar el currículo de un determinado programa académico o área académica de formación con base en la política educativa institucional.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.2.1 Organizar la estructura curricular de un programa con base en el objeto de formación, los problemas reales, las necesidades de la población y de la política educativa institucional.

H.2.2 Estructurar un plan de estudios con base en un enfoque de construcción del conocimiento y del diálogo de saberes.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.3 Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.3.1 Organizar las estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación según los resultados de aprendizaje planteados

H.3.2. Diseñar ambientes de aprendizaje con base en los resultados propuestos, las características y los requerimientos de los estudiantes.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.4. Producir materiales educativos requeridos para el desarrollo de los procesos formativos.

**- ELEMENTOS DE COMPETENCIA**

H.4.1. Elaborar textos y materiales de acuerdo con las características del medio y los requerimientos de la población.

H.4.2. Asesorar técnica y pedagógicamente la elaboración de material educativo de acuerdo con los parámetros establecidos

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

H.5 Evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto a las competencias establecidas previamente.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.1 Definir criterios de evaluación con respecto al tipo de evaluación del aprendizaje.

H.5.2 Elaborar instrumentos de evaluación con base en las evidencias de aprendizaje o indicadores de logro requeridos.

H.5.3. Valorar los aprendizajes de los alumnos con respecto a su proceso de promoción, certificación y formación.

H.5.4. Trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del aprendizaje.

H.5.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes y asesorar a los estudiantes según sus necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas.

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

H.6. Evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto a las competencias establecidas previamente.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

H.6.1. Asesorar a los alumnos según necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas.

## **I. DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA Y ORGANIZACIONAL:**

### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

I.1 Formular el proyecto educativo del programa académico con base en la filosofía institucional, la política educativa la normatividad vigente y las necesidades del entorno.

### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.1.1 Diseñar el componente teleológico u horizonte institucional del PEP con base en los resultados del diagnóstico.

I.1.2 Orientar la formulación de indicadores de evaluación del PEP con base en la filosofía institucional

### **- UNIDAD DE COMPETENCIA**

I.2 Liderar el proyecto educativo del programa con base en los indicadores de gestión establecidos y las competencias asignadas.

### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.2.1 Dirigir los procesos educativos con base en los indicadores de gestión pedagógica.

### **- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.3 Administrar el presupuesto asignado para el desarrollo del proyecto educativo del programa.

### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.3.1 Colaborar en el control presupuestal de acuerdo con los criterios y las políticas institucionales

### **- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.4 Colaborar en el proceso de certificación o acreditación de la calidad del servicio educativo con base en los lineamientos legales e institucionales establecidos.

### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.4.1 Asegurar la documentación de los procesos a certificar o a acreditar según parámetros establecidos por la universidad.

I.4.2 coordinar el sistema de gestión de la calidad del servicio Educativo con base en la filosofía y el enfoque propuesto por la institución.

### **- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.5 Liderar procesos de mejoramiento continuo para la institución universitaria.

### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.5.1 Articularse a los procesos de mejoramiento continuo con base en las políticas y planeamientos trazados por la universidad.

I.5.2 Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas.

#### **UNIDAD DE COMPETENCIA**

I.6. Brindar servicios de extensión requeridos por las empresas y organizaciones.

##### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

I.6.1. Aportar soluciones a problemas planteados por las organizaciones sociales, empresas y comunidades.

I.6.2. Realizar Pruebas de Calidad con base en requerimientos de las organizaciones sociales y empresariales.

##### **- UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

I.7 Liderar procesos de mejoramiento continuo para la institución universitaria.

##### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

I.7.1 Articularse a los procesos de mejoramiento continuo con base en las políticas y planeamientos trazados por la universidad.

I.7.2. Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas.

#### **DIMENSIÓN COMUNICATIVA (EJE TRANSVERSAL)**

##### **- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

\* Interpretar información según los escenarios de significación y los eventos comunicativos

##### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

\*Traducir textos atendiendo a su cohesión coherencia y adecuación.

\* Valorar puntos de vista según las tesis, antítesis y síntesis contextualizados.

##### **- UNIDAD DE COMPETENCIA**

\* Argumentar propuestas que despliegue la fuerza razonada de las ideas

##### **- ELEMENTO DE COMPETENCIA.**

\* Formular juicios de valor según el contexto y la intención comunicativa.

## 5. PROPUESTA DE REESTRUCTURACION DE LAS COMPETENCIAS PEDAGOGICAS DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA

### A. DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA-FILOSÓFICA.

#### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

A.1 Conceptuar desde la antropología filosófica a la persona humana.

#### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

A.1.1 Argumentar las distintas concepciones de la persona humana desde la antropología filosófica y pedagógica.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los principios educativos y pedagógicos se desarrollan con base en las preguntas ¿quién es el hombre? Y qué es el hombre?</p> <p>b) Las reflexiones teóricas del docente están articuladas desde lo que el hombre es, lo que puede ser y lo que debe ser?</p> <p>c) Las reflexiones filosóficas planteadas durante la práctica pedagógica llevan al docente y los alumnos a plantearse la necesidad de aprender a ser lo son (personas) y a saber lo que se necesita para serlo.(personas trascendentes)</p> <p>d) La cosmovisión y el tipo de hombre a formar se concibe desde la ética, la antropología y la teodicea?</p> <p>e) Las reflexiones teóricas y prácticas conducen tanto al alumno como al docente a un proceso de autoeducación constante.</p> <p>f) Las distintas concepciones del hombre son analizadas por el grupo docente del área, disciplina o departamento con base en el Proyecto educativo Institucional de la Universidad.</p> <p>g) La concepción antropológica del hombre es revisada e incorporada en la práctica pedagógica de cada docente.</p>	<p>1) Antropología: Conceptos, aplicabilidad, clasificación etc.</p> <p>2) Antropología filosófica. Conceptos</p> <p>3) Antropología Pedagógica. Conceptos, desarrollos.</p> <p>4) Corrientes de pensamiento filosófico</p> <p>5) Metafísica. Conceptos, carácter</p> <p>5) La persona Humana: Conceptos, estructura, dimensiones, etc.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación tanto del docente como del alumno.</li> <li>- Equipos de trabajo: Interdisciplinarios.</li> <li>- Escenarios de enseñanza. Aula de clases.</li> <li>- Programas académicos: Planeación, organización y enseñanza.</li> </ul>	<p>a. <b>Evidencias de conocimiento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas a profesores y coordinadores académicos de programa para verificar las distintas concepciones planteadas, aprobadas y desarrolladas.</li> </ul> <p>b. <b>De producto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autobiografías.</li> <li>- Análisis de planes y programas académicos.</li> </ul>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

A.1.2 Argumentar la persona humana desde algunos modelos antropológicos.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) La concepción de hombre- persona por parte del docente se fundamenta en la imagen occidental-cristiana. b) La concepción de la persona por parte del docente se fundamenta en el principio evolucionista. c) La concepción de hombre por parte del docente se fundamenta en las corrientes de pensamiento social.	1) Antropología pedagógica. 2) Antropología cultural. 3) Antropología filosófica.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
- Equipos de trabajo: Interdisciplinarios. - Escenarios de enseñanza. Aula de clases. - Programas académicos	a. <b>Evidencias de conocimiento:</b> - Entrevistas a profesores y coordinadores académicos de programa para verificar las distintas concepciones planteadas, aprobadas y desarrolladas. b. <b>De producto:</b> - Análisis de planes y programas académicos.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

A.1.3 Valorar las características esenciales de la persona humana con base en la concepción cristiana.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Se cultiva un respeto mutuo entre el docente y el alumno por la intimidad como inmanencia de la persona. b) El docente aprecia objetivamente las distintas manifestaciones corporales según sean de naturaleza femenina o masculina. c) Se estimula la formación de la personalidad de los alumnos con base en el diálogo permanente. d) El dialogo permanente, es una constante para el desarrollo de la Misión universitaria. e) Se estimula mediante el dialogo el dar y recibir como principios connaturales a la persona. f) La libertad de la persona se concibe a la luz de lo que puede llegar a ser. g) Durante la práctica docente se estimula y/o motiva la búsqueda de la verdad y el bien mediante el buen uso de la libertad. h) El reconocimiento de la dignidad de la persona se fundamenta en la actitud de respeto, puesto que ella se concibe como un fin en sí misma. i) Se conciben los fines de la naturaleza humana como el máximo de perfeccionamiento de sus capacidades inteligencia y voluntad. j) Las verdades de la fe cristiana son promovidas durante algunas prácticas pedagógicas específicas para tal fin.	1) Antropología: Conceptos, aplicabilidad, clasificación etc. 2) Antropología filosófica. Conceptos 3) Antropología Pedagógica. Conceptos, desarrollos. 4) Corrientes de pensamiento filosófico 5) Metafísica. Conceptos, carácter 5) La persona Humana: Conceptos, estructura, dimensiones, etc. 6) La Etica: concepciones, clasificación. Etc. 7) Teología: Conceptos 8) Fenomenología. Concepto, clasificación y características.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
- Diversos escenarios de enseñanza Aula de clase, laboratorios, talleres, teatro, clubes.	- <b>De conocimiento.</b> a. Observación de clases. b. Entrevistas focalizadas a grupos de alumnos y profesores. c. Aplicación y análisis de cuestionarios

## B. DIMENSIÓN ETICA Y MORAL

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

B.1. Caracterizar la ética profesional del educador congruente con la dignidad humana y con la misión formativa que le corresponde.

#### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

B.1.1 Formular los principios generales de la ética profesional analizando la profesión como medio para la realización individual y social de la persona humana.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los principios de la ética profesional docente se fundamentan en las causas últimas y sus primeros principios con respecto al quehacer pedagógico y el fin último de la persona. (la felicidad)</p> <p>b) La práctica pedagógica está determinada por el desarrollo de hábitos y virtudes (personales y sociales) que perfeccionan al hombre.</p> <p>c) Las reflexiones pedagógicas con frecuencia motivan el buen obrar de los alumnos resaltando el deber ser del acto humano.</p> <p>d) Las características esenciales de la ética profesional docente se basan en la vocación y la aptitud, la probidad y el espíritu de servicio las cuales de ordenan al bien común.</p> <p>e) La competencia moral del educador se fundamenta en los criterios ético-pedagógicos aplicados en la práctica pedagógica. (eficacia)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ética profesional: Conceptos, clasificaciones.</li> <li>2) Fenomenología. Conceptos.</li> <li>3) La pedagogía: Conceptos, principios, característica, etc.</li> <li>4) Educación y valores.</li> <li>5) Axiología. Conceptos.</li> <li>6) Filosofía de los valores.</li> <li>7) Clasificación de las virtudes: cardinales, teologales y humanas.</li> <li>8) La Deontología. Concepto.</li> <li>9) El derecho natural y privado.</li> </ol>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica pedagógica</li> <li>- Equipos de trabajo</li> <li>- En la universidad, en la familia entre otros.</li> </ul>	<p>Observaciones estructuradas de algunas prácticas pedagógicas dentro y fuera de la universidad.</p> <p>Relatos autobiográficos.</p> <p>Algunos reconocimientos sociales en el campo de la educación.</p> <p>Autoevaluación de desempeño.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.1.2 Estructurar los problemas de orden moral analizando sus elementos esenciales estableciendo los principio universales que los rigen.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Cultivar valores, hábitos y virtudes con base en la construcción de una personalidad integral b) Comparar la correlación teórica y práctica entre valores y virtudes. c) Prevenir actos de violencia en el contexto académico y social. d) Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y el sentimiento de justicia. e) Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.	1) <b>Responsabilidad</b> , libertad, liderazgo y administración personal, beneficio mutuo y carácter comunitario del yo, comunicación afectiva, interdependencia, mejora continua. 2) <b>Proactividad: Naturaleza</b> , relaciones, lenguaje, métodos e implicaciones. 3) <b>Conceptualización</b> : valores, hábitos, virtudes, responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia. 4) Tolerancia y respeto a las diferencia de todo tipo.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<b>Escenarios de trabajo:</b> Interdisciplinarios, interinstitucionales. - <b>Escenarios de enseñanza:</b> Aula de clases. - <b>Programas académicos:</b> Planeación, organización y enseñanza.	a. Participar en la construcción de reglas en la vida en común, referentes a la norma de la universidad, las sanciones y la apreciación de la conducta. b. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. c. Respeto a la libre expresión, al movimiento, a la dignidad. d. Actitud para negociar y solucionar conflictos. e. propiciar debates donde el respeto a la palabra y a la opinión se conviertan en desafíos para el grupo.

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

B.2 Argumentar los códigos deontológicos del docente en el ámbito universitario.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.2.1 Justificar los códigos deontológico del docente centrados en la práctica pedagógica.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Clasificar los valores con base en los criterios axiológicos de la universidad. b) Describir los valores de mayor relevancia aplicados a las prácticas pedagógicas universitarias. c) Desarrollar el sentido de responsabilidades, la solidaridad y el sentimiento de justicia. d) El bien como perfección de la naturaleza humana se fundamenta en el deber moral y el derecho. e) Los códigos deontológico aplicados a la practica docente se relacionan con los deberes del educador hacia los alumnos, hacia los padres, hacia la profesión, hacia los colegas, hacia la institución y hacia la sociedad.	1. Responsabilidad, libertad, liderazgo y administración personal, beneficio mutuo y carácter comunitario del yo, comunicación afectiva, interdependencia, mejora continua. 2. Proactividad: <b>Naturaleza</b> , relaciones, lenguaje, métodos e implicaciones. 3. <b>Conceptualización</b> : valores, hábitos, virtudes, responsabilidad, solidaridad y sentimiento de justicia. 4. Tolerancia y respeto a las diferencia de todo tipo. 5. <b>Deontología</b> : Conceptos. 6. <b>Ética docente</b> . 7. <b>Dimensión moral</b> . 8. <b>Los derechos humanos</b> : Fundamentos del derecho. 9. <b>El derecho natural y positivo</b> .

<p>f) La formación del docente universitario está direccionada al mejoramiento continuo de su perfil profesional.</p> <p>g) Existe una valoración de las condiciones especiales de la personalidad del educador en orden a su función moral, ética y social.</p>	10. Códigos deontológicos.
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica pedagógica</li> <li>- Equipos de trabajo</li> </ul> <p>Escenarios de enseñanza y formación: En la universidad, en la familia entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación de desempeño.</li> <li>- Descripción de los principales</li> <li>- Códigos deontológico de la profesión docente.</li> </ul>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.2.2. Argumentar la moralidad de los actos humanos.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>a) El fundamento de la moralidad depende del acto humano se este bueno o sea malo.</p> <p>b) El fundamento próximo de la moralidad de los actos humanos se subordina a la naturaleza racional del hombre en toda su integridad.</p> <p>c) Un acto humano es bueno o malo si contribuye o no a la perfección de la persona, a su enriquecimiento humano y al desarrollo ontológico de su propio ser.</p> <p>d) Los fines naturales del hombre se fundamentan en la Ley moral sea esta de tipo natural o positivo mediada por la conciencia moral.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ética profesional.</li> <li>2) Antropología y educación.</li> <li>3) El acto humano: Conceptos, consecuencias, impedimentos, hábitos.</li> <li>4) La moralidad: características, objeto, fin y circunstancias.</li> <li>5) Relativismo Moral.</li> <li>6) El bien humano y la felicidad.</li> <li>7) La Ley moral: Natural y positiva.</li> <li>8) Los fines del hombre.</li> </ol>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica pedagógica</li> <li>- Equipos de trabajo</li> </ul> <p>En la universidad, en la familia entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación de desempeño.</li> <li>- Descripción de actos morales vividos en la práctica pedagógica.</li> </ul>

## UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

B.3 Liderar procesos de mejoramiento continuo en la vida personal y en el Trabajo

### ELEMENTO DE COMPETENCIA:

B.3.1 Cultivar hábitos de efectividad con base en la construcción de una personalidad integrada e integral.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Las necesidades básicas y los satisfactores son caracterizados y evaluados en función de la Visión y los valores personales.</p> <p>b) Los niveles de iniciativa y responsabilidad personal son caracterizados y evaluados con base en situaciones de interacción con otros.</p> <p>c) Las actitudes proactivas y reactivas son valoradas, simuladas y aplicadas en la vida personal y profesional.</p> <p>d) La Visión, Misión, objetivos y valores personales son explicitados y evaluados en el contexto del desempeño personal y laboral.</p> <p>e) El estilo de programación y administración del tiempo es rediseñado con base en requerimientos del desempeño personal y profesional.</p> <p>f) El estilo de aprendizaje personal es caracterizado y evaluado con base en requerimientos de efectividad personal.</p>	<p>1) <b>Personalidad:</b> concepto, características, importancia, fases de desarrollo, análisis.</p> <p>2) <b>Liderazgo:</b> concepto, dimensiones, desarrollo, características, métodos, funciones.</p> <p>3) <b>Visión, misión, objetivos, Valores e imagen personal:</b> relación, concepto, importancia.</p> <p>4) <b>Hábitos de efectividad:</b> concepto, origen, importancia y función, relación con la definición de personalidad.</p> <p>5) <b>Responsabilidad, libertad, liderazgo y administración personal, beneficio mutuo y carácter comunitario del yo, comunicación efectiva, interdependencia, mejora continua.</b></p> <p>6) <b>Proactividad:</b> Naturaleza, relaciones, lenguaje, métodos e implicaciones.</p> <p>7) <b>Administración del tiempo:</b> concepto, importancia, características, técnicas de programación, agenda de trabajo.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Dimensiones:</b> ontológicas y axiológicas.</p> <p>Escenarios de trabajo: Interdisciplinarios, interinstitucionales.</p> <p>Escenarios de enseñanza cambiantes, aula de clase.</p> <p>Programas académicos: Planeación, organización y enseñanza.</p>	<p>a. De conocimiento: Autoevaluaciones de desempeño.</p> <p>b. Gestionar la clase en términos de organización del tiempo, espacio y las actividades.</p> <p>c. Aplicación de valores, actitudes y relaciones sociales para hacer posible el trabajo intelectual.</p> <p>d. Organizar la convivencia en clase</p> <p>e. Solidarizarse para respetar las reglas construidas desde el consenso del colectivo.</p> <p>f. Crear ambientes de negociación colectivos.</p> <p>g. Construir de manera permanente las condiciones de trabajo y el aprendizaje.</p> <p>h. Regulación del trabajo autónomo y las actividades cooperativas</p> <p>i. Equilibrio entre métodos de proyectos y actividades estructuradas.</p> <p>J. Adaptación a nuevos paradigmas y enfoques.</p> <p>k. Interés por el desarrollo de la persona.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.3.2. Organizar la propia formación continua.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
a) Las necesidades básicas y los satisfactores son caracterizados y evaluados en función de los valores personales. b) Los niveles de iniciativa y responsabilidad personal son caracterizados y evaluados con base en situaciones de interacción con otros. c) Las actitudes proactivas y reactivas son valoradas y aplicadas en la vida personal. d) Saber explicitar sus prácticas. e) Balance de competencias y de un programa personal de formación permanente. f) Propicie un diálogo entre profesionales, formadores y responsables de la formación.	1) <b>Personalidad:</b> concepto, características, importancia, fases de desarrollo, análisis. 2) <b>Liderazgo:</b> concepto, dimensiones, desarrollo, características, métodos, funciones. 3) <b>Valores e imagen personal:</b> relación, concepto, importancia. 4) <b>Hábitos de afectividad:</b> concepto, origen, importancia y función, relación con la definición de personalidad. 5) <b>Responsabilidad, libertad, liderazgo, beneficio mutuo y carácter comunitario del yo, comunicación efectiva, interdependencia, mejora continua.</b>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
Contextos inéditos, públicos cambiantes Equipos pedagógicos de trabajo, grupos de investigación, redes. Seminarios, congresos, foros.	a. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros. b. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. c. Participar en la formación propuesta por la institución a la cual pertenece. d. Participar en grupos de intercambio de experiencias profesionales. e. Lecturas, innovación, experimentación, trabajo en equipo, participación en proyectos institucionales, producción escrita, reflexión científica en grupos. f. Comprometerse en métodos de innovación individuales y colectivos.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

B.3.3. Aplicar coherentemente los valores, hábitos y virtudes en la vida personal, familiar y profesional.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
a) Los valores son clasificados y/o jerarquizados con base en las concepciones de Max Scheller y Hartman ( Por extensión, divisibilidad, fundamentación, relatividad ) y de Ortega y Gasset ( útiles, vitales, intelectuales, cívicos morales, estéticos y religiosos) b) En el acto educativo se estimulan y desarrollan los valores según la esencia de los mismos	1) <b>Ética:</b> Conceptos, clasificaciones. 2) <b>Fenomenología.</b> Conceptos. 3) <b>La pedagogía:</b> Conceptos, principios, característica, etc. 4) <b>Educación y valores.</b> 5) <b>Axiología.</b> Conceptos. 6) <b>Filosofía de los valores.</b>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
- Escenarios de enseñanza y formación.	- De conocimiento: Observaciones estructuradas de clase.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

B.3.4. Argumentar y aplicar los hábitos y virtudes como complemento de la formación integral.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) El proceso de enseñanza y aprendizaje privilegia el desarrollo de los hábitos de la inteligencia y de la voluntad en relación con la búsqueda de la verdad.</p> <p>b) El perfeccionamiento humano se fundamenta en el desarrollo de las virtudes intelectuales (ciencia, sabiduría, hábitos de los primeros principios) y virtudes morales ( la prudencia, la justicia, la fortaleza, y la templanza).</p> <p>c) Los criterios pedagógicos de formación se encuentran articulados al desarrollo de la virtudes: cardinales, teologales y humanas preferentes.</p> <p>c) Las estrategias didácticas para el desarrollo de los hábitos y virtudes están mediadas continuamente por el pensamiento reflexivo.</p>	<p>1) Ética: Conceptos, clasificaciones.</p> <p>2) Fenomenología. Conceptos.</p> <p>3) La pedagogía: Conceptos, principios, característica, etc.</p> <p>4) Educación y valores.</p> <p>5) Axiología. Conceptos.</p> <p>6) Filosofía de los valores.</p> <p>7) Clasificación de las virtudes: cardinales, teologales y humanas.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autorreflexión.</li> <li>- Escenarios de formación profesional, humanística y religiosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De conocimiento:</li> <li>a) Aplicación de algunas estrategias didácticas para el desarrollo de hábitos y virtudes.</li> <li>b) Cotejo del PEP y el PEI en lo relacionado con el componente teleológico.</li> </ul>

## C. DIMENSIÓN ESTÉTICA

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

C.1 Apreciar, valorar la naturaleza y la acción del hombre sobre ella.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

C.1.1. Diferenciar lo estético en un acto humano.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a. Demostrar conocimientos pedagógicos sobre la actividad del aula. b. Despertar procesos cognitivos e imaginativos en el alumno. c. Valorar la creación del alumno en todos los ámbitos académicos. d) Se estimulan las percepciones con respecto a sí mismo y a la naturaleza de manera integrada y armónica.	1. Principios pedagógicos. 2. Modelos pedagógicos. 3. Principios estéticos( sensibilización estética) 4. Desarrollos estéticos.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
- Aulas de clase. Escenarios educativos de la institución.	Observación directa de aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clase. (didáctica). - Observar los ambientes educativos creados en los procesos de aula. - Confrontación conceptual de algunos trabajos realizados por los alumnos. (presentación y distribución)

### - UNIDAD DE COMPETENCIA:

C.2. Estimular el desarrollo de las experiencias sensibles intrapersonales

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA:

C.2.1. Desarrollar procesos de pensamiento contemplativo, imaginativo y selectivo.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) El acto educativo facilita el desarrollo perceptivo de sus propias sensaciones, evocaciones y fantasías de la naturaleza, de los demás y de las cosas. b) Se estimula el proceso intersubjetivo a través de diálogo. c) Los fenómenos naturales y educativos general un constante cambio y reafirmación de buenas actitudes.	1. Principio pedagógicos. 2. Modelos pedagógicos. 3. Principios estéticos( sensibilización estética) 4. Desarrollos estéticos. 5) Psicología del arte.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
- Aulas de clase. - Escenarios educativos alternativos.	- <b>De conocimiento:</b> Aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clase.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.2.2. Estimular permanentemente el pensamiento reflexivo frente a los fenómenos culturales y sociales.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
a) El pensamiento reflexivo entre el docente y el alumno permiten la construcción y desarrollo de los elementos propios de la experiencia estética y del lenguaje artístico. b) La experiencia sensible de los fenómenos culturales y sociales permite el desarrollo de habilidades conceptuales.	1) La estética: Conceptos 2) Juicios estéticos. 3) Expresiones artísticas: multiétnica y pluriculturales 4) Educación artística: Características. Lineamientos curriculares. 5) La cultura: conceptos y clasificaciones.
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas de clase.</li> <li>- Escenarios educativos de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clase. (didáctica).</li> <li>- Observar los ambientes educativos creados en los procesos de aula.</li> <li>- Confrontación conceptual de algunos trabajos realizados por los alumnos.</li> </ul>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

C.3. Desarrollar la experiencia sensible en la interacción con las formas de la naturaleza.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.3.1. Desarrollar procesos de transformación simbólica desde la interacción con el mundo

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
a) Los distintos ambientes de aprendizaje y formación permiten el desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y símbolos. b) Se desarrollan las competencias comunicativas con base en los dominios técnicos y tecnológicos.	1) La estética: Conceptos 2) Juicios estéticos. 3) Expresiones artísticas: multiétnica y pluriculturales 4) Educación artística: Características. Lineamientos curriculares. 5) La cultura: conceptos y clasificaciones.
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas de clase.</li> <li>- Escenarios educativos de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación directa de aplicación de conocimientos estéticos y pedagógicos en el aula de clase. (didáctica).</li> <li>- Observar los ambientes educativos creados en distintos escenarios.</li> </ul>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

C.4. Argumentar la experiencia sensible de interacción con la producción cultural.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

C.4.1. Desarrollar procesos de juicio crítico con base en las expresiones estéticas y artísticas.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Formación del juicio apreciativo de las propias cualidades y reconocimientos del cuerpo desde la comprensión estética, multiétnica, y pluricultural de la interacción que se tiene con el mundo y de la producción cultural. b) El juicio crítico de desarrolla con base en la comprensión de los sentidos estéticos y de pertinencia cultural.	1) La estética: Conceptos 2) Juicios estéticos. 3) Expresiones artísticas: multiétnica y pluriculturales 4) Educación artística: Características. Lineamientos curriculares. 5) La cultura: conceptos y clasificaciones.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individual y grupal.</li> <li>- Expresiones artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De producto:</li> <li>a) Comparar dos expresiones artísticas del los alumnos.</li> </ul>

## D. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA

### - UNIDAD DE COMPETENCIA:

D.1 Analizar y argumentar los principales enfoques epistemológicos de la educación y la pedagogía.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA:

D.1.1 Comparar los aportes históricos de los enfoques epistemológicos de la pedagogía con respecto a la formación del profesional docente.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) La educación y la pedagogía son concebidas como ciencias de carácter eminentemente práctico.</p> <p>b) Las concepciones teóricas y prácticas de la educación se fundamentan en que ésta es un acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano.</p> <p>c) La educación es entendida como la perfección de todas las manifestaciones de la naturaleza humana (intelectual, técnica, estética, moral religiosa, etc.)</p> <p>d) La educación es entendida como un fenómeno individual e interior de la persona. (singularidad, autonomía y apertura)</p> <p>e) El acto pedagógico casi siempre está mediado por el desarrollo de los métodos analítico (análisis formal y material) y sintético (unidades personales y sociales)</p> <p>f) Los procesos de formación del docente se fundamentan en la correlación entre el saber teórico y práctico de los fenómenos educativos.</p> <p>g) Los fenómenos y/o tareas educativas son analizados y desarrollados desde la pedagogía conductista, fenomenológica, estructuralista o una pedagogía psicoanalista.</p> <p>h) Los principios de la enseñanza están encaminados al desarrollo de las ciencias y a la búsqueda de la verdad.</p> <p>i) El proceso de enseñanza y de aprendizaje está mediado por un enfoque epistemológico de apertura y acompañamiento frente al conocimiento.</p> <p>j) De manera individual y colectiva se analizan los conceptos de formación, enseñanza, didáctica, aprendizaje, evaluación y de educación con base en el paradigma regente.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La educación: conceptos, características.</li> <li>2) La pedagogía: conceptos, características,</li> <li>3) Modelos pedagógicos. Estructura. Principios, alcances.</li> <li>4) La ciencia. Conceptos teóricos y prácticos. Clasificación.</li> <li>5) El método. Concepto, clases.</li> <li>6) Relación entre educación y pedagogía.</li> <li>7) Psicología educativa.</li> <li>8) Sociología de la educación. Conceptos, relaciones, etc.</li> <li>9) Epistemología: Concepto, características, divisiones, implicaciones pedagógicas y sociológicas.</li> </ol>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p>- Elaboración de programas académicos en relación con el PEP y PEI universitario.</p>	<p>- De conocimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Entrevista adelantada a algunos docentes en relación con los criterios de desempeño.</li> <li>b) Entrevista a grupos focalizados de alumnos para contrastar los principios desarrollados por los enfoques epistemológicos.</li> </ol> <p>- Análisis de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación profesoral e institucional.</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

D.2. Analizar y argumentar los principales enfoques epistemológicos de la educación y la pedagogía.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

D.2.1. Analizar los criterios fundamentales de una teoría pedagógica.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Se define el concepto de ser humano que se pretende formar, o la meta esencial de formación humana.</p> <p>b) El proceso de formación del ser humano se caracteriza por el desarrollo de las dimensiones constitutivas.</p> <p>c) Se definen el tipo de experiencias educativas en el proceso de formación articuladas a los contenidos curriculares previstos.</p> <p>d) Bajo el principio de efectividad se definen los métodos y técnicas para el logro de las metas de formación.</p> <p>e) La intersubjetividad entre el profesor y el alumno está definida por reglas o parámetros implícitos.</p>	<p>1) Epistemología. Conceptos.</p> <p>2) Pedagogía general.</p> <p>3) Currículo: Conceptos, estructura</p> <p>4) Diseño curricular.</p> <p>5) Proyecto educativo Institucional: filosofía institucional, misión, visión, principios, etc.</p> <p>6) Dimensiones humanas.</p> <p>7) Enseñanza y aprendizaje. Teorías</p> <p>8) Principios pedagógicos.</p> <p>9) Métodos y técnicas de enseñanza</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escenarios de enseñanza.</li> <li>- Programas académicos.</li> <li>- Grupos de formación universitaria.</li> </ul>	<p><b>- De conocimiento:</b></p> <p>a) Entrevista a algunos docentes en relación con los criterios de desempeño.</p> <p>b) Entrevista a grupos focalizados de alumnos para contrastar las metas de formación desarrolladas.</p> <p>- Análisis de procesos de autoevaluación profesoral.</p>

## E. DIMENSIÓN CIENTÍFICA - INVESTIGATIVA

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

E.1 Formular y desarrollar proyectos de investigación con base en problemas disciplinares, pedagógicos, sociales, productivos o culturales.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

E.1.1 Plantear problemas de investigación teniendo en cuenta la situación, circunstancias y contexto.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) El estado de desarrollo del conocimiento del objeto es establecido y documentado con base procedimientos de la comunidad investigativa y en la experiencia de la organización.</p> <p>b) El tema de investigación es seleccionado, documentado y delimitado de acuerdo con el interés de los actores involucrados.</p> <p>c) El problema es descrito y formulado de acuerdo al procedimiento técnico prescrito y según el contexto cultural, ambiental y tecnológico de los actores involucrados.</p> <p>d) Los supuestos son descifrados de acuerdo con los intereses de los actores involucrados en el problema.</p> <p>e) Las hipótesis son generadas y seleccionadas a partir de la relación entre variables intervinientes en la situación problemática.</p> <p>f) El problema es evaluado con base en su funcionalidad, viabilidad tecnológica y cultural y el código ético del grupo de investigación.</p> <p>g) El sistema de medición de las variables es establecido y validado de acuerdo con la naturaleza del objeto.</p> <p>h) Las categorías son valoradas de acuerdo con el marco de referencia construido durante el proceso de formulación.</p> <p>i) La relación que establece el docente con la comunidad se rige por el respeto a la diferencia, cumplimiento, discrecionalidad y confidencialidad de la información.</p>	<p>1) <b>Problema, necesidad, interés:</b> naturaleza, características, función, técnicas para su identificación, descripción y formulación. (todos)</p> <p>2) <b>Problema de Investigación:</b> concepto, características, técnica y arte para su formulación, relaciones, clasificación</p> <p>3) <b>Modelos de Investigación:</b> concepto, naturaleza, características, función, importancia, restricciones.</p> <p>4) <b>Hipótesis:</b> concepto, características, función, tipos e importancia, relaciones, técnicas para su formulación y prueba.</p> <p>5) <b>Categorías:</b> concepto, características, función, tipos e importancia, relaciones, técnicas para su operacionalización.</p> <p>6) <b>Variables:</b> concepto, características, función, tipos e importancia, relaciones, técnicas para su operacionalización</p> <p>7) <b>Indicadores:</b> características, tipos e importancia, técnicas para su medición.</p> <p>8) <b>Informática:</b> Fundamentos, aplicaciones generales. (todos).</p> <p>9) <b>Manejo de información:</b> concepto, características, clases de fuentes (todos).</p> <p>10) <b>Estadística básica:</b> descriptiva, intervalos, matrices y correlaciones, análisis de medianas, de regresión, de varianza. (todos)</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Modelos de Investigación:</b> Empírico- analítico, histórico hermenéutico, crítico-social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Evidencia de Producto:</b> Documento escrito, en el que se describan, por lo menos, tres (3) situaciones problemáticas y se formulen los problemas respectivos.</li> <li>• <b>De desempeño:</b> Observación del desempeño del docente investigador en su relación con los actores involucrados en el problema.  Resultado de la entrevista con informantes claves de la comunidad.</li> <li>▪ <b>Evidencia de conocimiento:</b> Resultado de la argumentación y sustentación del problema formulado, ante un comité o la comunidad.</li> </ul>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.1.2 Argumentar la pertinencia y viabilidad técnica, financiera, cultural y social de algún proyecto de investigación.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Las alternativas de solución del problema son seleccionadas y valoradas de acuerdo a su factibilidad y a la estrategia trazada por la organización.</li> <li>b) Los objetivos y metas del proyecto son formulados teniendo en cuenta los intereses de las personas afectadas por el problema y la finalidad de la investigación.</li> <li>c) Las actividades son programadas con base en los objetivos y en los roles de los actores involucrados.</li> <li>d) La cobertura, el impacto y el alcance del proyecto son valorados con base en necesidades e intereses de los actores involucrados.</li> <li>e) Los resultados son formulados teniendo en cuenta indicadores de eficiencia y eficacia y su aporte al desarrollo de la organización o región.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Investigación:</b> concepto, características, importancia, función, finalidad, estrategias y mecanismos (todos)</li> <li>2) <b>Proyecto de investigación:</b> concepto, origen etimológico, elementos o componentes, etapas o fases, técnicas para su descripción y formulación. Documento del proyecto. (todos)</li> <li>3) <b>Planificación:</b> concepto, estructura, importancia, técnicas y modelos, función.</li> <li>4) <b>Plan, Programa, Proyecto, Política:</b> concepto, clasificación, importancia, técnicas y procedimientos.</li> <li>5) <b>Protocolos de investigación:</b> concepto, características, importancia, función, estrategias y mecanismos (todos)</li> <li>6) <b>Participación:</b> concepto, características, niveles, importancia, función, estrategias y mecanismos.</li> <li>7) <b>Estrategia:</b> concepto, función, importancia, características, alcance.</li> <li>8) <b>Costos y presupuestos:</b> concepto, tipos, función, procedimiento técnico para su definición.</li> <li>9) <b>Indicadores de gestión:</b> concepto, importancia, medición, aplicaciones.</li> <li>10) <b>Estadística descriptiva:</b> definiciones, importancia, procedimientos, aplicaciones.</li> <li>11) <b>Informática:</b> fundamentos, aplicaciones generales.</li> </ul>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Modelos de Investigación:</b> Empírico- analítico, histórico hermenéutico, crítico-social.</li> <li>▪ <b>Proyectos:</b> Técnicos, tecnológicos, sociales de investigación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De producto:</b> Documento que describe la formulación de por los menos tres proyectos.</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Respuesta a cuestionario para verificar comprensión del conocimiento implicado en el elemento.</li> </ul>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.1.3 Determinar el modelo de gestión de proyectos de investigación con base en los protocolos institucionales, nacionales e internacionales.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) La estructura organizativa del proyecto es diseñada con base en los roles que los actores desempeñan en el proceso y en las actividades programadas.</li> <li>b) El presupuesto del proyecto es establecido teniendo en cuenta la política financiera de la organización y los términos de referencia.</li> <li>c) El sistema de control y evaluación del proyecto es diseñado con base en indicadores de gestión y en pautas de la organización o comunidad.</li> <li>d) El proyecto es negociado con las instancias pertinentes con base en los intereses de los actores involucrados y las responsabilidades asumidas.</li> <li>e) El informe investigativo es elaborado, presentado y sustentado con base en protocolos de la comunidad investigativa, institución participante y en los términos de referencia.</li> <li>f) Los resultados del proyecto son validados y socializados de acuerdo con protocolos de la comunidad investigativa o institución participante.</li> <li>g) Las Técnicas e instrumentos para el Procesamiento y sistematización de información son diseñadas con base en las características del proyectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Gestión del proyecto de investigación:</b> concepto, componentes y estructura, características, importancia y función, protocolos y normatividad (todos)</li> <li>2) <b>Estructura administrativa del proyecto:</b> concepto, estructura, características, modelos, importancia y función, procedimientos y técnicas (c, d, e, f)</li> <li>3) <b>Sistema de control y evaluación del proyecto:</b> concepto, componentes y estructura, características, importancia y función, técnicas para su formulación (b, f)</li> <li>4) <b>Informe investigativo:</b> naturaleza, estructura y componentes, protocolos y procedimientos, normatividad (d, f)</li> <li>5) <b>Comunidades investigativas:</b> naturaleza, estructura, fases para su consolidación y constitución, relaciones, características, condiciones de su funcionamiento. (e, f)</li> <li>6) <b>Instrumentos para la recolección de información:</b> clases, organización, función e importancia, técnicas para su elaboración, aplicación y evaluación</li> </ul>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Proyectos:</b> técnicos, tecnológicos, sociales, de producción, de investigación.</li> <li>• <b>Instancia:</b> local, regional, nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De producto:</b> Documento que describe El Modelo de gestión para –por lo menos- dos proyectos.  Diseño metodológico.</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Respuesta a cuestionario para verificar comprensión del conocimiento implicado en el elemento. Resultado de la Argumentación y sustentación del Modelo de Gestión formulado, ante un Comité o la comunidad..</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

E.2. Ejecutar proyectos de investigación con base en el diseño metodológico y en el plan operativo.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.2.1 Validar y socializar resultados del Proyecto según el impacto, alcance y beneficio definidos.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los instrumentos y procedimientos de validación del Proyecto Investigativo son diseñados con base en el marco metodológico acordado.</p> <p>b) Los resultados de la investigación son validados teniendo en cuenta los intereses de los actores involucrados en el proyecto.</p> <p>c) La relación que establece el docente con los actores del proyecto se rige por el respeto a la diferencia, cumplimiento y confidencialidad de la información.</p> <p>d) La socialización de los resultados se lleva a cabo con base en protocolos definidos y acordados con los actores.</p> <p>e) La divulgación y difusión de los resultados se lleva a cabo según el impacto, alcance y beneficios definidos para el proyecto.</p> <p>f) La información obtenida es utilizada con discreción y según las competencias y responsabilidades asumidas en el proyecto.</p> <p>g) El RAE es elaborado de acuerdo con el protocolo institucional.</p>	<p>1) <b>Validación del conocimiento:</b> concepto, características, clases, procedimientos y técnicas, importancia, fundamentos y enfoques. (a, b, d,e)</p> <p>2) <b>Proceso de validación:</b> Concepto, características, clasificación, mecanismos,. (as, b, d, e)</p> <p>3) <b>Proceso de divulgación de conocimiento:</b> concepto, características, clases, procedimientos y técnicas, importancia, fundamentos y enfoques. (d, e)</p> <p>4) <b>RAE:</b> concepto, características, protocolos, técnicas y procedimientos. Importancia (g)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Modelos de Investigación:</b> Empírico- analítico, Histórico hermenéutico, critico-social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De producto:</b> Cotejo de los Instrumentos diseñados según técnicas seleccionadas y diseño metodológico. Cotejo del Procedimiento para llevar a cabo la validación y socialización de los resultados de la investigación.</li> <li>• <b>Desempeño:</b> Observación del desempeño del docente investigador en su relación con los actores involucrados en el proceso de validación. Resultado de la entrevista con informantes claves de la comunidad.</li> </ul>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

E.2.2. Organizar procesos de difusión de información científica de acuerdo con requerimientos de la población objeto

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los actores involucrados en el desarrollo científico son caracterizados y registrados de acuerdo con protocolos de la universidad.</p> <p>b) El Sistema de Información científica es organizado de acuerdo con la caracterización de los actores involucrados en el área objeto de análisis</p> <p>c) Los indicadores de desarrollo científico e investigativo de la organización son diseñados con base en la referenciación interna y externa.</p> <p>d) Los casos exitosos de innovación de la institución son documentados con base en protocolos de la universidad.</p> <p>e) La oferta científica e investigativa y de innovación es registrada y cruzada con base en la demanda real de los actores involucrados.</p> <p>f) El flujo de información científica de la universidad es diseñado y documentado con base en requerimientos de los actores involucrados.</p> <p>g) Los eventos de difusión científica son organizados de acuerdo con los requerimientos de los actores involucrados y la política institucional.</p>	<p>1) <b>Desarrollo Científico:</b> concepto, características, proceso, relaciones. (todos)</p> <p>2) <b>Información científica:</b> concepto, características, clasificación, inventario, flujo, fuentes y actores, redes (a, b, c)</p> <p>3) <b>Sistema de información:</b> concepto, naturaleza, características, funciones, gestión, importancia (a, b).</p> <p>4) <b>Indicadores de desarrollo científico:</b> concepto, origen, modelos y método para su diseño y organización, gestión, ©</p> <p>5) <b>Difusión y divulgación de información:</b> concepto, características, importancia, métodos (d, e, f, g)</p> <p>6) <b>Evento de información y divulgación:</b> concepto, características, estructura, proceso de organización, protocolos. (g)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Proyectos:</b> técnicos, tecnológicos, sociales, de producción, de investigación.</li> <li>• <b>Instancia:</b> local, regional, nacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De producto:</b> Documento que describe el Modelo de gestión para –por lo menos- dos proyectos de investigación. Diseño metodológico.</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Respuesta a cuestionario para verificar comprensión del conocimiento implicado en el elemento. Resultado de la argumentación y sustentación del modelo de gestión formulado, ante un comité o la comunidad científica. Analizar y discutir con pares y expertos temas especializados de interés.</li> </ul>

## F. DIMENSIÓN TECNOLÓGICA – INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

F.1. Formular alternativas de solución a problemas planteados en el marco de la estrategia trazada por la organización.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

F.1.1 Procesar información con base en requerimientos de los proyectos formulados.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) La búsqueda y selección de la información se efectúa de acuerdo con los requerimientos del proyecto de trabajo.</p> <p>b) Las fuentes de información son consultadas con actitud crítica y respetando los derechos de los autores.</p> <p>c) La organización de la información se realiza utilizando diferentes métodos y medios.</p> <p>d) La información es archivada con base en protocolos técnicos y en la normatividad institucional.</p> <p>e) La información obtenida es utilizada con discreción y según las competencias asignadas.</p> <p>f) La información es evaluada con base en el contexto en el que se presenta.</p> <p>La codificación y decodificación de la información se realiza de acuerdo con el contexto tecnológico y cultural de los interlocutores.</p>	<p>1) <b>Información:</b> concepto, naturaleza, importancia, funcionalidad, técnicas para su procesamiento (todos)</p> <p>2) <b>Procesamiento de información:</b> fases y componentes, técnicas y procedimientos para clasificar, criterios para su evaluación, <b>(todos)</b></p> <p>3) <b>Requerimientos relacionados con el trabajo:</b> productos, servicios y procesos del área laboral. (todos)</p> <p>4) <b>Técnicas para:</b> la búsqueda, organización, almacenamiento, recuperación y aprovechamiento de información en modalidad convencional y electrónica.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p>▪ <b>Fuentes de información:</b> primarias y secundarias.</p> <p><b>Técnicas para el procesamiento de información:</b> convencionales y electrónicas.</p>	<p>• <b>De producto:</b> Cotejo de diferentes registros de información.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

F.1.2 Suministrar información a instancias correspondientes de manera oportuna y de acuerdo con los requerimientos.

CRITERIO DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los reportes sobre resultados y procesos de los proyectos asignados son entregados a la instancia responsable de manera oportuna</p> <p>b) Los informes sobre gestión y administración de los planes operativos son consolidados y presentados oportunamente y de acuerdo con la normatividad institucional.</p> <p>c) Los sistemas de información institucionales son actualizados y mantenidos de acuerdo con los parámetros establecidos y las competencias asignadas.</p> <p>d) La información es manejada con criterios de cumplimiento, seguridad, discrecionalidad y confidencialidad.</p> <p>e) Los problemas presentados en la provisión, registro y sistematización de información, son resueltos, si son de su responsabilidad, o son informados a la instancia correspondiente.</p> <p>f) La relación que el coordinador establece con otras instancias se rige por la adecuación a las políticas institucionales.</p>	<p>1) <b>Estructura orgánica institucional:</b> concepto, características, niveles, instancias directivas y de apoyo, procedimientos, marco jurídico. (todos)</p> <p>2) <b>Reportes e informes:</b> concepto, clasificación, técnicas para su elaboración y procesamiento, procedimiento. (a) (b).</p> <p>3) <b>Sistema de información:</b> concepto, estructura y procedimientos, alcance, importancia, función, normativa para su utilización u mantenimiento. (c, d, e).</p> <p>4) <b>Sistema Jurídico institucional:</b> orígenes, estructura, clasificación, procedimientos. funcionalidad e importancia. (todos)</p> <p>5) <b>Proyecto Educativo Institucional:</b> concepto, orígenes, estructura, niveles, responsabilidades, roles asociados, función. (todos)</p> <p>6) <b>Estrategia de la Organización:</b> naturaleza, orígenes, estructura, modos de definirla, aplicabilidad, función e importancia, (todos)</p>
RANGO DE APLICACION	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Instancias:</b> locales, regionales y nacionales</li> <li>▪ <b>Relaciones:</b> jerárquicas, asesoría, subordinación.</li> <li>▪ <b>Sistema de información:</b> internos, externos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Producto:</b> Cotejo de tres reportes e informes sobre eventos diferentes. De registro de información suministrada por el coordinador por parte de la instancia responsable de la coordinación del sistema de información.</li> <li>▪ <b>Conocimiento:</b> Prueba escrita sobre conocimiento y comprensión de este elemento de competencia</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

F.2. Utilizar las nuevas tecnologías de la investigación y de la comunicación

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

F.2.1 Acceder a las posibilidades ilimitadas de información especializada existente.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Crear vínculos entre documentos.</li> <li>b. Utilizar los instrumentos multimediales desde el CD-ROM, animaciones más sofisticadas.</li> <li>c. Asociar con felicidad textos, tablas, dibujos, fotos en función de problemáticas completas.</li> <li>d. Explorar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetos de la enseñanza.</li> <li>e. Utilización de la tecnología al servicio de las estrategias de formación.</li> <li>f. Concepción, organización, seguimiento y equipamiento de los programas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Saber lo que está disponible moverse en este mundo y elegir opciones.</li> <li>2) Dominar las operaciones de edición: integrar documentos de distintas fuentes, modificarlas, diseñar un camino que los una.</li> <li>3) Planificar, decir, encadenar operaciones orquestar y unir recursos.</li> <li>4) Utilizar estructuras y procedimientos programados, relacionándolos, especificándolos o dándoles un contenido.</li> <li>5) Bases de datos, pagina Web.</li> </ul>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistemas de información interna y externa.</li> <li>▪ Ambiente de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Producto:</b> pruebas escritas y documentos que evidencien el conocimiento y la comprensión.</li> <li>▪ Programa informático de asistencia para su asignatura.</li> <li>▪ Comunicación a través de mailing- news (noticias), foros interactivos.</li> </ul>

## G. DIMENSIÓN SOCIOLOGICA Y CULTURAL

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

G.1. Trabajar en Equipo con base en la filosofía y en la estrategia definida por la Institución.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

G.1.1 Conformar Equipos de Trabajo teniendo en cuenta la estrategia de la organización y alcance del proyecto asignado.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Los participantes del equipo de trabajo son seleccionados de acuerdo con las especificaciones de la tarea o proyecto. b) El direccionamiento estratégico del equipo es establecido de manera participativa. c) El sistema de información y comunicación del equipo es establecido con base en la estrategia definida. d) La toma de decisiones se basa en argumentos, e información válida y básica. e) Los criterios y procedimientos de evaluación del desempeño del equipo son establecidos y aplicados con transparencia. f) El empoderamiento de los miembros del equipo se efectúa en concordancia con los requerimientos del proyecto.	1) <b>Trabajo en Equipo:</b> concepto, importancia, características, ventajas, función. (todos los criterios) 2) <b>Equipos de trabajo eficaces:</b> roles claves, características, modelos, aptitudes y competencias. 3) <b>División técnica y social del trabajo: concepto,</b> características, evolución, paradigmas de centralización y descentralización. (c,f) 4) <b>Visión compartida:</b> concepto, características, implicaciones, método (todos). 5) <b>Sinergia organizacional:</b> concepto, características, importancia, método y procedimientos (a,b,) 6) <b>Clima organizacional:</b> componentes, características, relaciones con la organización y el comportamiento (todos) 7) <b>Paradigmas de interacción humana:</b> concepto, clasificación, características, implicaciones (todos) 8) <b>Empoderamiento:</b> concepto, características, relaciones con la delegación de funciones, importancia.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
➤ <b>Equipo de trabajo:</b> Interdisciplinario, interfuncional, interinstitucional.	➤ <b>Evidencia de desempeño: Observación</b> del desempeño individual y de la interacción de las personas por lo menos en tres eventos. ➤ <b>Evidencia de conocimiento:</b> ➤ Entrevista a integrantes de los equipos para verificar cumplimiento de los criterios: (c,d,e) ➤ Se requiere revisar registros (actas) sobre reuniones de tres equipos diferentes.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

G.1.2. Negociar conflictos de manera pacífica.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Las situaciones de interacción e interdependencia humana en el equipo de trabajo son caracterizadas y valoradas.</li> <li>b) Los sentimientos, las necesidades, los intereses propios y del otro son reconocidos y legitimados como medio para llegar a soluciones cooperadas.</li> <li>c) Los criterios de legitimidad son usados de manera firme y flexible.</li> <li>d) Los problemas en las relaciones de trabajo de los actores de la negociación son resueltos con métodos constructivos.</li> <li>e) El proceso de negociación es registrado sistemáticamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Proceso de negociación:</b> concepto, sistemas de negociación; fases, herramientas y técnicas, (todos)</li> <li>2) <b>Conflicto:</b> concepto, características, tipos y niveles, conflictividad, función del conflicto en la vida, tratamiento y resolución (todos)</li> <li>3) <b>Paradigmas de interacción humana:</b> concepto, clasificación, características, implicaciones</li> <li>4) <b>Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado:</b> concepto, premisas, procedimiento, tipos de alternativas (c,d,e)</li> <li>5) <b>Criterios de legitimidad:</b> concepto, tipos, forma de usarlos, procedimientos de persuasión.</li> <li>6) <b>Compromisos:</b> : concepto, premisas, problemas y causas, pautas para la formulación, canales de comunicación.(c,g)</li> <li>7) <b>El diálogo:</b> concepto, características, función, procedimientos, obstáculos, habilidades para.....</li> <li>8) Instrumentos para el registro de información sobre los acuerdos o consensos de la negociación.</li> </ul>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Equipos interdisciplinarios, interfuncionales e interinstitucionales.</li> <li>➤ <b>Problemas:</b> Pedagógicos, técnicos, tecnológicos, sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evidencia de desempeño: Observación del desempeño individual y de la interacción de las personas por lo menos en tres eventos.</li> </ul>

**UNIDAD DE COMPETENCIA:**

G.2 Formular alternativas de solución a problemas en el marco de la estrategia trazada por la institución.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

G.2.1 Formular problemas con base en los intereses, valores y motivaciones de los actores involucrados.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los síntomas del problema son descritos de manera precisa, discreta y sin ambigüedades.</p> <p>b) Las variables que intervienen en el problema son seleccionadas y priorizadas de acuerdo con la naturaleza del objeto.</p> <p>c) Las hipótesis son generadas y seleccionadas a partir de la relación entre variables de la situación problémica.</p> <p>d) El modelo del problema es construido según el contexto cultural, ambiental y tecnológico de los actores involucrados.</p> <p>e) Las restricciones del modelo frente al problema son valoradas con base en los intereses de los actores involucrados.</p>	<p>1) <b>Estrategia:</b> concepto, función, importancia, características, alcance (todos)</p> <p>2) <b>Problema, necesidad, interés:</b> naturaleza, características, función, técnicas para su identificación, descripción y formulación. (todos)</p> <p>3) <b>Modelo de representación de un problema:</b> concepto, naturaleza, características, función, importancia, restricciones (c)</p> <p>4) <b>Causas, consecuencias y síntomas:</b> naturaleza, relaciones, importancia, función.</p> <p>5) <b>Indicadores:</b> características, tipos e importancia, medición. (b).</p> <p>6) Relación entre complejidad, inter-intra y transdisciplinariedad (a, b, c, d, e).</p> <p>7) Estrategias para la solución de problemas.</p> <p>8) Manejo de fuentes de información (todos).</p> <p>9) <b>Estadística básica:</b> descriptiva, intervalos, matrices y correlaciones, análisis de medianas, de regresión, de varianza. (todos)</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p>➤ Equipos de trabajo interdisciplinario e interinstitucional.</p> <p>➤ <b>Problemas:</b> Pedagógicos, técnicos, tecnológicos, sociales.</p>	<p>➤ Evidencia de desempeño: Observación del desempeño individual y de la interacción de las personas por lo menos en tres eventos.</p> <p>➤ Conocer los requerimientos y necesidades de su comunidad.</p> <p>➤ Conocer costumbres y lenguajes de su entorno institucional.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

G.2.2. Plantear alternativas de solución para problemas con base en las necesidades y expectativas de los afectados y en la estrategia de la comunidad educativa

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Las alternativas de solución del problema son seleccionadas y valoradas de acuerdo a su factibilidad y a la estrategia trazada por la organización. b) Los objetivos del proyecto son formulados teniendo en cuenta los intereses de las personas afectadas por el problema. c) Los resultados son formulados teniendo en cuenta indicadores de eficiencia y eficacia. d) El presupuesto del proyecto es establecido teniendo en cuenta la política financiera de la organización. e) El sistema de control y evaluación del proyecto es diseñado con base en indicadores de gestión. f) La estructura organizativa para la ejecución del proyecto es diseñada con base en la división técnica del trabajo y en las actividades programadas.	1) <b>Planificación:</b> concepto, estructura, importancia, técnicas y modelos, función. 2) <b>Plan, Programa, Proyecto, Política:</b> concepto, clasificación, importancia, técnicas y procedimientos. 3) <b>Estrategia:</b> concepto, función, importancia, características, alcance (a, c, d, e) 4) <b>Costos y presupuestos:</b> concepto, tipos, función, procedimiento técnico para su definición © 5) <b>Programación:</b> concepto, técnicas para su definición, clasificación, importancia, ajuste (f,g) 6) <b>Indicadores de gestión:</b> Concepto, importancia, medición, aplicaciones. (h) 7) <b>Estadística descriptiva:</b> definiciones, importancia, procedimientos, aplicaciones. (h)
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Problemas:</b> Pedagógicos, técnicos, tecnológicos, sociales.</li> <li>▪ <b>Programación:</b> diaria, semanal, mensual, semestral, anual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De producto:</b> Documento que describe la formulación de por los menos dos proyectos.</li> </ul>

## H. DIMENSIÓN CURRICULAR

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

H.1 Realizar un análisis curricular de un programa académico con base en un modelo definido.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

H.1.1 Analizar la estructura curricular de un determinado programa académico con base en las características, factores y propósitos de cada una de las disciplinas o áreas que lo conforman.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los problemas, intereses y necesidades de la comunidad educativa son caracterizados y priorizados, de acuerdo con la política educativa institucional.</p> <p>b) El perfil de salida y de ingreso de los estudiantes es elaborado con base en las competencias y/o estándares curriculares definidos para el área objeto de análisis.</p> <p>c) Los componentes de la estructura curricular son diseñados con base en requerimientos de la población y en el modelo educativo Institucional.</p> <p>d) El perfil de los docentes es diseñado con base en la necesidad de formación de la población y la política de contratación institucional.</p> <p>e) La estructura curricular es validada con pares académicos y expertos del área objeto de análisis.</p> <p>f) La estructura curricular es socializada con la comunidad educativa pertinente.</p> <p>g) Los problemas que se presenten en el proceso de estructuración de los programas, son resueltos individual y en grupo.</p>	<p>1) <b>Currículo:</b> concepto, características, principios, fundamentos (Todos)</p> <p>2) <b>Programa de formación:</b> concepto, características, función, importancia, modelos para su elaboración y validación (todos)</p> <p>3) <b>Formación Integral:</b> concepto y estructura, aplicabilidad, componentes (todos)</p> <p>4) <b>Perfil de estudiantes y docentes:</b> concepto, técnicas para su elaboración y verificación, función, importancia (b, d)</p> <p>5) <b>Estructura curricular:</b> concepto, características, componentes, relaciones, importancia, técnicas para su elaboración y validación (c, e, f)</p> <p>6) <b>Competencias:</b> concepto, origen, clases, estructuración y componentes, técnicas y modelos, función en el programa de formación (b, c, d, e, f)</p> <p>7) <b>Estándares curriculares:</b> concepto, clasificación, estructuración y componentes, técnicas y modelos, función en el programa de formación (a, b, c, d)</p> <p>8) <b>Política y Modelo Educativo Institucional:</b> concepto, estructura, función, importancia, aplicabilidad (a, c, d, e, f, g)</p> <p><b>Comunidad Educativa:</b> concepto, actores, constitución y consolidación, roles, función.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Modalidad:</b> Presencial y a distancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Producto:</b> Documento que contiene la Estructura Curricular del Programa de Formación, estructurado con los requerimientos y protocolos institucionales.</li> <li><b>Conocimiento: Respuesta</b> a preguntas sobre el conocimiento y comprensión del elemento de competencia.</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.2 Diseñar el currículo de un determinado programa académico o área académica de formación con base en la política educativa institucional.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.2.1 Organizar la estructura curricular de un programa con base en el objeto de formación, los problemas reales, las necesidades de la población y de la política educativa institucional.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Los requisitos de ingreso al programa son establecidos de acuerdo con la política institucional y el nivel de formación</p> <p>b) El Plan de Estudios es estructurado de acuerdo con la lógica del área de conocimiento y la necesidad de formación de la población.</p> <p>c) Los contenidos del Plan son seleccionados y jerarquizados de acuerdo con la lógica del área, los requerimientos de los estudiantes y el Modelo Educativo Institucional.</p> <p>d) La Modalidad de formación es determinada de acuerdo con la política de calidad y la de cobertura institucional.</p> <p>e) Los recursos educativos son seleccionados de acuerdo con la lógica del área, las características de la población y las de los medios didácticos.</p> <p>f) Las estrategias metodológicas son organizadas de acuerdo con los resultados del aprendizaje y la lógica del área de conocimiento.</p> <p>g) El sistema de evaluación del plan de estudios es diseñado con base en los criterios de calidad educativa definidos.</p>	<p>1) <b>Plan de estudios:</b> concepto, características, principios, fundamentos (Todos)</p> <p>2) <b>Construcción de conocimiento:</b> concepto, teorías y modelos, aplicabilidad, proceso, implicaciones didácticas y educativas (todos)</p> <p>3) <b>Diálogo de saberes:</b> concepto, requerimientos teóricos, metodológicos y organizativos, implicaciones formativas, aplicabilidad (todos)</p> <p>4) <b>Contenidos del Plan de Estudios:</b> concepto, origen, relaciones, clasificación, integralidad, técnica para su definición (c, d, f, g)</p> <p>5) <b>Modalidad de Formación:</b> concepto, clases y características, requerimientos tecnológicos y administrativos, aplicaciones (a, b, c,d, e, f)</p> <p>6) <b>Estrategias Metodológicas:</b> naturaleza, clases y características, aplicaciones, fundamentos, ventajas e implicaciones (c, d, e,f)</p> <p>7) <b>Política y Modelo Educativo institucional:</b> concepto, estructura, función, importancia, aplicabilidad (todos)</p> <p>8) <b>Evaluación del aprendizaje:</b> concepto, componentes y características, procesos y procedimientos, técnicas e instrumentos, evidencias, actores (b, c, g)</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Programación:</b> diaria, semanal, mensual, semestral, anual.</p> <p><b>Modalidad:</b> Presencial y a distancia.</p>	<p><b>Producto:</b> Documento que contiene la Estructura Curricular del Programa de Formación, estructurado con los requerimientos y protocolos institucionales.</p> <p><b>Conocimiento:</b> Respuesta a preguntas sobre el conocimiento y comprensión del elemento de competencia. Conocer las competencias a desarrollar en sus estudiantes. Describir patrones de rendimiento en el campo de las competencias.</p>

- **ELEMENTOS DE COMPETENCIA**

H.2.2 Estructurar un plan de estudios con base en un enfoque de construcción del conocimiento y del diálogo de saberes.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>a) Los requisitos de ingreso al programa son establecidos de acuerdo con la política institucional y el nivel de formación</p> <p>b) El Plan de Estudios es estructurado de acuerdo con la lógica del área de conocimiento y la necesidad de formación de la población.</p> <p>c) Los contenidos del Plan son seleccionados y jerarquizados de acuerdo con la lógica del área, los requerimientos de los estudiantes y el Modelo Educativo Institucional.</p> <p>d) La Modalidad de formación es determinada de acuerdo con la política de calidad y la de cobertura institucional.</p> <p>e) Los recursos educativos son seleccionados de acuerdo con la lógica del área, las características de la población y las de los medios didácticos.</p> <p>f) Las estrategias metodológicas son organizadas de acuerdo con los resultados del aprendizaje y la lógica del área de conocimiento.</p> <p>g) El sistema de evaluación del plan de estudios es diseñado con base en los criterios de calidad educativa definidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Plan de estudios:</b> concepto, características, principios, fundamentos (Todos)</li> <li>2. <b>Construcción de conocimiento:</b> concepto, teorías y modelos, aplicabilidad, proceso, implicaciones didácticas y educativas (todos)</li> <li>3. <b>Diálogo de saberes:</b> concepto, requerimientos teóricos, metodológicos y organizativos, implicaciones formativas, aplicabilidad (todos)</li> <li>4. <b>Contenidos del Plan de Estudios:</b> concepto, origen, relaciones, clasificación, integralidad, técnica para su definición (c, d, f, g)</li> <li>5. <b>Modalidad de Formación:</b> concepto, clases y características, requerimientos tecnológicos y administrativos, aplicaciones (a, b, c,d, e, f)</li> <li>6. <b>Estrategias Metodológicas:</b> naturaleza, clases y características, aplicaciones, fundamentos, ventajas e implicaciones (c, d, e,f)</li> <li>7. <b>Política y Modelo Educativo institucional:</b> concepto, estructura, función, importancia, aplicabilidad (todos)</li> <li>8. <b>Evaluación del aprendizaje:</b> concepto, componentes y características, procesos y procedimientos, técnicas e instrumentos, evidencias, actores (b, c, g)</li> </ol>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Modalidad:</b> Presencial y a distancia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Producto:</b> Documento que contiene el plan de estudios, estructurado con base en los requerimientos educativos y protocolos institucionales.</li> <li>• <b>Conocimiento:</b> Respuesta a preguntas sobre el conocimiento y comprensión del elemento de competencia.</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.3 Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.3.1 Organizar las estrategias didácticas de enseñanza, aprendizaje y de evaluación según los resultados de aprendizaje planteados

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>a) Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.                      b) Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.                      c) Trabajar a partir de los errores y obstáculos en el aprendizaje.                      d) implicar a los estudiantes en actividades de investigación y proyectos de conocimiento.                      e) Seleccionar métodos y acciones didácticas.                      f) Seleccionar y preparar materiales didácticos (audiovisuales, apuntes, bibliografía, etc) para optimizar los aprendizajes.                      g) Seleccionar herramientas y equipos de laboratorio adecuados.                      h) diseñar sistemas de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.                      i) La articulación entre la teoría y la práctica es diseñada en función de la pertinencia del aprendizaje.                      j) La interacción entre el estudiante, el objeto de conocimiento y el entorno es organizada con base en los resultados de aprendizaje.                      k) La combinación entre el trabajo individual y grupal es estructurada con base en la socialización del aprendizaje.                      l) Las relaciones del objeto de conocimiento con otros campos del saber son definidas en coherencia con una visión problémica del mismo.                      ll) El desarrollo de valores y actitudes éticos y culturales es estructurado con base en la formación integral del estudiante.                      f) Las estrategias son ajustadas con base en los resultados de su monitoreo.                      g) La guía de aprendizaje es elaborada con base en los objetivos y requerimientos del plan de formación.</p>	<p>1) Conocer a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.                      2) Diseño de estrategias didácticas.                      3) concepto, teorías y modelos, aplicabilidad, proceso, implicaciones didácticas y educativas.                      4) Dialogo de saberes: concepto, requerimientos teóricos, metodológicos y organizativos, implicaciones formativas, aplicabilidad (todos)                      5) <b>Contenido del plan de asignaturas:</b> concepto, origen, relaciones, clasificación, integralidad, técnica para su definición.                      6) Estrategia de aprendizaje: Concepto, aplicaciones, tipos, relaciones con los objetivos y actividades. (todos).                      7) La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación (a, b, d).                      8) Teoría de la comunicación y su relación con los procesos educativos. ( b, c, e, f).                      9) Estilos y ritmos de aprendizaje: concepto, tipos, desarrollo, evaluación, importancia. (c, d).                      10) El contexto social y productivo como escenario de aprendizaje (a, b, d).                      11) Inter y transdisciplinariedad: Conceptos, relaciones, implicaciones, importancia y aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación (b, c, d).                      12) Trabajo en equipo en el proceso de aprendizaje y en el mundo laboral y social (c, e, f).                      13) Incidencia de los valores y actitudes éticas y culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación (e, f).                      14) Guía de aprendizaje: estructura, procedimiento, utilización, concertación, aplicación. (todos)</p>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de trabajo</li> <li>• Ambiente de aula.</li> <li>• Diversos contextos o ámbitos educativos.</li> <li>• Diversas situaciones de aprendizaje.</li> <li>• Medios: situaciones reales, material gráfico, auditivo, audiovisual, computarizado, material y textual.</li> <li>• Modalidad: presencial y a distancia</li> </ul>	<p><b>Conocimiento:</b> Respuestas exactas a preguntas sobre conocimiento de sus estudiantes.                      Respuesta a preguntas sobre el conocimiento y comprensión del elemento de competencia  <b>Producto:</b> Documento que contiene el plan de estudios, estructurado con base en los requerimientos educativos y protocolos institucionales.                      Preparación de diferentes tipos de evaluación de los aprendizajes.                      Cotejo de recursos alistados y adaptados para los planes de formación.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.3.2. Diseñar ambientes de aprendizaje con base en los resultados propuestos, las características y los requerimientos de los estudiantes.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>a) La información temática previa es acopiada según la naturaleza del material educativo y el público al que va dirigido.</p> <p>b) Seleccionar métodos y acciones didácticas.</p> <p>c) Seleccionar y preparar materiales didácticos (audiovisuales, apuntes, bibliografía, etc) para optimizar los aprendizajes.</p> <p>d) Seleccionar herramientas y equipos de laboratorio adecuados.</p> <p>e) La planta física (aulas, talleres, campo de práctica), los equipos, maquinaria, herramientas e instrumentos son alistados en coherencia con la guía de aprendizaje.</p> <p>f) Los recursos son solicitados y revisados oportunamente y de acuerdo con los requerimientos de la Guía de Aprendizaje..</p> <p>g) Los problemas en la preparación o adaptación de recursos, son resueltos si son de su responsabilidad o informados oportunamente a la instancia correspondiente.</p> <p>h) Las guías específicas son diseñadas en función del aprovechamiento pedagógico de los recursos.</p> <p>i) La selección de los recursos se realiza con base en las características de los estudiantes, de los medios y del objeto de conocimiento.</p> <p>j) La programación de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación tiene en cuenta las responsabilidades y roles de estudiantes y docentes.</p> <p>k) Las relaciones educativas son establecidas en coherencia con el papel activo de estudiante y la función asesora del docente.</p>	<p>1) Conocer los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>2) Diseño de estrategias didácticas y modelos de aprendizaje.</p> <p>3) Concepto, teorías y modelos, aplicabilidad, proceso, implicaciones didácticas y educativas.</p> <p>4) Dialogo de saberes: concepto, requerimientos teóricos, metodológicos y organizativos, implicaciones formativas, aplicabilidad.)</p> <p>5) Contenido del plan de asignatura: concepto, origen, relaciones, clasificación, integralidad, técnica para su definición.</p> <p>6) Diversas teorías de ambientes de aprendizaje.</p> <p>7) Modelos didácticos: Concepto, características, componentes, desarrollo (a, b, c, d, e).</p> <p>8) Comunicación educativa: concepto, características, aplicaciones, implicaciones, modelos (todos)</p> <p>9) Ambiente de aprendizaje: características y componentes. (todos)</p> <p>10) Recursos educativos: Concepto, características, clasificación y aplicaciones en diferentes contextos, modalidades relación con el aprendizaje. (a, b, d, c, e).</p> <p>11) Criterios para la selección de recursos educativos (e)</p> <p>12) Relación entre conocimiento, información y recursos educativos (a, c).</p> <p>13) Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Concepto, evolución, características, aplicaciones e implicaciones. (a, c, d, e).</p> <p>14) Técnicas para la operación y cuidado de los equipos utilizados. (a, c, d).</p>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<p><b>Categoría</b></p> <p>1. Modalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Presencial</li> <li>* A Distancia</li> </ul> <p>2. Medios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Situación Real</li> <li>* Material Gráfico, auditivo, audiovisual</li> <li>* Material educativo computarizado y material textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De Producto:</b> Verificación ambientes apropiados y diseñados para el desarrollado de las actividades programadas apoyadas por materiales y ayudas educativas apropiadas..</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Respuesta a preguntas sobre el conocimiento implicado en el elemento.</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

H.4. Producir materiales educativos requeridos para el desarrollo de los procesos formativos.

- **ELEMENTOS DE COMPETENCIA**

H.4.1. Elaborar textos y materiales de acuerdo con las características del medio y los requerimientos de la población.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) La información temática previa es acopiada según la naturaleza del material educativo y el público al que va dirigido.</p> <p>b) El preguión es diseñado y organizado con base en los intereses del público receptor y la intención comunicativa.</p> <p>c) El tema es escrito, decantado y tratado con sencillez, claridad y concisión.</p> <p>d) El Formato del guión es seleccionado de acuerdo con el tema, los intereses del público y el contexto comunicativo.</p> <p>e) El guión es desarrollado con base en la estructura temática, el destinatario y la intencionalidad comunicativa</p> <p>f) El guión es validado con los usuarios o clientes desde el punto de vista técnico, comunicativo y educativo.</p> <p>g) Los derechos de autor son respetados de conformidad con la normatividad vigente sobre propiedad intelectual.</p>	<p>1) <b>Guión:</b> concepto, características, lenguajes, técnicas para su diseño y elaboración, validación y aplicación.</p> <p>2) <b>Preguión:</b> concepto, características, lenguajes, técnicas para su diseño y elaboración, validación y aplicación (b)</p> <p>3) <b>Tema:</b> concepto, características, estructura, tipos, técnicas para su elaboración y revisión ©</p> <p>4) <b>Formatos de guión:</b> concepto, géneros y clases, componentes, características y criterios para su selección.</p> <p>5) <b>Lenguaje de los medios:</b> naturaleza, estructura y funcionamiento, componentes y relaciones, comunicabilidad, clasificación.</p> <p>6) <b>Argumentación:</b> sentido de un texto, objeto o contexto, métodos y técnicas, aplicaciones, función.</p> <p>7) <b>Comunicación:</b> noción, estructura y componentes, función, teoría y modelos (todos)</p> <p>8) <b>Derechos de autor y propiedad intelectual:</b> concepto, origen, clasificación, normatividad y procedimiento, gestión.</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Medios:</b> Textuales, audiovisuales y multimediales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De Producto:</b> Cotejo de un guión desarrollado para cada uno de los medios establecidos en el rango. Producción de materiales didácticos.</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Respuesta a preguntas sobre el conocimiento implicado en el elemento.</li> </ul>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.4.2. Asesorar técnica y pedagógicamente la elaboración de material educativo de acuerdo con los parámetros establecidos

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Los contenidos son seleccionados de acuerdo con la intención comunicativa y las características de la población.</li> <li>b) La estructuración y secuencia de los contenidos es organizada de acuerdo con el guión y las características de la población.</li> <li>c) El formato del material es tratado y desarrollado en coherencia con la propuesta metafórica seleccionada.</li> <li>d) La ruta de navegación del material es estructurada con base en la intención comunicativa y las características de la población.</li> <li>e) La edición del material es asesorada con base en la estructura y características del guión.</li> <li>f) Las pruebas del material son monitoreadas con base en los requerimientos técnicos, la intención comunicativa y educativa.</li> <li>g) El material es ajustado de acuerdo con los resultados de la validación.</li> <li>h) Los derechos de autor. y la propiedad intelectual es respetada en coherencia con la normatividad vigente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Material educativo:</b> naturaleza, clasificación, características, funcionalidad y aplicaciones.</li> <li>2) <b>Comunicación educativa:</b> naturaleza, estructura y características, (todos)</li> <li>3) <b>Lenguaje y código lingüístico:</b> concepto, clases y características, función, importancia, protocolos</li> <li>4) <b>Producción de material educativo:</b> roles y fases, requerimientos técnicos, educativos y comunicativos.</li> <li>5) <b>Equipo colaborativo:</b> concepto, características, requerimientos, roles y funciones, desarrollo y evaluación del equipo.</li> <li>6) <b>Formatos de material educativo:</b> naturaleza, características, tratamiento y desarrollo, relaciones con el texto y el contexto comunicativo.</li> <li>7) <b>Guión:</b> concepto, características, clases, proceso y técnicas para su elaboración y evaluación, función, importancia, estilos, árbol de contenidos.</li> <li>8) <b>Integración de medios:</b> concepto, características, interfases.</li> <li>9) <b>Evaluación de material educativo:</b> concepto, proceso y procedimientos, regulación, técnicas e instrumentos.</li> <li>10) <b>Derechos de autor:</b> concepto, clasificación y características, orígenes, importancia, regulación nacional e internacional, gestión.</li> <li>11) <b>Multimedia:</b> naturaleza, orígenes, características, ventajas e implicaciones educativas, requerimientos técnicos, comunicativos y educativos.</li> </ul>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material educativo: Textual, gráfico, audiovisual, multimedial</li> </ul>	<p>De producto: Registro del proceso de asesoría del docente en el marco del Proyecto de Producción del medio educativo seleccionado.</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

H.5 Evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto a las competencias establecidas previamente.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.1 Definir criterios de evaluación con respecto al tipo de evaluación del aprendizaje.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Orientar a los estudiantes para la resolución de problemas que afectan su aprendizaje.</li> <li>b) Estimular el espíritu de superación de los estudiantes promoviendo hábitos de estudio.</li> <li>c) Conducir y coordinar el trabajo colaborativo y grupal.</li> <li>d) Tener planes de acción para la recuperación y superación de estudiantes con bajo o alto rendimiento.</li> <li>e) Llevar el control de los aprendizajes de sus estudiantes.</li> <li>f) Facilitar la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación entre los estudiantes.</li> <li>g) Analizar con sus pares los resultados de los aprendizajes de sus estudiantes.</li> <li>h) Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo de clase.</li> <li>i) Practicar el apoyo integrado a todos los estudiantes.</li> <li>j) Desarrollar la cooperación entre estudiantes y formas de enseñanza mutua.</li> <li>k) Fomentar el deseo de aprender, explicitando la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo y la capacidad de autoevaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Equipo colaborativo: concepto, características, requerimientos, roles y funciones, desarrollo y evaluación del equipo.</li> <li>2) Conocer la teoría que sostiene sus actividades de aprendizaje.</li> <li>3) Concepto de evaluación, coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación.</li> <li>4) Controles periódicos de competencias y hacer registros de progresión.</li> </ul>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones variadas de aprendizaje.</li> <li>• Ambiente de aula.</li> <li>• Diversos contextos o ámbitos educativos.</li> </ul>	<p><b>De producto:</b> Registro del proceso de asesoría del docente a los estudiantes de manera permanente.</p>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.2 Elaborar instrumentos de evaluación con base en las evidencias de aprendizaje o indicadores de logro requeridos.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Las técnicas de evaluación son seleccionadas de acuerdo con las evidencias de aprendizaje ó indicadores de logro.</p> <p>b) Los instrumentos e instructivos correspondientes son diseñados en coherencia con las técnicas seleccionadas y los requerimientos de la competencia.</p> <p>c) Los factores de evaluación, objeto de los instrumentos, son establecidos con base en los criterios de evaluación y las evidencias de aprendizaje ó indicadores de logro.</p> <p>d) Los instrumentos son ajustados o adaptados según resultados de la validación.</p> <p>e) Los instrumentos son archivados con base en los procedimientos institucionales.</p>	<p>1) <b>Evaluación:</b> Marco conceptual y normativo, Concepto, características, métodos, modelos, tipos, técnicas y su relación con la formación y certificación (todos)</p> <p>2) <b>Medición, Calificación, Evaluación:</b> relaciones, clasificación, implicaciones, características. (todos)</p> <p>3) Medición y evaluación cualitativa y cuantitativa (todos)</p> <p>4) <b>Técnicas e Instrumentos para la evaluación de competencias:</b> concepto, características, tipos, aplicación, procesamiento, interpretación e importancia (a, b, c)</p> <p>5) Relación entre métodos, técnicas, instrumentos, evidencias y resultados de aprendizaje (a, b, c, d).</p> <p>6) Validación de instrumentos de evaluación procedimientos, implicaciones e importancia. (d).</p> <p>7) Procedimientos para archivar instrumentos de evaluación (e)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Evidencias:</b> Producto, desempeño y conocimiento.</li> <li>• <b>Técnicas de Evaluación:</b> Simulación de situaciones, Observación, Valoración del producto, Formulación de preguntas.</li> <li>• <b>Instrumentos de Evaluación</b> <b>Lista de chequeo</b> Cuestionario para pruebas teóricas y prácticas</li> <li>• <b>Guía para entrevistas</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De Producto</b></li> <li>• Resultado del cotejo de cuatro tipos diferentes de instrumentos elaborados o adaptados por el docente/evaluador (a, b, c, d).</li> <li>• Resultado de la observación del archivo de los instrumentos elaborados (e).</li> <li>• Resultado de la entrevista al docente evaluador en relación con el criterio (d).</li> <li>• <b>De conocimiento:</b> Respuestas a cuestionarios sobre el conocimiento implicado en el elemento. (todos).</li> </ul>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.3. Valorar los aprendizajes de los alumnos con respecto a su proceso de promoción, certificación y formación.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) La inducción e inscripción del candidato al proceso de evaluación es desarrollada con base en lineamientos de la institución.</p> <p>b) La asesoría en el proceso de autodiagnóstico y en la acreditación de aprendizajes previos, es prestada con base en requerimientos y necesidades del candidato.</p> <p>c) Los Aprendizajes Previos son acreditados con base en los criterios de evaluación y en los procedimientos institucionales.</p> <p>d) El Plan de Evaluación es concertado con el candidato con base en los resultados del Autodiagnóstico y de la Acreditación previa.</p> <p>e) Las evidencias aportadas por el candidato son valoradas según criterios de desempeño de la competencia.</p> <p>f) Los instrumentos son aplicados de acuerdo con los criterios, procedimientos y protocolo definidos en el plan de evaluación.</p> <p>g) El juicio emitido sobre la competencia del candidato es expresado de acuerdo con los parámetros del ente evaluador.</p>	<p>1) <b>Evaluación de Competencias:</b> Concepto, características, modelos, métodos, proceso, tipos, importancia, roles de los actores del proceso de evaluación (todos).</p> <p>2) <b>Acreditación de aprendizajes previos:</b> Concepto, características, proceso, e importancia. (b, ©)</p> <p>3) <b>Autodiagnóstico:</b> Concepto, características, relaciones, proceso e importancia (b,c,g).</p> <p>4) <b>Plan de evaluación:</b> Naturaleza, Características, componentes, técnicas para su elaboración, concertación y seguimiento (c).</p> <p>5) <b>Evidencias:</b> concepto, fuentes, tipos y características (b, d, e, f, g).</p> <p>6) Discrecionalidad y confidencialidad de la información (h) .</p> <p>7) Diligenciamiento de Formatos para el registro de los resultados de la evaluación. (b, e, g).</p> <p>8) <b>Documentación:</b> concepto y relación con la evaluación de la competencia (i).</p> <p>9) <b>Portafolio de evidencias:</b> Concepto, características e importancia (i).</p> <p>10) <b>Gestión del proceso evaluativo:</b> actores, funciones, responsabilidades, características. (todos)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Evidencias:</b> Instrumentos de Evaluación Listas de chequeo, cuestionario para pruebas teóricas y prácticas. <b>Guía para entrevistas</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Desempeño:</b> Resultado de la observación de un (1) proceso de inducción (a).Resultado de la observación y entrevista a tres candidatos y al auditor para evaluar el criterio (h).</li> <li><b>De producto:</b> Resultado del cotejo de tres (3) planes de evaluación (d).</li> <li><b>De Conocimiento:</b> Respuesta a cuestionario sobre conocimiento implicado en el elemento (todos).  Traducir necesidades de los estudiantes en objetivos de aprendizaje.</li> </ul>

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.4. Trazar planes de mejoramiento a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del aprendizaje.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>a) Los objetivos y prioridades del plan de mejoramiento son establecidos con base en los resultados de la evaluación y en la estrategia de la organización.</p> <p>b) La programación de actividades del plan son establecidas con base en la relación entre recursos, productos y resultados implicados en el plan.</p> <p>c) Los recursos, estrategias y metodología son caracterizadas y aplicadas de acuerdo al ciclo de mejoramiento planteado.</p> <p>d) Los procesos son diagramados y documentados con base en Normatividad de la organización.</p> <p>e) Los niveles de logro son monitoreados y evaluados con base en los indicadores de desempeño planteados.</p> <p>f) La información sobre el desarrollo del plan es registrada, procesada y suministrada de acuerdo con los parámetros establecidos en el plan de mejoramiento.</p> <p>g) La relación del docente con el y con otros actores del proceso se rige por los criterios de respeto a la diferencia, cumplimiento, discrecionalidad y confidencialidad de la información.</p>	<p>1) <b>Plan de Mejoramiento:</b> concepto, naturaleza, características, contexto, método y procedimiento para su elaboración, desarrollo y evaluación (todos)</p> <p>2) <b>Mejoramiento continuo, mantenimiento e innovación:</b> objetivos, ciclo, diferencias, relaciones, implicaciones, procedimiento, etapas y fases, variabilidad de los procesos (todos)</p> <p>3) <b>Las herramientas para la gestión del mejoramiento:</b> definición, tipos, características, aplicabilidad; Diagramas de afinidad, de Causa-efecto, de Relaciones, Lluvia de ideas, Técnica del grupo nominal, Gráficos de Desarrollo.(todos)</p> <p>4) <b>Metas de desarrollo y desempeño:</b> concepto, clasificación, características, programación, aplicación. (a, b, c, e)</p> <p>5) <b>Procesos y resultados:</b> concepto, relaciones, enfoques e implicaciones (b, c, d)</p> <p>6) <b>Registro y procesamiento de información:</b> concepto, características, técnicas y procedimientos (d, f)</p>
<b>RANGO DE APLICACIÓN</b>	<b>REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA</b>
<p>♦ <b>Planes:</b> Individuales y de grupo.</p>	<p>• <b>De producto:</b> Cotejo de un Plan de Mejoramiento elaborado, a partir de los resultados de la evaluación.</p>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

H.5.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes y asesorar a los estudiantes según sus necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. b) Se establecen vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. c) Observar y evalúa a los estudiantes en diversas situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo. d) Establece controles periódicos de competencias para tomar decisiones de progresión.	1) Estructuras de aprendizaje: Concepto, características y componentes. 2) Enfoque formativo: modelos pedagógicos y modelos de aprendizaje. 3) Situaciones de aprendizaje: conceptos – características. 4) Ambientes de aprendizaje: Teoría – conceptualización.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversos contextos de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Producto:</b> fichas de seguimientos a estudiantes y protocolos</li> </ul>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

H.6. Evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto a las competencias establecidas previamente.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

H.6.1. Asesorar a los alumnos según necesidades de aprendizaje y de evaluación detectadas.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Las experiencias previas de los estudiantes con respecto al objeto de conocimiento, son detectadas de manera participativa. b) La interacción con el objeto de conocimiento es estimulada de manera permanente y de acuerdo a criterios definidos en la Guía de aprendizaje. c) La búsqueda de información por parte del estudiante es estimulada de acuerdo con los objetivos propuestos. d) Los errores de los estudiantes son evaluados como fuente de aprendizaje personal y colectivo. e) La capacidad de interpretación, argumentación y proposición del estudiante es evaluada de acuerdo con los objetivos del aprendizaje. f) Las preguntas en torno al objeto de conocimiento son respondidas y/o formuladas para estimular la capacidad de interpretación, argumentación y proposición del estudiante. g) La socialización de las experiencias de aprendizaje es promovida por el docente de manera permanente y oportuna. h) Los equipos y recursos educativos son usados en función del aprendizaje del estudiante. i) La relación que se establece entre el docente y el estudiante se rige por el respeto a la diferencia, cumplimiento, discrecionalidad y confidencialidad de la información.	1) Asesoría: Naturaleza, métodos, importancia y su relación con la función docente (todos) 2) Teorías del aprendizaje: tipos, orígenes, bases teóricas y aplicaciones didácticas.. (todos) 3) Modelo didáctico: concepto, componentes, clasificación, estructura, bases educativas y psicológicas, procedimientos, aplicaciones. (todos) 4) Habilidades: naturaleza, características y clasificación, posibilidades de desarrollo (a, b, c, d, e). 5) Evaluación: concepto, proceso, estrategias, técnicas, instrumentos, modelos e importancia (a). 6) Monitoreo de procesos de aprendizaje: concepto, características y estrategias (todos) 7) Capacidad de argumentación, interpretación y proposición: concepto, procesos y métodos, evaluación (f,g,h) 8) Comunicación: técnicas, estrategias, e importancia en el proceso de asesoría (d, e). 9) Solución de problemas: Concepto, métodos, técnicas (b, c, e, f, ). 10) Técnicas grupales (d). 11) Ética en la interacción entre docentes y estudiantes ( f ).

RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
Categoría  1. Modalidad * Presencial * A Distancia	De Desempeño Observación de dos procesos de asesoría del docente a los estudiantes en los rangos propuestos (todos).  De conocimiento * Entrevista a tres estudiantes asesorados por el docente (a, b, c, f). * Respuesta a cuestionario preguntas sobre conocimiento implicado en el elemento.

## I. DIMENSIÓN DE GESTION ADMINISTRATIVA Y ORGANIZACIONAL.

### - UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA

I.1 Formular el proyecto educativo del programa académico con base en la filosofía institucional, la política educativa la normatividad vigente y las necesidades del entorno.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA:

I.1.1 Diseñar el componente teleológico u horizonte institucional del PEP con base en los resultados del diagnóstico.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p><b>a.</b> La metodología de trabajo es seleccionada con base referentes teóricos y técnicos acogidos por la institución.</p> <p><b>b.</b> El diagnóstico es laborado teniendo en cuenta el contexto interno y externo de la institución.</p> <p><b>c.</b> La misión. La visión, los objetivos y valores son formulados de acuerdo con la naturaleza de la institución y los resultados del diagnóstico.</p> <p><b>d.</b> Los escenarios de actuación de la institución son definidos en coherencia con los resultados de la referenciación.</p> <p><b>e.</b> Las competencias organizacionales son definidas en función del referente filosófico institucional.</p> <p><b>f.</b> Las áreas y proyectos estratégicos son delimitados con base en el diagnóstico institucional.</p> <p><b>g.</b> Las prioridades son establecidas con base en los intereses y necesidades de los actores involucrados.</p>	<p><b>a. Educación:</b> concepto y fundamentos, características, objeto, relaciones con la sociedad, el arte, la naturaleza, el trabajo y la tecnología (todos).</p> <p><b>b.</b> Fundamentación pedagógica, epistemología e investigación.</p> <p><b>c. Componente teleológico:</b> definición, características, elementos y estructuras, importancia, funciones (todos).</p> <p><b>d. Planeación estratégica:</b> origen, fundamentos, enfoques, relación con la planeación convencional y la prospectiva, procedimientos y técnicas (todos).</p> <p><b>e. Prospectiva;</b> concepto, características, metodologías, enfoques, relaciones con otros enfoques de planeación (b).</p> <p><b>f. Propósito , metas y objetivos:</b> concepto, relaciones y diferencias, función e importancia. (todos).</p> <p><b>g. Diagnóstico:</b> concepto, es su función, procedimientos, importancia, características, tipos, metodologías y técnicas para su definición (todos).</p> <p><b>h. Naturaleza de la institución:</b> políticas, normas, leyes, fundamentos administrativos y gerenciales, contexto, Horizonte institucional, filosofía (todos).</p> <p><b>i. misión, visión y valores:</b> concepto, características, técnicas y procedimientos para su definición, importancia y papel en el PEI.</p> <p><b>j. Áreas y proyectos estratégicos:</b> concepto, características e importancia, métodos para su definición (d).</p> <p><b>k. Prioridades institucionales:</b> concepto, relaciones, características, proceso y procedimientos para su definición función e importancia (e).</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Naturaleza de los objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pedagógica</li> <li>▪ Administrativa</li> <li>▪ Comunitaria</li> </ul>	<p><b>De producto</b> Cotejo del documento en el que se formule el componente teleológico del PEI.</p> <p><b>De conocimiento</b> Cotejo de la sustentación del componente teleológico del PEI ante la dirección de la institución y la Comunidad Educativa.</p>

**ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.1.2 Orientar la formulación de indicadores de evaluación del PEP con base en la filosofía institucional.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a. Los parámetros son definidos con base en la naturaleza de la institución y en las mejores prácticas educativas reconocidas.</p> <p>b. Los indicadores de medición son determinados en coherencia con los parámetros establecidos.</p> <p>c. El sistema de medición es organizado en función de los parámetros e indicadores establecidos.</p> <p>d. Los instrumentos de evaluación son determinados de acuerdo con el sistema de evaluación definido.</p> <p>e. El sistema de auditoria de los procesos es organizado con base en la política de calidad institucional.</p> <p>f. Los criterios de análisis de los resultados de la medición se estructuran con base en las variables claves.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. sistema de evaluación: concepto, características, clases, enfoques, importancia, función, relaciones con otras funciones de la gerencia (todos).</li> <li>2. sistema de medición: concepto, función, tipos, importancia, características y condiciones en educación, técnicas para su definición límites de los sistemas de medición.</li> <li>3. parámetros e indicadores: noción, clasificación, enfoques, características, función e importancia, técnicas para su definición y aplicación (todos).</li> <li>4. técnicas e instrumentos de evaluación: concepto, relaciones, clasificación, función e importancia, características, técnicas para su selección y elaboración. (d)</li> <li>5. evaluación cualitativa y cuantitativa: concepto, relaciones y diferencias, técnicas e instrumentos para su aplicación (todos).</li> <li>6. evaluación de calidad de la educación: concepto, componentes, características, importancia y función, enfoques (todos).</li> <li>7. auditoria de procesos educativos: concepto, características, importancia, función e importancia, relaciones con la evaluación y la certificación (e).</li> <li>8. criterios para el análisis de los resultados de la medición: concepto, características, importancia, función, alcance, enfoques. (f).</li> </ol>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Naturaleza de los procesos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pedagógica</li> <li>▪ administrativa</li> <li>▪ comunitaria</li> </ul> <p><b>modalidad de la evaluación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cuantitativa</li> <li>▪ cualitativa</li> </ul>	<p><b>Producto</b> Documento en el que se caractericen y describan los parámetros e indicadores de evaluación del PEI.</p> <p><b>Conocimiento</b> Respuesta a cuestionario sobre conocimientos implicado en el elemento.</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA**

I.2 Liderar el proyecto educativo del programa con base en los indicadores de gestión establecidos y las competencias asignadas.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.2.1 Dirigir los procesos educativos con base en los indicadores de gestión pedagógica.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a. el proyecto educativo es difundido a la comunidad con la base en una programación establecida y los requerimientos de los diferentes estamentos.</p> <p>b. La institución es representada legalmente ante autoridades competentes y la comunidad de acuerdo con la política educativa.</p> <p>c. Los órganos de participación son presididos con base en la programación, las políticas establecidas y los indicadores de gestión.</p> <p>d. Las funciones son delegadas de acuerdo con el nivel de atribución y requerimientos de los proyectos.</p> <p>e. Los equipos de trabajo son coordinados de acuerdo con los planes de acción.</p> <p>f. La estrategia institucional es ajustada en función de los resultados del monitoreo de las actividades.</p> <p>g. Las decisiones son tomadas con base en los niveles de atribución, los resultados del monitoreo de los indicadores y la consulta a los equipos de trabajo.</p> <p>h. Las pautas para la elaboración de planes operativos son fijadas de acuerdo con la estrategia institucional.</p> <p>i. La programación de las actividades institucionales es coordinada de acuerdo con las prioridades establecidas.</p>	<p><b>1. dirección de instituciones educativas:</b> naturaleza, relaciones con la administración general, características y componentes, procesos y procedimientos (todos).</p> <p><b>2. grupos:</b> concepto, clases, estrategias, conformación y manejo (c, e).</p> <p><b>3. planes operativos:</b> concepto, estructura, características, elementos o componentes, seguimiento, evaluación y retroalimentación. (h)</p> <p><b>4. indicadores de gestión:</b> clases, técnicas, y procedimientos para su construcción, medición de indicadores (todos).</p> <p><b>5. calidad:</b> concepto, tipos de criterios e indicadores (todos).</p> <p><b>6. proyectos:</b> concepto, tipos, requerimientos, procesos de formulación, implementación, seguimiento y evaluación (todos).</p> <p><b>7. Comunicación:</b> concepto, mecanismos y estrategias (a, b, c).</p> <p><b>8. liderazgo:</b> concepto, clases y mecanismos para su ejercicio (todos)</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Naturaleza de los procesos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ administrativos</li> <li>▪ académicos</li> <li>▪ comunitarios</li> </ul>	<p><b>De producto</b> Cotejo de 2 informes de gestión correspondientes a periodos en la institución (todos), Cotejo de 3 actas de reuniones de grupos primarios.</p> <p><b>De desempeño</b> Entrevista a 3 integrantes del grupo de dirección para verificar criterios (c, d, e, f, g y h). Entrevista a coordinadores de 2 equipos de trabajo para verificar criterios (a, c, d, f, g y h).</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.3 Administrar el presupuesto asignado para el desarrollo del proyecto educativo del programa.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.3.1 Colaborar en el control presupuestal de acuerdo con los criterios y las políticas institucionales

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a. el plan de ejecución presupuestal es elaborado según normatividad vigente y políticas institucionales.</p> <p>b. El sistema de control del gasto es construido de acuerdo con el tipo de recurso que recibe la institución.</p> <p>c. Los recursos son asignados de acuerdo con el plan de ejecución y la normatividad institucional.</p> <p>d. El ajuste del plan presupuestal es llevado a cabo de acuerdo con informes de ejecución y responsabilidades asignadas.</p> <p>e. Los tramites legales por incumplimiento o desviación de la ejecución del presupuesto son adelantados de conformidad con la normatividad vigente.</p> <p>f. Los recursos son reorientados de acuerdo a la ejecución presupuestal, la normatividad vigente y la política institucional.</p> <p>g. El sistema contable de la institución es monitoreado de acuerdo con las políticas institucionales y normatividad vigente.</p>	<p>1. <b>gestión presupuestal:</b> concepto, requerimientos, características, técnicas y procedimientos legales vigentes (todos).</p> <p>2. <b>política financiera educativa e institucional:</b> concepto. Características, implicaciones administrativas y jurídicas, alcance, función e importancia (todos).</p> <p>3. 1. <b>marco legal para la gestión de presupuestos en instituciones educativas:</b> ley 115 Artículo 202. Decreto 2253 del 95. Ley 715 y decretos reglamentarios ley 715 del 2001. Decreto 0907 de 1994. Ley 115. ley del plan único de cuentas. Ley 30 de Educación Superior. Ley 749.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Administrativos</li> <li>▪ Académicos</li> <li>▪ Comunitarios</li> </ul>	<p><b>De producto</b></p> <p>Informes de gestión que implique Contabilidad organizada por centros de costos y plan único de cuentas y la información contable y de ejecución presupuestal.</p> <p>-Estados financieros.</p> <p>-Informes financieros.</p> <p>-Actas. Aprobación de gestos, Inversión, ajustes.</p> <p>Acuerdos.</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.4 Colaborar en el proceso de certificación o acreditación de la calidad del servicio educativo con base en los lineamientos legales e institucionales establecidos.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.4.1 Asegurar la documentación de los procesos a certificar o a acreditar según parámetros establecidos por la universidad.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a. el campo de aplicación del manual de procedimientos es establecido teniendo en cuenta los procesos a certificar.</p> <p>b. La documentación de los procedimientos es aprobada con base en la naturaleza y requerimientos de los procesos a certificar.</p> <p>c. La revisión de los procedimientos es registrada con base en los requerimientos de consulta de los usuarios.</p> <p>d. Las versiones pertinentes de los documentos aplicables son puestas a disposición de acuerdo con requerimientos de los usuarios en los puntos de uso.</p> <p>e. El documento de procedimientos es mantenido en condiciones de legibilidad, identificabilidad y recuperabilidad.</p> <p>f. La distribución de los documentos de procedimientos de origen externo es controlada según requerimientos de los proyectos operativos.</p> <p>g. La obsolescencia de los documentos es registrada en función de su posible utilidad.</p>	<p><b>1. control de documentos:</b> naturaleza, importancia, función, técnicas (todos).</p> <p><b>2. sistema de aseguramiento de calidad (SAC):</b> Concepto, origen, naturaleza, características, requisitos, estructura, normas que lo rigen, implicaciones, importancia y función (todos).</p> <p><b>3. política y objetivos de calidad:</b> concepto, técnicas para su formulación, características, función (b).</p> <p><b>4. normas ISO. Normas CNA:</b> origen, naturaleza, criterios para la selección de la norma, estructura (todos).</p> <p><b>5. proceso y procedimiento:</b> concepto, características, clasificación, requisitos de calidad, función e importancia, relación de los resultados (todos).</p> <p><b>6. clientes y usuarios:</b> concepto, clasificación, características, necesidades y expectativas, segmentación (todos).</p> <p><b>7. control de procesos:</b> concepto, naturaleza, características, función e importancia, técnicas, control estadístico de procesos, inspección y ensayo, no conformidad, prevención corrección (d, e, f).</p> <p><b>8. procedimiento de información:</b> concepto, características, función, importancia, implicaciones, técnicas y procedimientos (todos).</p> <p><b>9. indicadores de gestión:</b> concepto, características, definición, criterios para su selección, técnicas para su medición (todos).</p> <p><b>10. registros de calidad:</b> concepto, importancia y función, características, técnicas para su elaboración (todos).</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Naturaleza de los procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño</li> <li>▪ Desarrollo y prestación del servicio</li> <li>▪ Administración de la calidad</li> <li>▪ Desarrollo de software</li> <li>▪ Aseguramiento de calidad</li> <li>▪ Sistemas de administración ambiental.</li> </ul>	<p><b>De producto</b> Cotejo de documento "Manual de Procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo en la Institución".</p> <p><b>De conocimiento</b> Presentación y argumentación ante la dirección de la institución y la comunidad educativa del Manual de Procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad.</p>

## - ELEMENTO DE COMPETENCIA

I.4.2 coordinar el sistema de gestión de la calidad del servicio Educativo con base en la filosofía y el enfoque propuesto por la institución.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p><b>a.</b> La responsabilidad de la Dirección de la Institución en el Sistema de Aseguramiento de Calidad es establecida con base en el requerimiento de la Norma Adoptada.</p> <p><b>b.</b> La Política de la Calidad es elaborada, documentada y divulgada en todos los niveles según la norma Adoptada.</p> <p><b>c.</b> El sistema de revisión y verificación interno es establecido teniendo en cuenta la participación de los actores de la comunidad educativa y la norma adoptada.</p> <p><b>d.</b> El diseño de los productos y de servicios educativos es verificado y validado de conformidad con los requerimientos y especificaciones de los usuarios y de la comunidad educativa.</p> <p><b>e.</b> El proceso de elaboración de los productos y prestación de los servicios educativos es configurado de acuerdo con los indicadores de gestión establecidos y los requerimientos de los usuarios.</p> <p><b>f.</b> La programación de la prestación de los servicios educativos es coordinada con base en los indicadores de gestión establecidas.</p> <p><b>g.</b> El sistema de control de los procesos es diseñado de conformidad con requerimientos de los usuarios y de la norma adoptada.</p>	<p>1. <b>Sistema de aseguramiento de calidad (SAC):</b> concepto, origen, naturaleza, características, requisitos, estructura, normas que lo rigen, implicaciones, importancia y función (todos).</p> <p>2. <b>Política y objetivos de calidad:</b> concepto, componentes, técnicas para su formulación, características, función. (b)</p> <p>3. <b>Normas ISO. Norma CNA:</b> origen, naturaleza, criterios para selección de la norma, estructura (todos)</p> <p>4. <b>Productos y servicios educativos:</b> concepto, características, clasificación, requisitos de calidad (d, e, f).</p> <p>5. <b>Clientes y usuarios:</b> concepto, clasificación, características, necesidades y expectativas, segmentación (todos).</p> <p>6. <b>Control de procesos:</b> concepto, naturaleza, características, función e importancia, técnicas, control estadístico de procesos, inspección y ensayo, no conformidad, prevención corrección (d, e, f).</p> <p>7. <b>Procesamiento de información:</b> concepto, características, función, importancia, implicaciones, técnicas y procedimientos (todos).</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Naturaleza de los procesos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño</li> <li>▪ Desarrollo y prestación del servicio</li> <li>▪ Administración de la calidad</li> <li>▪ Desarrollo de software</li> <li>▪ Aseguramiento de calidad</li> <li>▪ Sistemas de administración ambiental.</li> </ul>	<p><b>De producto</b> Cotejo de documento elaborado sobre "sistemas de Gestión de la Calidad del Servicio Educativo en la Institución".</p> <p><b>De conocimiento</b> Presentación y argumentación ante la dirección de la institución y la comunidad educativa del documento sobre Sistema de Gestión de la Calidad.</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

I.5 Liderar procesos de mejoramiento continuo para la institución universitaria.

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.5.1 Articularse a los procesos de mejoramiento continuo con base en las políticas y planeamientos trazados por la universidad.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>(a) Los momentos de verdad del servicio brindado son caracterizados y valorados con base en la estrategia de la organización.</p> <p>(b) El ciclo metodológico de mejoramiento es adaptado y aplicado en el grupo de trabajo con base en el problema formulado.</p> <p>(c) Las herramientas para la gestión de calidad son caracterizadas y aplicadas de acuerdo al ciclo de mejoramiento planteado.</p> <p>(d) Las prioridades de mejoramiento de los procesos y resultados son establecidas con base en la estrategia del grupo.</p> <p>(e) Los indicadores de gestión son diseñados con base en las metas de mejoramiento establecidas.</p>	<p>1) <b>Modelos de Calidad:</b> elementos básicos, evolución histórica de, relación entre sistemas de producción, concepto de calidad y etapas de la gestión de la calidad</p> <p>2) <b>Calidad total:</b> concepto, técnicas, enfoques, etapas de evolución, relación entre calidad, cultura, gestión y técnica</p> <p>3) <b>Gestión y aseguramiento de Calidad:</b></p> <p>4) <b>Mejoramiento continuo, mantenimiento e innovación:</b> objetivos, ciclo, diferencias, relaciones, implicaciones, procedimientos.</p> <p>5) <b>Cliente:</b> clasificación, satisfacción de, modelos de: Modelo Kano,</p> <p>6) <b>Las herramientas para la gestión de calidad:</b> definición, tipos, características, aplicabilidad, adaptación: Diagramas de afinidad, de Pareto, de causa-efecto, de relaciones, Lluvia de ideas, Técnica del grupo nominal, gráficos de desarrollo.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p>▪ <b>Usuarios y colaboradores:</b> internos y externos</p>	<p>➤ <b>De producto</b> Cotejo del diseño de un proceso de mejoramiento a partir de un problema colectivo.</p>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

I.5.2 Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Las actividades de formación son programadas de acuerdo con los planes operativos.</p> <p>b) Los horarios académicos de los cursos son elaborados y ajustados de acuerdo con el plan de estudios y los recursos requeridos.</p> <p>c) Los recursos son programados de acuerdo con los requerimientos de los proyectos.</p> <p>d) Los planes operativos son monitoreados y supervisados de acuerdo con las pautas institucionales.</p> <p>e) El equipo pedagógico es asesorado y dirigido con base en las pautas institucionales.</p> <p>f) Los procesos de Administración Educativa de los estudiantes son programadas y coordinadas con base en las pautas institucionales.</p> <p>g) Las funciones delegadas son asumidas de acuerdo con la normativa institucional y los criterios de la dirección.</p> <p>h) La evaluación del desempeño del personal a cargo es realizada con base en la directriz institucional.</p> <p>i) La capacitación y el mejoramiento continuo de los colaboradores son monitoreados con base en los indicadores definidos en el Plan de desarrollo y desempeño individual</p> <p>j) La gestión que de los recursos físicos y financieros es coordinada con las instancias respectivas, con base en las competencias asignadas y en la normatividad institucional.</p> <p>k) La representación legal que se le delega se lleva a cabo con base en la normativa y en las pautas institucionales.</p> <p>l) La programación de actividades es ajustada con base en el manejo flexible de los imprevistos, y/o reportada a la instancia correspondiente.</p>	<p><b>1) Programación: concepto</b>, relaciones con los enfoques de gerencia y administración, enfoques, clasificación, requerimientos, importancia, función, técnicas y procedimientos, aplicaciones informáticas para programación. (todos)</p> <p><b>2) Actividad de formación:</b> Concepto, tipos, relación con el PEI, relación con la estructura curricular. (a, b, c, d, f)).</p> <p><b>3) Planes operativos:</b> concepto, técnicas para su diseño e interpretación, evaluación y monitoreo, marco legal y administrativo (a, d)</p> <p><b>4) Administración Educativa:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, documentación, responsabilidades, productos e insumos, alcance y marco jurídico.(f)</p> <p><b>5) Evaluación de desempeño:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, marco jurídico y administrativo, responsabilidades y competencias asignadas. (h, i, j).</p> <p><b>6) Mejoramiento continuo:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, documentación, responsabilidades, productos e insumos, alcance y marco jurídico. (todos)</p> <p><b>7) Gestión de recursos físicos y financieros:</b> concepto, alcance, competencias asignadas, procedimientos (j)</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Tipo de vinculación de los colaboradores:</b> Cátedra, tiempo completo y tiempo parcial.</li> <li>▪ <b>Actividades:</b> Académicas, extensión e investigación.</li> <li>▪ <b>Modalidad de atención:</b> Presencial y distancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>De producto:</b> dado el número de cursos, tiempos, docentes, intensidad horaria y disponibilidad de recursos, presentar una programación educativa.</li> <li>➤ <b>De proceso:</b> Ficha de cotejo de la programación de actividades educativas presentadas en el ítem anterior.</li> <li>➤ <b>De conocimiento:</b> Prueba escrita sobre conocimientos y comprensión de este elemento de competencia.</li> </ul>

## UNIDAD DE COMPETENCIA

I.6. Brindar servicios de extensión requeridos por las empresas y organizaciones.

### - ELEMENTO DE COMPETENCIA

I.6.1. Aportar soluciones a problemas planteados por las organizaciones sociales, empresas y comunidades.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>g) La relación del docente con la comunidad u organización se rige por el respeto a la diferencia, cumplimiento, discrecionalidad y confidencialidad de la información.</p> <p>h) Las alternativas de solución del problema son seleccionadas y valoradas de acuerdo a la estrategia de la organización o comunidad</p> <p>i) Los objetivos del proyecto son formulados teniendo en cuenta los intereses de las personas afectadas por el problema.</p> <p>j) Las actividades son programadas con base en los objetivos, los recursos y compromisos de los actores involucrados.</p> <p>k) La cobertura, el impacto y el alcance del proyecto son valorados con base en necesidades e intereses de los actores involucrados.</p> <p>l) Los resultados son formulados teniendo en cuenta los saberes y experiencia previa de la comunidad u organización e indicadores de efectividad.</p> <p>m) El presupuesto del proyecto es establecido teniendo en cuenta la política financiera y la recursividad de la comunidad u organización.</p> <p>n) El sistema de evaluación del proyecto es diseñado con base en indicadores concertados con la comunidad u organización.</p> <p>o) La estructura organizativa para la ejecución del proyecto es diseñada con base en las responsabilidades asignadas y asumidas.</p> <p>p) El proceso de solución del problema es registrado y documentado con base en los criterios de evaluación planteados..</p>	<p>1) <b>Comunidad y organización:</b> concepto, relaciones, proceso de desarrollo, estructuración. (todos)</p> <p>2) <b>Desarrollo comunitario y organizacional:</b> concepto, características, componentes, fases, relaciones, función, implicaciones (todos)</p> <p>3) <b>Plan, Programa, Proyecto, Política:</b> concepto, clasificación, importancia, técnicas y procedimientos.</p> <p>4) <b>Estrategia:</b> concepto, función, importancia, características, alcance (a, c, d, e)</p> <p>5) <b>Costos y Presupuestos:</b> concepto, tipos, función, procedimiento técnico para su definición ©</p> <p>6) <b>Programación:</b> concepto, técnicas para su definición, clasificación, importancia, ajuste (f, g)</p> <p>7) <b>Evaluación de Proyectos:</b> Concepto, importancia, procedimientos y técnicas, medición, aplicaciones. (h)</p> <p>8) <b>Estadística descriptiva:</b> definiciones, importancia, procedimientos, aplicaciones. (h)</p> <p>9) <b>Informática:</b> Fundamentos, aplicaciones generales. (f,g,h)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Problemas:</b> Técnicos, tecnológicos, de producción, de desarrollo comunitario y cultural.</li> <li>▪ <b>Modalidad de relación:</b> Asesoría, consultoría, asistencia técnica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>De producto:</b> Documento que describe la formulación de por los menos tres proyectos.</li> <li>▪ <b>De conocimiento:</b> Entrevista para verificar comprensión del conocimiento implicado en el elemento.</li> </ul>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA**

I.6.2. Realizar Pruebas de Calidad con base en requerimientos de las organizaciones sociales y empresariales.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) Las dimensiones, variables e indicadores de los objetos a medir son caracterizados y documentados.</p> <p>b) Los procedimientos metodológicos para la medición son establecidos con base en la naturaleza del objeto a medir.</p> <p>c) Los requerimientos de los equipos e instrumentos de medición son verificados técnica y metodológicamente.</p> <p>d) Las pruebas realizadas cumplen con las características de validez, confiabilidad y transparencia.</p> <p>e) Los informes sobre los resultados de las pruebas son diligenciados, documentados y remitidos oportunamente a las instancias correspondientes.</p> <p>f) Los problemas encontrados durante la realización de la medición, son resueltos por el docente, si son de su responsabilidad, o son informados a la instancia correspondiente.</p>	<p>1) <b>Calidad:</b> Naturaleza, enfoques, evolución del concepto (todos).</p> <p>2) <b>Control de calidad:</b> Escuelas, características e implicaciones, herramientas, técnicas y procedimientos (todos).</p> <p>3) <b>Estadística descriptiva:</b> Concepto, método, procesos, técnicas (a, b, c, d, e).</p> <p>4) <b>Estándar:</b> Tipos, clasificación, aplicación (a, b, c).</p> <p>5) <b>Certificación de laboratorios: concepto, orígenes, tipos, procedimiento, acreditación, normatividad</b> (a, b, c, d, e).</p> <p>6) <b>Procesamiento de información:</b> Métodos, Técnicas y Procedimientos, función, importancia (f, g).</p> <p>7) <b>Pruebas:</b> Naturaleza, tipos, métodos (e).</p> <p>8) <b>Sistema de medición:</b> concepto, origen, clasificación, protocolización y acreditación, aplicaciones (a, b, c, d, e).</p> <p>9) <b>Presentación de informes:</b> concepto, características, tipos, procedimientos y técnicas (f)</p> <p>10) <b>Organismos acreditadores y certificadores de calidad:</b> concepto, tipos y clasificación, niveles, normatividad, procedimientos y competencia (todos)</p>
RANGO DE APLICACIÓN	REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Objetos:</b> Materias primas e insumos; Productos y Servicios; Socioculturales y educativos.</li> <li>▪ <b>Tipos de Medición:</b> Cuantitativa y cualitativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>De desempeño:</b> Verificación del proceso metodológico y técnico de, por lo menos, tres (3) pruebas de calidad de diferentes productos y servicios (a, b, c, d, e).</li> <li>• <b>De producto:</b> Interpretación de los resultados de tres (3) pruebas de calidad realizada por otros actores (e).</li> <li>• <b>De Conocimiento:</b> Validación del resultado de tres (3) pruebas realizadas por el docente, por parte de pares y/o colegas de entidades homólogas (a, b, c, d, e). Entrevista a funcionarios de empresas o instituciones relacionadas con las pruebas para verificar criterios f, g. Respuesta a preguntas sobre conocimiento y comprensión implicado en el elemento.</li> </ul>

- **UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA**

I.7 Liderar procesos de mejoramiento continuo para la institución universitaria.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

I.7.1 Articularse a los procesos de mejoramiento continuo con base en las políticas y planeamientos trazados por la universidad.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
(f) Los momentos de verdad del servicio brindado son caracterizados y valorados con base en la estrategia de la organización. (g) El ciclo metodológico de mejoramiento es adaptado y aplicado en el grupo de trabajo con base en el problema formulado. (h) Las herramientas para la gestión de calidad son caracterizadas y aplicadas de acuerdo al ciclo de mejoramiento planteado. (i) Las prioridades de mejoramiento de los procesos y resultados son establecidas con base en la estrategia del grupo. (j) Los indicadores de gestión son diseñados con base en las metas de mejoramiento establecidas.	7) <b>Modelos de Calidad:</b> elementos básicos, evolución histórica de, relación entre sistemas de producción, concepto de calidad y etapas de la gestión de la calidad 8) <b>Calidad total:</b> concepto, técnicas, enfoques, etapas de evolución, relación entre calidad, cultura, gestión y técnica 9) <b>Gestión y aseguramiento de Calidad:</b> 10) <b>Mejoramiento continuo, mantenimiento e innovación:</b> objetivos, ciclo, diferencias, relaciones, implicaciones, procedimientos. 11) <b>Cliente:</b> clasificación, satisfacción de, modelos de: Modelo Kano, <b>Las herramientas para la gestión de calidad:</b> definición, tipos, características, aplicabilidad, adaptación: Diagramas de afinidad, de Pareto, de causa-efecto, de relaciones, Lluvia de ideas, Técnica del grupo nominal, gráficos de desarrollo.
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<b>Usuarios y colaboradores:</b> internos y externos	➤ <b>De producto</b> Cotejo del diseño de un proceso de mejoramiento a partir de un problema colectivo.

- **ELEMENTO DE COMPETENCIA**

I.7.2. Programar las actividades, los recursos y el talento humano requerido con base en los planes operativos y en las prioridades establecidas.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p>m) Las actividades de formación son programadas de acuerdo con los planes operativos.</p> <p>n) Los horarios académicos de los cursos son elaborados y ajustados de acuerdo con el plan de estudios y los recursos requeridos.</p> <p>o) Los recursos son programados de acuerdo con los requerimientos de los proyectos.</p> <p>p) Los planes operativos son monitoreados y supervisados de acuerdo con las pautas institucionales.</p> <p>q) El equipo pedagógico es asesorado y dirigido con base en las pautas institucionales.</p> <p>r) Los procesos de Administración Educativa de los estudiantes son programadas y coordinadas con base en las pautas institucionales.</p> <p>s) Las funciones delegadas son asumidas de acuerdo con la normativa institucional y los criterios de la dirección.</p> <p>t) La evaluación del desempeño del personal a cargo es realizada con base en la directriz institucional.</p> <p>u) La capacitación y el mejoramiento continuo de los colaboradores son monitoreados con base en los indicadores definidos en el Plan de desarrollo y desempeño individual</p> <p>v) La gestión que de los recursos físicos y financieros es coordinada con las instancias respectivas, con base en las competencias asignadas y en la normatividad institucional.</p> <p>w) La representación legal que se le delega se lleva a cabo con base en la normativa y en las pautas institucionales.</p> <p>x) La programación de actividades es ajustada con base en el manejo flexible de los imprevistos, y/o reportada a la instancia correspondiente.</p>	<p><b>8) Programación: concepto</b>, relaciones con los enfoques de gerencia y administración, enfoques, clasificación, requerimientos, importancia, función, técnicas y procedimientos, aplicaciones informáticas para programación. (todos)</p> <p><b>9) Actividad de formación:</b> Concepto, tipos, relación con el PEI, relación con la estructura curricular. (a, b, c, d, f)).</p> <p><b>10) Planes operativos:</b> concepto, técnicas para su diseño e interpretación, evaluación y monitoreo, marco legal y administrativo (a, d)</p> <p><b>11) Administración Educativa:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, documentación, responsabilidades, productos e insumos, alcance y marco jurídico. (f)</p> <p><b>12) Evaluación de desempeño:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, marco jurídico y administrativo, responsabilidades y competencias asignadas. (h, i, j).</p> <p><b>13) Mejoramiento continuo:</b> concepto, estructura, proceso y procedimientos, documentación, responsabilidades, productos e insumos, alcance y marco jurídico. (todos)</p> <p><b>14) Gestión de recursos físicos y financieros:</b> concepto, alcance, competencias asignadas, procedimientos (j)</p>
<b>RANGO DE APLICACIÓN</b>	<b>REQUERIMIENTOS DE EVIDENCIA</b>
<p><b>Tipo de vinculación de los colaboradores:</b> Cátedra, tiempo completo, tiempo parcial.</p> <p><b>Actividades:</b> Académicas, extensión, investigación.</p> <p><b>Modalidad:</b> Presencial, semipresencial, distancia</p>	<p><b>De Producto:</b> Dado un número de cursos, tiempos, docentes, intensidad horaria y la disponibilidad de recursos, presentar una programación educativa trimestral.</p> <p><b>De Proceso:</b> Ficha de cotejo de la programación de actividades educativas presentadas en el ítem anterior.</p> <p><b>De Conocimiento:</b> Prueba escrita sobre conocimiento y comprensión de este elemento de competencia.</p>

**\*\* DIMENSIÓN COMUNICATIVA ( Eje Transversal)**

**- UNIDAD DE COMPETENCIA:**

\* Interpretar información según los escenarios de significación y los eventos comunicativos

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

\*Traducir textos atendiendo a su cohesión coherencia y adecuación.

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<p><b>a.</b> El léxico del texto es recuperado a partir de la sinónima, la puntuación y la radicación.</p> <p><b>b.</b> Las unidades de sentido son precisadas según la estructura y el contexto comunicativo.</p> <p><b>c.</b> La pertinencia semántica del texto es valorada según el contexto y el punto de vista del autor.</p> <p><b>d.</b> La pertinencia sintáctica del texto es valorada según la concordancia entre las unidades de sentido y la estructura parráfica.</p> <p><b>e.</b> La adecuación del texto es valorada de acuerdo con la topología textual en uso y el contexto comunicativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sinonimia y antonimia y su función en la traducción de textual (a).</li> <li>▪ Unidades de sentido características y clases (b).</li> <li>▪ Protocolos de puntuación características, tipos y su función en la traducción textual (a, b, d).</li> <li>▪ La pertinencia semántica: campo semántico, recuperación léxica, variaciones de significación (c).</li> <li>▪ Pertinencia sintáctica: régimen gramatical estructura parráfica (d).</li> <li>▪ Tipologías textuales, estructura y características de cada una (e)</li> <li>▪ El contexto comunicativo, características y elementos (c, e) = funciones.</li> <li>▪ Adecuación textual, características y elementos (e).</li> <li>▪ Técnicas para el manejo de diferentes diccionarios (a, c, e).</li> <li>▪ Rastreo etimológico y su importancia en la traducción de textos (a, b, c).</li> </ul>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
<p><b>Textos:</b> narrativo, descriptivo, argumentativo, conversacionales.</p> <p><b>Lenguaje:</b> oral, escrito, iconos, virtual.</p>	<p><b>Por desempeño</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Traducción de por lo menos, 4 textos demostrando cohesión, la coherencia y la adecuación que ellos poseen.</li> </ul> <p><b>Por producto:</b> 4 textos traducidos</p>

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

\* Valorar puntos de vista según las tesis, antítesis y síntesis contextualizados

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p>a) La estructura textual es extraída a partir de las relaciones entre las proposiciones, la jerarquía semántica, las intenciones comunicativas y el tipo de texto.</p> <p>b) Los puntos de vista decodificados y en codificados son precisados a través de las relaciones y el contexto comunicativo.</p> <p>c) La tesis, la antítesis y la síntesis son contrastadas según sus analogías y diferencias conversacionales y escriturales.</p> <p>d) La estructura semántica de las tesis, las antítesis y las síntesis es verificada con base en las relaciones textuales descubiertas.</p>	<p>Relaciones entre proposiciones: características y su articulación con el contexto (a).</p> <p>Jerarquías semánticas: conceptos, clases y funciones (a).</p> <p>Topologías textuales: estructura, características, funciones y relaciones (a).</p> <p>Ejes temáticos: concepto, función, características (a, b).</p> <p>Tesis, antítesis, síntesis: conceptos, características, funciones, relaciones (c, d).</p> <p>Coherencia, cohesión, adecuación textual (a, b, c, d).</p> <p>Caracterización semántica de expresiones argumentativas y palabras de enlace (a, c, d).</p> <p>Contexto comunicativo: características, elementos y finalidades (a, b).</p> <p>Importancia de la escucha: naturaleza, tipos, arte y técnicas (b, c).</p> <p>Decodificación y en codificación: concepto, características, métodos, funciones e importancia (a, b, c, d). Retroalimentación: concepto, características y temáticas.</p>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p><b>Categorías</b> Textos: narrativos, argumentativo, descriptivo, conversacional. Lenguaje: oral, escrito, icónico, virtual.</p>	<p><b>Por desempeño:</b> Valoración de por lo menos cuatro (4) textos en sus diferentes puntos de vista. <b>Por producto:</b> 4 textos valorados y confrontados</p>

**- UNIDAD DE COMPETENCIA**

\* Argumentar propuestas que despliegue la fuerza razonada de las ideas

**- ELEMENTO DE COMPETENCIA.**

\* Formular juicios de valor según el contexto y la intención comunicativa.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
<p><b>a.</b> los escenarios argumentativos son contruidos según la intencionalidad comunicativa, los referentes contextuales y el plan de argumentación.</p> <p><b>b.</b> El léxico es seleccionado de acuerdo con la intencionalidad y los contextos comunicativos.</p> <p><b>c.</b> Las tesis, las antitesis y las síntesis son desplegadas teniendo en cuenta la lógica argumentativa.</p> <p><b>d.</b> La estructura parráfica es desarrollada de acuerdo con el tipo de texto requerido.</p> <p><b>e.</b> Las tesis, las antitesis y las síntesis son matizados por las expresiones argumentativas y las palabras de enlace.</p> <p><b>f.</b> Las tesis, las antitesis y las síntesis son elaborados en proposición o siguiendo los ejes temáticos.</p> <p><b>g.</b> Las podas requeridas por el texto son desarrolladas por el texto de acuerdo con los principios de cohesión, coherencia y adecuación.</p> <p><b>h.</b> Las reglas de debate parlamentario son aplicadas en la controversia de las ideas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escenarios argumentativos: concepto, estructura, características (a).</li> <li>Plan de argumentación: concepto, estructura y función (a).</li> <li>2. Intenciones comunicativas: concepto, características y elementos (a, b).</li> <li>3. Referentes contextuales: concepto, características, tipos y función (a, b).</li> <li>4. Caracterización léxica de textos argumentativos (e).</li> <li>5. Tesis, antitesis y síntesis: concepto, estructura, función y relaciones(c, e, b).</li> <li>6. Lógica argumentativa: concepto, principios, estructura y función (e, c, g).</li> <li>7. Estructura parráfica: concepto, características, organización (d).</li> <li>8. Topología textual: estructura, características y relaciones (d).</li> <li>9. Proposiciones: concepto, características, tipos, estructura, relaciones y su manejo. (f, c, e).</li> <li>10. Ejes temáticos: conceptos, características y funciones (f, c, e).</li> <li>11. Podas: conceptos, características, tipos y técnica (g).</li> <li>12.Reglas del debate parlamentario</li> </ol>
RANGOS DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS
<p>Textos: narrativo, argumentativo, descriptivo, conversacional.</p> <p>Contexto comunicativo: grupal, individual.</p> <p>Lenguajes: oral, escrito, icónico, virtual.</p>	<p><b>Por desempeño</b> Formulación de por lo menos 5 juicios de valor en distintos contextos comunicativos y diferentes tipos de texto.</p> <p><b>Producto</b> Tres textos argumentativos en los que se formulan juicios de valor, con sus respectivas podas (sintáctica, semántica y pragmática).</p>

## CONCLUSIONES

- ✚ El modelo arbolario propuesto en la metodología de investigación, es una alternativa entre muchas otras que hay, para la elaboración de competencias pedagógicas en la Universidad de La Sabana. La estructuración de competencias pedagógicas con sus diferentes componentes como son: las unidades y elementos de competencia, los criterios de desempeño, los conocimientos esenciales para lograr esos criterios, los rangos de aplicación y las evidencias requeridas (de conocimiento, producto o resultado) son la base para redefinir, reorganizar e implementar currículos y planes de formación docente basados en competencias.
- ✚ La organización de los criterios de desempeño que acompañan las unidades y elementos de competencia pedagógica por cada una de las dimensiones humanas, son un referente y/o una alternativa clara para evaluar el desempeño docente en la universidad de La Sabana.
- ✚ Es importante destacar el reconocimiento por parte de los docentes catedráticos que participaron en los grupos de discusión, de las falencias que presentan con respecto al enfoque teórico y práctico de las competencias pedagógicas, y de hecho les llama la atención complementar su formación profesional con la formación pedagógica, puesto que la intención es optimizar su práctica pedagógica.
- ✚ Para la Universidad de La Sabana los factores asociados como son: las condiciones mínimas de calidad de sus programas, la acreditación institucional, la formación permanente del docente entre otros, justifican y determinan categóricamente la formación docente en competencias pedagógicas de alto nivel.
- ✚ La formación integral, como un propósito fundamental del proceso pedagógico, es posible siempre y cuando exista el compromiso ético y moral de todos y cada uno de los docentes y alumnos. Sin embargo, se requiere de la desagregación, análisis y formación de todas y cada una de las dimensiones humanas en la persona del docente y el alumno.
- ✚ Es evidente, que algunas disciplinas adolecen en sus prácticas pedagógicas de un enfoque o teoría pedagógica para enseñarse. Eso significa, que la educabilidad y enseñabilidad de las ciencias sigue siendo de una u otra forma una utopía pedagógica.
- ✚ La dimensión que se destaca es la “Dimensión pedagógica” puesto que articula de manera coherente la teoría y la praxis de la acción educativa desde el saber y el saber hacer, como fundamentos del SER PEDAGOGO en el docente.
- ✚ El concepto de gran relevancia epistemológica dentro del enfoque de competencias es el de “**desempeño**” puesto que es el eje articulador por excelencia, del desarrollo de las competencias pedagógicas y profesionales.
- ✚ Por último, el principal desafío para la Universidad de La Sabana, será entonces, el de generar los escenarios y ámbitos específicos de formación y profundización de las competencias pedagógicas, de manera que lleven a sus docentes a conducir la complejidad de los procesos de una sociedad cambiante e incierta.

## RECOMEDACIONES

- ✚ Los grandes retos y desafíos para las instituciones de educación superior sean estos de carácter social, empresarial, investigativo y cultural entre otros, se requiere que la docencia universitaria implemente innovadores paradigmas de formación pedagógica, de lo contrario, seguirá a la merced de los avatares estructurales de la academia, la empresa y la sociedad.
- ✚ Es importante mantener los grupos interdisciplinarios de discusión frente al tema de las competencias pedagógicas, con una estrategia de acompañamiento continuo por docentes de la Facultad de Educación, con el objeto de lograr mantener una docencia universitaria de alta calidad.
- ✚ Se recomienda una segunda fase, para la validación de la propuesta mediante el diseño de instrumentos de evaluación cuya aplicación y análisis sea igualmente interdisciplinario.
- ✚ Una vez validada la propuesta, se recomienda tenerla en cuenta como complemento de los planes de formación y evaluación docente, vinculando en éste proceso docentes de cátedra.
- ✚ Para un mayor enriquecimiento de la propuesta, se recomienda vincular profesores de otras universidades en los grupos de discusión, de manera que el aporte y beneficios multilaterales en el campo pedagógico, sean de gran cobertura.
- ✚ La alternativa planteada, puede convertirse en un referente claro para la Subdirección de Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional, en cuanto a la estructuración de planes de formación y evaluación docente se refiere.
- ✚ El manejo de la variable “tiempo” por parte del coordinador(es) metodológico(s) durante la implementación de la propuesta, es de gran influencia para el aprendizaje del grupo y la consolidación de resultados; por ello, se recomienda trabajar grupos focalizados de alto nivel analítico en el campo pedagógico.

### **REFLEXIÓN:**

Pero... como un mundo lleno de certezas es mecanizado, preestablecido y monótono, los invitamos a continuar con las incertidumbres que nos generan las utopías de transformar la educación con calidad y justicia social.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA SANTOS, Gonzalo. Concepciones sobre la docencia Universitaria en Revista Docencia universitaria. UIS. Volumen 2 No. 2. Agosto de 2001 Bucaramanga.
- BATISTA, Enrique y Otros. En aspectos particulares de la acreditación previa. Pedagogías y Educación. 1999.
- BEDOYA M. José Iván. Epistemología y Pedagogía. Ensayo crítico sobre el objeto y método pedagógico. Ecoe Ediciones. Bogotá, 2000.
- BENEDITO, Vicenc y otros. La formación Universitaria a debate. Universidad de Barcelona. Publicaciones. 1995.
- CABALLERO PRIETO, Piedad. Realidades y tendencias sociales y educativas, institucionales, nacionales e internacionales en pedagogía y educación. C.N.A.
- CÁRDENAS, F. Conocimientos, logros, habilidades, competencias y...¿Qué evaluar? En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1999
- CARRASCO, José Bernardo y CALDERERO HERNANDEZ José Fernando. Aprendo a Investigar en educación. Ediciones Rialp., S.A. Madrid.
- CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis. Editorial Aguilar, Madrid 1970.
- CHOMSKY, Noam. El lenguaje y el entendimiento. Biblioteca Breve Seix Barral. Barcelona. 1971
- Conferencia Internacional sobre la Enseñanza Superior- Una perspectiva docente – Internacional de educación, Paris, Marzo 1997.
- DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Ediciones UNESCO. Aula XXI.
- DIAZ VILLA, Mario. La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. Revista Educación y Cultura No. 42. FECODE. Bogotá, 1997.
- D.N.P. El Salto Social. Plan Nacional de Desarrollo 1994-1998 Santafé de Bogotá 1995
- FAURE, Edgar. Libia Stella y Otros. Evaluación Proyecto educativo y descentralización de la educación: Capítulo II. UPN. MEN. Bogotá, 1997.
- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Director Educación la Agenda del siglo XXI – PNUD- TM Editores, Capítulo 4. Concepción de Estado y Educación, Bogotá 1998.
- GÓMEZ, J. Competencias: problemas conceptuales y cognitivos. Ponencia presentada al Seminario: Competencias: Una mirada interdisciplinar. Bogotá. SOCOLPE. 2000
- GIROUX. H., La escuela y la ciudadanía. México. Siglo XXI. 1998,

GRANES S. José. Principios básicos de la docencia Universitaria. Documento de Seminario Internacional sobre Reflexiones sobre Docencia Universitaria. Universidad Nacional, Bogotá, 2000

GUMPERZ, (1972). Citado en versión preliminar, Proyecto de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Abril 17 de 1996.

GREEN Ronald, M. El Juego de Rawls: Una introducción a la teoría ética. Ediciones de la Torre, España. 1993.

HYMES, D. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y función 9. Traducido por Juan Gómez. 1996

IBARRA RUSSI, Oscar Armando y otros, Formación de profesores de la Educación Superior programa Nacional. Capítulo 2, Tendencias en la formación de los profesores de Educación Superior. ICFES. Bogotá, 2000.

LOZANO M., HOYOS P., GOMEZ G. LOZANO F. El conocimiento práctico del profesor a través de la práctica evaluativo. En: La Investigación Fundamento de la Comunidad Académica, IDEP, Bogotá. 1998.

LUCIO Ricardo, La Pedagogía y la didáctica en el quehacer universitario. En Reflexiones sobre el sentido de la Universidad. Documentos ESAP. Bogotá. 1992.

MALDONADO, Miguel Ángel. Las Competencias una opción de vida. Editorial ECOE. 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ley General de Educación. Bogotá. 1994

MISION CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: Colombia al filo de la oportunidad. Tomo I. Tercer Mundo Editores. Bogotá 1997.

MOCKUS, A. Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación. En: La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la Universidad. ICFES. Memorias, Bogotá. 1990

MOCKUS, A., Lugar de la Pedagogía en las Universidades. Documento Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1995

MOCKUS, Antanas y otros. Las fronteras de la escuela. Bogotá, 1994.

MOCKUS C. Antanas. Pertinencia Futuro de la Universidad Colombiana. Misión Ciencia Educación y Desarrollo.

MONTENEGRO, Aldana Ignacio Abdón. La educación por competencias. Resumen. MIMEO.

MUNERA. Documento de apertura en el Seminario internacional de Reflexiones sobre Docencia Universitaria. Bogotá, Universidad Nacional, 2000.

OROZCO Carlos D., 1997, Pedagogía de la Educación superior y Formación en valores. ICFES. Universidad de los andes, Bogotá.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Elementos para un diagnóstico de la universidad colombiana, citado por Mario Díaz .2000.

PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Editorial Graó. Biblioteca de Aula 196. Primera Edición. España. 2004

Plan Decenal de Educación (1996-2005), Capítulo I. El Proyecto de Nación y la Educación. Cooperativa Editorial del Magisterio. Serie Documentos No. 20. Bogotá. 1996.

PREAL. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación. Equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Santiago. 1997.

Prólogo de DIDRIKSSON AXEL al libro: Varios autores: La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas. México, UNAM, 1996. En: Documento de MUNERA Leopoldo del Seminario Internacional de Reflexiones sobre Docencia Universitaria, llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, Septiembre 2000.

www. OEI.gov.co. BRASLAVSKI, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.

REMOLINA G. Reflexiones sobre la formación integral. Documento del encuentro de formación de profesores Universitarios. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 1997

SANDOVAL Estupiñán, Luz Yolanda. Resignificar el sentido de la educación y la misión del educador es una tarea fundamental en la reforma educativa y en el Plan Decenal. Ponencia en el Foro "Las políticas educativas Proyecto de País" memorias. Oct. 28,29 y 30 de 2001. s.p.

TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias, una propuesta para reflexionar. En Bagoya, D y Otros. Competencias y proyecto Pedagógico. Universidad Nacional. Bogotá, 2000.

TORRADO, María Cristina. El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. Taller de evaluación de competencias básicas. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 1999.

TORRADO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y Proyecto pedagógico. Universidad Nacional. 2000.

TÜNNERMANN, Carlos. Tendencias innovativas en la Educación Superior. En: Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe. ASCUN, UNESCO, CRESAL, Bogotá.

VARGAS HERNÁNDEZ, José Guadalupe. Las Reglas cambiantes de la competitividad Global. OEI. Revista Iberoamericana de Educación- Documento Internet.

# **ANEXOS**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**  
**LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE**  
**LA SABANA**

**ANEXO No. 1**

**MÓDULO PRÁCTICO DE CIRCULACIÓN INTERNA**  
**(Análisis y configuración de Competencias Pedagógicas)**  
**Prohibida su reproducción sin autorización de los investigadores**

**Investigadora principal**  
**Dra: Mariela Salgado Arango**

**Coinvestigadores**  
**Aura Esther Alvarez Lara**  
**Crisanto Quiroga Otálora.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**CHÍA, CAMPUS UNIVERSITARIO**  
**2004**

## **PRESENTACIÓN.**

Dentro de las reformas educativas que se están liderando en América Latina, el docente es uno de los ejes fundamentales en el proceso educativo dentro del mejoramiento, la calidad y la excelencia. A él se le considera pieza clave de innovación y garante de la cualificación de la gestión pedagógica en ámbitos y escenarios que a su vez ofrezcan posibilidades de crecimiento personal e institucional.

La calidad de una institución educativa se reconoce por el desempeño de sus docentes. Cuando el maestro desde su propio quehacer reflexiona e investiga en procesos de aprendizaje en aula con el fin de innovar, produce conocimiento sobre la pedagogía.

Frente a la variedad de tipología, clasificación de las competencias y para responder a los propósitos esenciales del PEI de la Universidad de La Sabana, la investigación en la cual usted docente es pieza clave, busca centrarse en las competencias pedagógicas de los docentes de la universidad de La Sabana a la luz de una formación integral, desde la dimensión humana, contando con la activa participación de varios docentes de distintas facultades.

En este sentido, compete a la investigación profundizar en categorías de análisis que permitan caracterizar las competencias de los docentes desde la trilogía política educativa, pertinencia científica, tecnológica y social de la formación y desarrollo de la competencia pedagógica.

El propósito de la presente investigación es estructurar una propuesta donde se planteen las competencias pedagógicas favoreciendo a las que ya están y adelantándonos a las que surgen actualmente, que formen parte del perfil del docente de la Universidad de La Sabana. No interesa a esta investigación señalar habilidades evidentes, que siguen siendo en la actualidad para “hacer la clase”, sino en plantear aquellas que representan un horizonte, más que una experiencia consolidada.

La estructura que aquí se consolide con el aporte intersubjetivo de los participantes será desarrollada con la clara intención de orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso planteadas por la propuesta de calidad que se viene adelantando en el proceso de acreditación institucional.

La Universidad de La Sabana como institución de formación inicial y continua tiene necesidad de referenciales para orientar sus programas; estos pueden llegar a ser usados para evaluar a los docentes en ejercicio. No se intenta hacer uso del documento adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto que permita construir una representación coherente del trabajo del docente y de su experiencia. No se pretende dar cuenta de las competencias del docente de hoy, más bien describe un futuro posible y, a nuestro entender, deseable de la profesión.

No se intenta buscar unanimidad, ya que el consenso no es ni posible ni deseable. Cuando se busca la unanimidad lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir por ejemplo, que los docentes tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar. Sin embargo, si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también en conducir aprendizajes e implicar a los alumnos en los mismos.

Esta investigación, pretende clarificar cuáles son las competencias pedagógicas deseables desde la mirada de los investigadores a la luz de la política educativa y el P.E.I. construido por la Universidad de La Sabana, teniendo en cuenta que el ejercicio docente como proceso dinámico requiere mejorar permanentemente el desarrollo de competencias para la cualificación de la práctica pedagógica cotidiana. Por ello es importante precisar los indicadores y las características que definen a los docentes, sus procesos de enseñanza-aprendizaje y la forma como estructura su propuesta didáctica, como elementos posibilitadores del desarrollo de competencias.

El documento que usted ha recibido, constituye la guía conceptual que enmarca nuestra propuesta de investigación que le da los elementos necesarios para iniciar la construcción con el desglose de la unidad que usted escoja y a la cual desee darle los aportes pertinentes.

La lectura del documento y su apropiación conceptual, constituye la primera fase que es la base para el taller donde con la participación intersubjetiva e interdisciplinaria se recogerán todos los aportes de los participantes que alimentarán el documento de la propuesta de la presente investigación.

La investigación es de carácter cualitativo pues se trata de comprender e interpretar los procesos de evaluación de competencias del desempeño del docente desde la propia percepción de los educadores, estableciendo qué piensan ellos al respecto de los procesos de acreditación y las competencias que se demandan en el marco de las reformas educativas. Desde esta perspectiva, el estudio se acoge a lo expresado por Maycut y Morehouse, citado por Carrasco y Calderero (1994)<sup>77</sup> quienes afirman que “la investigación cualitativa pretende describir e interpretar los fenómenos educativos como parte de los fenómenos sociales, estudiando los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios interesados”.

De otra parte, abordar el problema de las competencias docentes desde la propia percepción de los profesores inmersos en el proceso educativo, involucra situaciones y problemas desde la complejidad de las vivencias de las personas que están inmersas en ello.

---

<sup>77</sup> CARRASCO, José Bernardo y CALDERERO HERNANDEZ José Fernando. Aprendo a Investigar en educación. Ediciones Rialp., S.A. Madrid.p.94

Desde este enfoque se intenta penetrar en el mundo subjetivo del educador universitario para intentar descubrir cómo interpretan las situaciones de reforma que se viven en torno al desempeño del docente, qué significan para ellos los cambios y las demandas que se les exigen como respuesta, qué intenciones tienen frente al proceso educativo que vive el país, cuáles son sus expectativas frente a las competencias que se les demandan y frente a otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación o cuantificación.

Desde lo anterior responde a la característica de la interacción expuesta por Taylor y Bogdam (1986, 20) y Pérez Serrano (1998, 27-33) parte vital del enfoque de investigación colaborativa propuesto en la investigación. La persona del educador es un ser interactivo, comunicativo, que comparte significados acerca de las cosas, especialmente los vivenciados en su práctica pedagógica. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones de los hombres. Por eso la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que las personas hacen de la situación en sus respectivas interacciones.

El proceso vivencial de interacción y reflexión pedagógica entre algunos profesores de la universidad permitirá una resignificación teórica y práctica acerca de las competencias pedagógicas que debe poseer, desarrollar, redefinir, reorientar y reorganizar cada uno de ellos en su práctica pedagógica para que éstas tengan una incidencia directa en el cambio a nivel micro y su proyección a nivel macro, fuera de aula.

## **ENFOQUE COLABORATIVO – DESCRIPTIVO**

El enfoque colaborativo- descriptivo por su parte, se asume por la participación intersubjetiva de los profesores de distintas disciplinas o facultades frente a una metodología de reflexión y construcción de un esquema arbolar, el cual conjuga las distintas competencias pedagógicas y su articulación con las dimensiones humanas susceptibles de desarrollo pedagógico. Sin embargo, el hecho de definir a priori una serie de competencias por cada una de las posibles dimensiones humanas no significa que éstas no puedan redefinirse, o replantearse. Por el contrario, la reflexión pedagógica en consenso permite una mayor objetividad en la reestructuración de las competencias pedagógicas.

De lo anteriormente expuesto se desprende que existe un proceso característico de la investigación cualitativa de la misma manera que existe en la metodología cuantitativa. Sin embargo, por la singularidad y carácter propio de los fenómenos socioeducativos no se puede hablar de modalidades o estrategias de investigación uniformes, sino más bien genuinas, únicas y singulares que las hace tener su propio perfil, puesto que no son iguales unos contextos que otros, unas interacciones que otras, unas circunstancias que otras, unas realidades que otras, unas prácticas que otras. Ello hace que no sea fácil establecer un modelo de proceso único y válido para todas las modalidades de investigación cualitativa.

No obstante este proceso ha de entenderse como algo muy flexible en el sentido de que, entre las distintas etapas, se da una continua retroacción, de modo que cada una de ellas se construye sobre la información de las otras, haciendo que tengan un carácter abierto a cambios y redefiniciones posteriores.

Otro de los aspectos concomitantes del anterior proceso es el paralelo que se establece entre las competencias que se exigen a los alumnos y las que deben poseer los docentes, con el objeto de fortalecer la formación integral no sólo del alumno sino del docente, tanto en el campo teórico como práctico. Lo anterior se plantea en términos de que la práctica pedagógica no se puede seguir desarrollando sobre falsos supuestos prácticos, sino que requiere una estructura coherente entre los aspectos comunes, específicos y los factores asociados determinantes de la pedagogía.

### ¿Quiénes pueden participar?

Cada uno de los docentes que tienen algún tipo de vinculación con la universidad de La Sabana y que hacen parte de alguno de los programas que actualmente ofrece la universidad y que además cumplan con los siguientes requisitos:

- e. Ser docente de la universidad de un programa de pregrado o postgrado.
- f. Tener por lo menos seis meses de vinculación.
- g. Participar en el 90% de las sesiones de reflexión y construcción pedagógicas.
- h. Permitir la confrontación de evidencias teóricas y prácticas de sus prácticas pedagógicas.

Lo que se pretende analizar son las competencias pedagógicas del docente universitario con relación al contexto institucional en el cual está inmerso, en este caso el de la Universidad de La Sabana. Por ello, el aporte que se haga a éste saber, por todos y cada uno de los docentes participantes, significa que el objeto y fin de la universidad se amplía y solidifica inexorablemente.

## DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El cuadro No. 1 define las dimensiones y las respectivas categorías de análisis frente a la reestructuración de las competencias pedagógicas que se ha conformado y a continuación de éste la conceptualización de las dimensiones.

**Cuadro No. 1**  
**Dimensiones y Categorías de Análisis**

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
 El docente universitario.	 Formación específica.  Experiencia docente.  Evaluación de desempeño
	 Teoría y praxis  Variables de la acción pedagógica.  El cómo hacer: Didáctica- Metodologías.

 La práctica pedagógica	 Investigación frente al innovación en aula y procesos de aprendizaje  Genera conocimiento o sistematiza experiencias de aula  Cómo se integra su práctica docente en el currículo.
 Dimensiones humanas de formación pedagógica.	 Saber pedagógico.  Saber hacer pedagógico.  Ser pedagógico
 Competencias pedagógicas	 Antropológica  Etico-moral  Estética  Epistemológica  Científico-Investigativa  Tecnología-información-comunicación  Sociológica y cultural  Curricular  Administrativa

### Conceptualización de las dimensiones.

- **El Docente Universitario:** La docencia es desde esa dimensión humana de formación, una labor profunda que implica formar personas íntegras a nivel profesional, y desarrollar en ellos unas competencias personales y profesionales que les permitan enfrentarse a una realidad presente y mirar en prospectiva un mundo incierto e impredecible que cada vez exige mayores competencias para sobrevivir y lograr realizaciones. Por esta razón, el acto pedagógico que vive cotidianamente el profesor universitario debe privilegiar, entre otros valores, el respeto a la dignidad de la persona humana, a la verdad, a la vida, a las leyes, a la autoridad legítima, a la democracia y a la libertad, a fin de que las personas trasciendan e incrementen y fomenten un Saber superior desde la búsqueda permanente de la verdad.

- **La Práctica Pedagógica:** La práctica pedagógica debe entenderse como un espacio para la reflexión y análisis de las situaciones y elementos que tiene estrecha relación con el acontecer educativo, es decir con la realidad a partir de la cual se construye el conocimiento.

La práctica ha sido pensada como un espacio que promueve la creatividad del futuro profesional, tanto para la solución de problemas como para el fortalecimiento de su rol disciplinar específico; además como el espacio para la reflexión y el análisis de los hechos, en el acontecer educativo cotidiano.

De esta manera, la reflexión a hacer desde cada uno se dirige a la necesidad que tenemos los docentes de articular la práctica pedagógica dentro de la universidad a espacios significativos para el proceso formativo de los estudiantes e igualmente encadenarla a cada una de las construcciones académicas que se ofrecen a los estudiantes en las diferentes asignaturas.

- **Dimensiones Humanas de formación pedagógica:** La principal misión del docente es lograr la formación integral de la persona humana (el alumno) en todas y cada una de sus dimensiones, las cuales al conjugarse entre sí de una u otra forma son determinantes de su conocimiento, desarrollo y trascendencia.

El desarrollo e integración de las dimensiones humanas y lo esencial de cada una de ellas, es producto de la responsabilidad y voluntad de la persona ya que el hombre es un ser integral e integrador de procesos, saberes, acciones etc. Lo anterior significa que la persona constantemente necesita formación en cada una, y es en este proceso donde toma sentido la acción docente. Por lo tanto, la apropiación, desarrollo y aplicación de las competencias pedagógicas del docente universitario estarán en esta dirección.

El sentido de desagregar cada una de las dimensiones humanas es poder analizar teórica, práctica y metodológicamente que cada una contiene una serie de competencias las cuales inevitablemente requieren de desarrollo y formación. Por ello, el docente universitario no puede desconocerlas debe ejercitarlas en si mismo para poder orientar o enseñar su desarrollo.

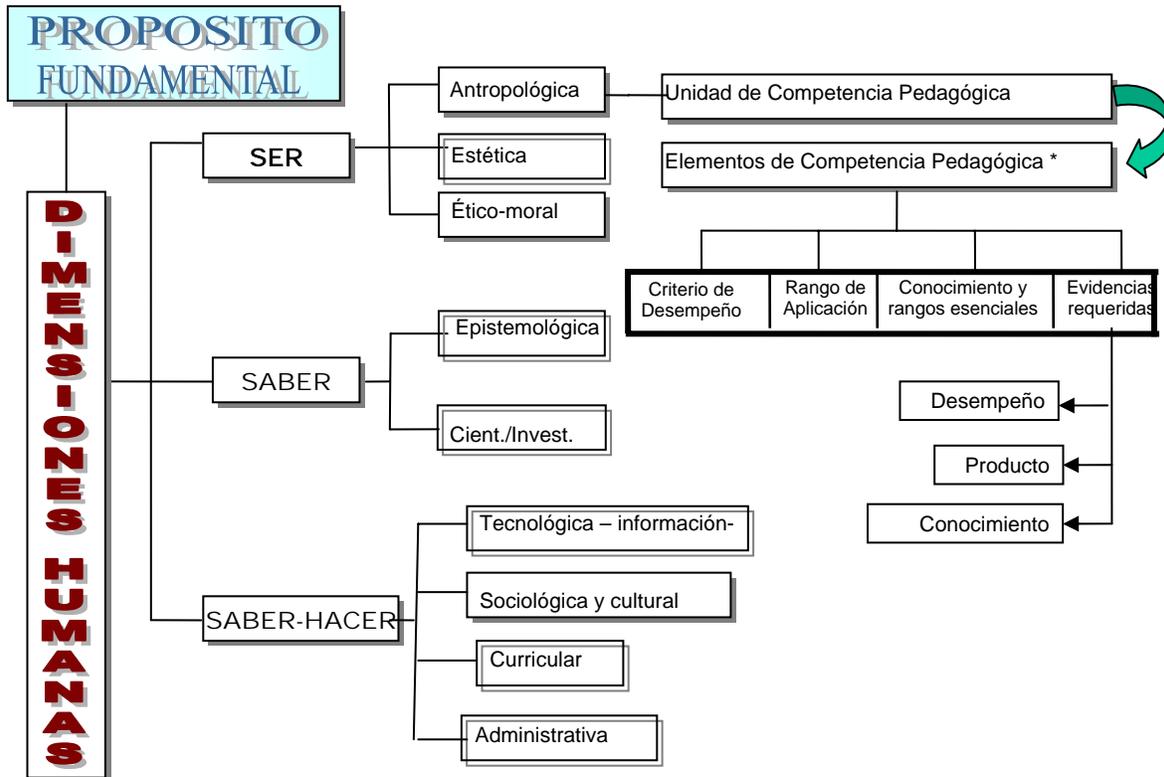
**- Las Competencias pedagógicas:** La configuración de manera interdisciplinaria de las distintas competencias pedagógicas le definen al docente universitario un derrotero claro en lo que se refiere al saber pedagógico, el saber hacer pedagógico y el ser pedagógico. Los anteriores tres saberes son la razón de ser de la formación permanente de todo docente independientemente del nivel educativo donde se desempeñe.

## **TÉCNICA.**

A través de un análisis intersubjetivo del diagrama arbolar que es la técnica que se utilizará para identificar las competencias pedagógicas inherentes a una función específica; la función en este caso, está relacionada con la docencia universitaria no es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva. Inicia estableciendo el propósito principal bajo análisis y se pregunta sucesivamente que acciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre.

Se enriquecerá con el aporte de un grupo de docentes conocedores de la acción analizada (docencia). Su valor como herramienta parte de su representatividad. En su elaboración se seguirán ciertas reglas encaminadas a mantener uniformidad de criterios. La redacción del propósito fundamental se elaboró siguiendo la estructura propuesta del diagrama arbolar.

## ESTRUCTURA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DIAGRAMA ARBOLAR



<b>* ELEMENTO DE COMPETENCIA: El docente es capaz de...</b>	
<b>a. Criterio desempeño.</b> - El docente es competente si...	<b>b. Conocimientos esenciales.</b> - El docente debe saber...
<b>c. Rango de aplicación.</b> - El docente debe demostrar la competencia en estos escenarios.	<b>D .Evidencias requeridas.</b> - El docente debe demostrar su competencia mediante...

El proceso de desagregación (desglose) se hace siguiendo la lógica de causa-efecto. Al realizar el desglose se verifica lo que debería hacerse para alcanzar el resultado descrito en la función que está siendo desagregada. De este modo la desagregación en el siguiente nivel, estará representando lo que se deberá lograr para que dicha competencia se cumpla.

El diagrama arbolar no es una representación de procesos. A lo largo de la desagregación, no se perderá de vista la relación de coherencia en el análisis. El diagrama arbolar tiene un proceso en el cual se identifican las fases que se precisan a continuación:

### **- FASE TEÓRICA**

#### **Definición del propósito fundamental.**

Analizar de manera intersubjetiva e interdisciplinaria las competencias pedagógicas que debe poseer, proyectar y/o desarrollar el docente de La Universidad de La Sabana en el marco de la formación integral.

#### **Estructuración de cada una de las dimensiones humanas claves del desarrollo pedagógico.**

Lograr el desarrollo de la persona, desde sus procesos naturales para que construya el conocimiento, produzca el saber y se convierta en un dinamizador de la sociedad y la cultura, implica transformar la cultura institucional y de manera especial a sus docentes, quienes deben asumir el acto pedagógico en su esencia, adecuar las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, resignificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La configuración de ésta propuesta pedagógica se basa en una técnica arbolar como ya se planteó, de fases que parten fundamentalmente de definir y organizar cada una de las dimensiones humanas, luego, a cada una se le definen o formulan las unidades de competencias y a éstas a su vez, se le articulan los elementos de competencia, los cuales están compuestos por el criterio de desempeño, rango de verificación, conocimientos esenciales y evidencias requeridas. El cuadro No. 2 ilustra, la relación entre ámbitos, dimensiones humanas y su conceptualización respectiva.

**Cuadro No. 1**  
**Dimensiones humanas de desarrollo pedagógico**

AMBITOS	DIMENSIONES	CONCEPTUALIZACIÓN
En relación con el desarrollo humano (ser)	<b>DIMENSIÓN COMUNICATIVA (Transversal)</b>	<b>Antropológica</b> Concepto claro de lo que es la persona humana y lo que significa su naturaleza, el respeto por su libertad y la proyección trascendente. Se fundamenta en las concepciones existenciales del SER.
		<b>Ético-Moral</b> Equilibrio entre las actitudes y comportamientos de manera que pueda responder a una cultura ciudadana dentro de unos mínimos de convivencia social. Comprende el respeto por la vida y la naturaleza, creando ambientes que mejoren su calidad de vida y la de las comunidades de las que forma parte. Define los principios, valores humanos, sociales y cristianos que deben orientar la formación individual y social del docente.
		<b>Estética</b> Se refiere al goce espiritual de lo bello que implica el arte y desarrollo de la valoración de las expresiones humanas.
En cuanto al conocimiento (saber)	<b>Epistemológica</b>	Conocimiento de los enfoques y paradigmas que fundamentan teóricamente la construcción del conocimiento en cada una de las distintas disciplinas, de manera que oriente su práctica pedagógica, la didáctica y el currículo.
	<b>Científica-Investigativa</b>	Desarrollo de la estructura mental, sus inteligencias múltiples, su capacidad intelectual, sus procesos de pensamiento, sus competencias, la innovación y la creatividad entre otros. Acercamiento y profundización en las áreas del conocimiento, su apropiación y praxis en su saber disciplinar. La investigación se asume desde la propia praxis que implica mejorar e innovar.
En relación con los contextos (Saber hacer)	<b>Tecnología, Información y Comunicación TIC</b>	Es la correlación directa entre los avances tecnológicos y la adecuada selección, organización, sistematización, apropiación y actualización de los sistemas de información mediante nuevos procesos didácticos utilizados para la solución de problemas.
	<b>Sociológica y cultural</b>	Desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia que le permiten realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua, democracia y paz.
	<b>Curricular</b>	Comprende la concreción específica de las teorías pedagógicas. Asegura el aprendizaje y desarrollo de grupos particulares. Se basa en el desarrollo de las prácticas de aula con respecto a las distintas disciplinas del conocimiento, resaltando en ellas: la generación de expectativas e intereses en el alumnos, la motivación para canalizar la atención hacia el aprendizaje, el desarrollo de las habilidades cognitivas, la preparación de métodos y estrategias para el autoaprendizaje, el diseño de técnicas y procedimientos para la construcción del conocimiento, la cualificación de desempeños, la formación de habilidades y destrezas propias de las áreas, la estructuración de contenidos de aprendizaje (mapas, esquemas, redes conceptuales etc.), y demás factores que influyen endógenamente en el aprendizaje significativo. Contempla el sentido preponderante de la evaluación como momento de valoración y redireccionamiento de procesos.
	<b>Administrativa</b>	Se relaciona directamente con la identificación, pertinencia y apropiación del P.E.I., de manera que se contribuya directamente con la sostenibilidad y proyección institucional en los diversos ámbitos educativos y en contextos particulares.

## **Definición de unidad de competencia pedagógica.**

El término es el construido por los investigadores de competencias pedagógicas: “Es el conjunto de saberes teóricos, prácticos técnicos y tecnológicos aplicables y demostrables en la práctica pedagógica por parte del maestro. Para el caso del modelo arbolar las unidades de competencia pedagógica están articuladas a cada una de las dimensiones humanas de desarrollo pedagógico o grupo de ellas, para evitar la yuxtaposición operativa de factores asociados a su definición, organización jerarquización y valoración”.

Una unidad de competencia como tal, puede ser más práctica en una dimensión que en otra, lo que significa que los elementos de competencia al igual que los rangos de verificación pueden llegar a ser más complejos durante la práctica pedagógica.

## **Conceptualización del elemento de competencia.**

Es la descripción de lo que un docente es capaz de hacer en el desempeño de su práctica pedagógica.

Los elementos de competencia se redactan como una oración siguiendo la regla de iniciar con un verbo en infinitivo preferiblemente, a continuación describir el objeto y, finalmente se procede a incluir la condición que debe tener la acción sobre el objeto.

## **Componentes del elemento de competencia.**

- **Criterio de Desempeño.** Al definir los criterios de desempeño se alude al resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de calidad que este resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño docente; permiten igualmente establecer si el docente alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.

Una vez definidos los elementos de competencia los cuales deben precisarse en términos de indicadores de calidad los cuales se configuran asociando criterios de desempeño a cada uno de los elementos de competencia. Los criterios de desempeño no son actividades, tareas ni funciones, se refieren a procedimientos y métodos sólo en casos esencialmente necesarios.

Los criterios deben referirse en lo posible a los aspectos esenciales de la competencia. Deben por tanto, expresar las características de los elementos altamente relacionados con el logro descrito en el elemento de competencia; son igualmente la base para valorar si un docente es aún o no competente.

Se recomienda no utilizar palabras como: sabe, entiende, reconoce, etc., y en su lugar describa lo que se logra con ese saber, entender o reconocer. Al criterio debe anteponerse la frase: “El docente es competente si...”

- **Rango de aplicación:** Es el conjunto de situaciones o circunstancias pedagógicas posibles en las que el docente debe demostrar dominio para el desempeño de la función, acción, comportamiento entre otros, definidos en el elemento de competencia. Se elabora con el fin de definir, especificar y delimitar las situaciones bajo las cuales deben proporcionarse la evidencia de desempeño. Igualmente el rango de aplicación se enuncia en correspondencia entre el verbo, el objeto y la condición con los criterios de desempeño, teniendo en cuenta las categorías críticas, y sus respectivas clases. Por ello, sobre el verbo se debe preguntar:

¿Hay diferentes formas, métodos técnicas y procedimientos para realizar la acción descrita por el verbo?

Sobre el objeto y la condición pregunte: ¿Hay diferentes tipos, clases, naturalezas, etc?

Sobre los parámetros de calidad de cada criterio pregunte: ¿Hay diferentes tipos, clases, naturaleza, etc?

Cuando las respuestas a cada uno de los interrogantes son afirmativas se procede a la construcción del rango de competencia.

- **Conocimientos y saberes esenciales:** Los conocimientos esenciales establecen los principios, métodos e información necesaria y suficiente que el docente debe poseer, comprender y dominar para lograr soportar un desempeño competente en el tiempo.

Especifican el conocimiento esencial, no lo que sería bueno saber, para lograr el resultado descrito en el criterio de desempeño.

- **Evidencias requeridas:** Hacen referencia a una serie de demostraciones requeridas por el criterio de desempeño y delimitados por el rango de aplicación. Permiten probar y evaluar las competencias del docente.

Las evidencias requeridas se pueden clasificar en tres tipos:

 **Evidencias por desempeño:**

Detalla las demostraciones requeridas por los criterios de desempeño para aprobar las competencias pedagógicas. Ejemplo: Observación, testimonios, informes entre otros.

 **Evidencias por producción intelectual:**

Detalla los resultados o productos tangibles que pueden usarse como evidencia. Ejemplo: Informes, investigaciones, libros etc.

 **Evidencia de conocimientos:**

Las constituyen las pruebas escritas u orales para evaluar criterios de desempeño o para satisfacer todos los contextos del rango para los cuales no existen evidencias disponibles. Ejemplo: Cuestionarios, testimonios, entrevistas entre otros.

- **FASE DE CONSTRUCCIÓN:**

Para lograr un análisis, apropiación y configuración real y objetiva del diagrama arbolar con los distintos profesores, se desarrollará la siguiente metodología acompañada entre otros de los cuadros No 2 y No 3 (ejemplos preestablecidos):

- Explicación y análisis de conceptos.
- Explicación de cada una de las fases del diagrama arbolar.
- Organización de grupos. (facultades, disciplinas y dimensiones )
- Distribución individual del módulo–taller el cual consta de: conceptos previos, dimensiones humanas, estructura del diagrama y formatos abiertos según ejemplos del cuadro No 3.
- Organización de los aportes individuales y de grupo
- Socialización de resultados. (grupos y facultades)
- Configuración final del diagrama arbolar.

**Cuadro No. 3  
(Ejemplos preestablecidos)**

- **DIMENSIÓN: ANTROPOLÓGICA**

UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA	ELEMENTOS DE COMPETENCIA
A.1 Conceptualizar antropológicamente a la persona humana.	A.1.1 Argumentar las distintas concepciones de la persona humana desde las corrientes de pensamiento filosófico. A.1.2 Categorizar la estructura de la persona humana con base en las distintas corrientes de pensamiento. A.1.3 Describir y valorar las características esenciales de la persona humana con base en la concepción cristiana.
A.2 Argumentar los aspectos esenciales de la persona humana desde las dimensiones vegetativa, sensitiva y racional.	A.2.1 Caracterizar las funciones humanas vegetativa, sensitiva y racional desde la concepción cristiana.

- **DESDOBLAMIENTO DE LAS UNIDADES Y ELEMENTOS DE COMPETENCIA**

- **A.1. Unidad de Competencia:**

Conceptualizar antropológicamente a la persona humana.

- **A.1.1 Elemento de competencia:**

Argumentar las distintas concepciones de la persona humana desde las corrientes de pensamiento filosófico.

CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS ESENCIALES
a) Las distintas concepciones del hombre son analizadas por el grupo docente del área, disciplina o departamento con base en el Proyecto educativo Institucional de la Universidad.	1) Antropología: Conceptos, aplicabilidad, clasificación etc.
b) La concepción antropológica del hombre es revisada e incorporada en la práctica pedagógica de cada docente.	2) Corrientes de pensamiento filosófico
c) Las prácticas pedagógicas son caracterizadas y evaluadas con base a los criterios antropológicos.	3) Paradigma positivista. Orígenes, conceptos, etc. 4) La persona Humana: Conceptos, estructura, dimensiones, etc.

**FORMATO DE TRABAJO No 1**

**LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
DIMENSIONES HUMANAS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO**

A. DIMENSIÓN: \_\_\_\_\_

<b>UNIDAD DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA</b>	<b>ELEMENTO(s) DE COMPETENCIA</b>
A.1	A.1.1 A.1.2 Etc.
A.2	A.2.1 A.2.2 Etc.
A.3	A.3.1 A.3.2 Etc.

**FORMATO DE TRABAJO No 2**

**DESDOBLAMIENTO DE LAS UNIDADES Y ELEMENTOS DE COMPETENCIA**

**I. PROPÓSITO FUNDAMENTAL:**

**A. DIMENSIÓN:**

**A.1 UNIDAD DE COMPETENCIA:**

**A.1.1 ELEMENTO DE COMPETENCIA:**

<b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>	<b>CONOCIMIENTOS ESENCIALES</b>
<b>RANGOS DE APLICACIÓN</b>	<b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>
	- De desempeño: _____ - De producto: _____ - De conocimiento: _____

Estimado profesor adjunto encontrará la presentación del taller y varios ejemplos a los cuales usted podrá hacer sus correcciones, sugerencias y aportes.

Gracias por su colaboración.