

ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE UN GRUPO DE  
DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN  
BASADA EN COMPETENCIAS

VICTOR MANUEL GRANADOS MARTINEZ

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE HISTORIA  
ESPECIALIZACIÓN EN TEORÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS  
DE INVESTIGACIÓN SOCIAL  
BUCARAMANGA  
2004

ANALISIS DE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE UN GRUPO DE  
DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN  
BASADA EN COMPETENCIAS

VICTOR MANUEL GRANADOS MARTINEZ

Trabajo de investigación para optar el título de Especialista en Teoría,  
Métodos y Técnicas de Investigación Social

Directora:  
Yolima Beltrán Villamizar, Ph D

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE HISTORIA  
ESPECIALIZACIÓN EN TEORIA, MÉTODOS Y TÉCNICAS  
DE INVESTIGACIÓN SOCIAL  
BUCARAMANGA  
2004

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO INVESTIGATIVO	8
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2 OBJETIVOS	14
1.2.1 Objetivo General	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
2. MARCO DE REFERENCIA	15
2.1 HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD	15
2.2 EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	20
2.3 EDUCACIÓN SUPERIOR Y GLOBALIZACIÓN	25
2.4 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	32
2.5 LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN	41
3. METODOLOGÍA	45
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO	46
3.2 GRUPO DE ESTUDIO	47
3.2.1 Mapeo	47
3.2.2 Muestreo	48
3.3 MECANISMOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	49
3.4 PROCESO METODOLÓGICO	50

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACION	52
4.1 FORMACION DE LOS SUJETOS	52
4.2 SIGNIFICADO DE COMPETENCIAS	53
4.3 COMPETENCIAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL	53
4.4 SENTIDO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	53
5. CONCLUSIONES	76
5.1 SIGNIFICADOS SOBRE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	76
5.2 SENTIDOS SOBRE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	77
BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXOS	84

## LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Matriz selección de la muestra	48
Cuadro 2. Significado de competencias	54
Cuadro 3. Competencias y formación profesional	59
Cuadro 4. Sentido de la formación por competencias	68

## LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Guía de entrevista: áreas de exploración	84
Anexo B. Guía de entrevista: banco de preguntas	86
Anexo C. Transcripción textual editada de las entrevistas	89

## RESUMEN

### TITULO

“ANÁLISIS DE LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS QUE UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ATRIBUYEN A LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS”\*

### AUTOR

VICTOR MANUEL GRANADOS MARTINEZ, psicólogo\*\*

### PALABRAS CLAVES

Competencias, Educación superior, Pedagogía, Docencia universitaria.

### CONTENIDO

Coherente con los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que a la par de la globalización ocurren en el país, hay una fuerte exigencia para la educación superior invitándola no solo a que vaya a la par de ellos, sino también adelantarse a estas transformaciones, aportando de forma proactiva, siendo la generadora del cambio que se requiere para el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general.

Como respuesta a esta necesidad apremiante, el Estado colombiano ha establecido un modelo de formación por competencias, el cual es considerado el mecanismo de preparación competitiva en el mercado laboral y de enriquecimiento social.

El presente estudio, bajo una metodología cualitativa, pretende indagar sobre el rol que actualmente los docentes desempeñan con relación a éste modelo. A través de la entrevista a profundidad se recolecta información sobre la experiencia desde la formación por competencias, el conocimiento que poseen y actitudes personales en su ejecución, analizando dicha información desde la perspectiva fenomenológica.

Los resultados encontrados en el estudio resultan de interés no solo para la educación, sino para la sociedad, pues el desentrañar los pensamientos y sentimientos de los educadores con relación a la formación por competencias, permite dar un primer paso: la concientización sobre ello, y así aportar no solo en la transformación de las relaciones al interior de la universidad, sino también en la construcción de una sociedad más ética y humana. De igual forma los hallazgos esperan replantear los procesos de cualificación docente, proponiendo, más que la academización en relación a la formación por competencias, la instalación de mesas de trabajo que permitan al docente construir sentido sobre ello, para que lo que la Ley designa no sea un mero paradigma, sino se constituya en un sistema de interacción al interior del aula de clase.

---

\*Trabajo de investigación

\*\*Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Especialización en teorías, métodos y técnicas de la investigación social. Directora Yolima Beltrán Villamizar, Ph D.

## SUMMARY

### TITLE

“ANALYSIS OF THE MEANINGS AND SENSES THAT A GROUP OF UNIVERSITY TEACHERS ATTRIBUTE TO THE FORMATION BASED ON COMPETENCES”\*

### AUTHOR

VICTOR MANUEL GRANADOS MARTINEZ, psychologist\*\*

### KEY WORDS

Competences, University Education, Pedagogy, University Teaching.

### CONTENT

According to the cultural, economical, political, and social changes together with the globalization that occur in the country, there is a strong demand for the university education inviting it, not just to be on the same level, but to go ahead on these transformations, contributing on a proactive way, being the generator of the change that is required for the improvement of the life quality of the population in general.

As an answer to this urgent necessity, the Colombian State has established a formation model by competences, which is considered the mechanism of competitive preparation in the job market and social enrichment.

The present study, under a qualitative methodology, intends to investigate the current role that the teachers perform on this model. Through deep interviews, the information is collected about the experience they have from the formation by competences, the knowledge they possess and personal attitudes in its execution, analyzing the information from the perspective of the observable facts.

The results found in the study are very interesting not just for the education, but for the society, because to extract the thoughts and feelings of the teachers on relation with the formation by competences, allows giving a first step: the awareness-raising on it, and on this way to contribute not just on the transformation of the relations inside the university, but also on the development of a more human society with more ethics. On the same way the finds expect to redefine the processes of teacher's qualification, proposing more than the academization relating to the formation by competences, the installation of working groups that permits to the teachers to build a sense on it, so that, what the Law appoints do not be a pure paradigm, but be constituted in a system of interaction inside the classrooms.

\* Investigation Work.

\*\* Human Sciences Faculty. History Department. Specialization on theories, methods and technicals on the social investigation. Director: Yolima Beltrán Villamizar, Ph D.



## INTRODUCCIÓN

La formación integral no es una intención quimérica del Estado colombiano: es la exigencia de un país, que inmerso en un mundo globalizado, requiere un nivel mínimo de competencia que le permita ir al ritmo de los rápidos cambios sociales, políticos y económicos del presente siglo.

Tal integralidad no solo incumbe a los niveles de la básica y media vocacional, espacios que alojan infantes y adolescentes, que vistos como individuos que atraviesan por procesos de construcción de su yo, autoexploración de habilidades y expresión de su libertad y autonomía, requieren un acompañamiento cercano que dé herramientas claves para la promoción sociopersonal. La formación integral se filtra también en la educación superior, pues reconociendo al individuo como un ser en constante desarrollo, mira al joven y al adulto, como un sujeto que aunque posee bases más sólidas de personalidad, sus procesos están todavía inacabados, alimentándose de las experiencias que el medio dé para su crecimiento; aún más, este nivel se convierte para algunos en una oportunidad para resolver fallas en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y ético (por nombrar algunas de ellas) heredados de la educación escolar. Es por ello indefectible enfocar la mirada en los procesos de educación superior, ya que además de poseer un compromiso con quien se forma en sus aulas, también es este nivel el que provee a la sociedad de individuos transformadores del entorno, seres productivos, proactivos y líderes que movilizan no sólo cambios a nivel socioeconómico, sino en la calidad de vida de quienes constituyen el entorno sociocultural.

Coherente a la educación integral que promueve, el Estado se ha acogido a un modelo de formación por competencias, el cual se refleja, en el caso de los niveles

de educación básica primaria, secundaria y media, en las leyes que normalizan el currículo, evaluación y promoción de los educandos:

el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:

- a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
- c) Los logros, *competencias* y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el Proyecto Educativo Institucional -PEI...<sup>1</sup>.

En el ámbito de la educación superior, el modelo de competencias se explicita en la Ley que organiza las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica:

Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de educación superior organizarán su actividad formativa de pregrado en ciclos propedéuticos de formación en las áreas de las ingenierías, la tecnología de la información y la administración, así:

- a) El primer ciclo, estará orientado a generar *competencias* y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios, que conducirá al título de Técnico Profesional en...<sup>2</sup>.

Y en los decretos que establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado a nivel universitario\*:

Los programas de formación académica profesional en Ciencias de la Salud, de acuerdo con su enfoque, deben ser coherentes con la fundamentación teórica, metodológica de cada campo profesional, y con las normas legales que regulan el ejercicio de cada profesión. En la propuesta del nuevo programa deberá hacerse explícita la estructura y organización de los contenidos, el trabajo

---

<sup>1</sup>DECRETO 0230. Artículo 3. Santafé de Bogotá, 2002. En: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

<sup>2</sup>LEY 749. Artículo 3. Santafé de Bogotá, 2002. En: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

\*En el presente texto se referencian los estándares de calidad para los programas de Ingeniería y Ciencias de la Salud como base de la argumentación señalada, sin desconocer la reglamentación que ya se expidió para programas de Administración, Arquitectura, Psicología, Derecho, entre otros.

interdisciplinario, el desarrollo de la actividad científica – tecnológica, las estrategias pedagógicas, así como los contextos posibles de aprendizaje para el logro de dichos propósitos y el desarrollo de las características y las *competencias* esperadas... Los perfiles de formación deben contemplar, al menos, el desarrollo de las *competencias* y destrezas profesionales de cada campo y las áreas de formación<sup>3</sup>.

El programa debe definir en forma precisa los criterios académicos que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes. En este sentido, debe tener, dar a conocer y aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las *competencias* de los estudiantes, haciendo explícitos sus propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación deben ser coherentes con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y con las *competencias* esperadas<sup>4</sup>.

Como se observa, el modelo por competencias hace parte fundamental en el proceso de formación, y pareciese que este operacionalizara aquello que ya se planteaba como difuso: la integralidad de la educación. Sin embargo son pobres los intentos en todos los niveles educativos por definir claramente las competencias sujetas a desarrollar en los estudiantes, ello asociado a que en el ámbito de lo sociopersonal, afectivo, ético y creativo, no se puede emplear el modelo tradicional, que privilegiaba lo memorístico en aras de la adquisición del saber. Por ende, si la universidad pretende formar más que desde el ámbito de capacitación (cognitivo), involucrando los aspectos sociopersonales (desarrollo humano) y crítico (ámbito reflexivo), debe problematizar el sistema educativo actual, partiendo de proponer claramente las competencias a generar en sus estudiantes y los procesos para su desarrollo.

Coherente con los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que a la par de la globalización ocurren en nuestro país, hay una fuerte exigencia para la educación superior invitándola no solo a que vaya a la par de ellos (generando profesionales que respondan efectivamente a lo que el entorno cultural y productivo exige), sino también adelantarse a estas transformaciones, aportando

---

<sup>3</sup>DECRETO 0917 : estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la salud. Artículo 4. Santafé de Bogotá, 2001. En: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)

de forma proactiva, siendo la universidad la generadora del cambio que se requiere para el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general.

Tal consideración exige que los procesos al interior de las universidades sean flexibles, posibilitando movilizar cambios rápidos a la par de las necesidades internas de la institución tanto como externa o del medio en la cual esta se desarrolla. Algo que al parecer es sencillo, pero que realmente se complica cuando, como sucede en nuestro país, se está atado a viejas estructuras que intentan perpetuar los sistemas tradicionales de enseñanza<sup>5</sup>, los cuales separan de forma marcada la academia con la sociedad, evitando que cada una de ellas en un diálogo constructivo y continuo, se retroalimente. La flexibilidad en la educación superior puede ser entendida como la diversificación en las instituciones, estructuras, estudio, modos y organización, logrando actualizar con las exigencias del entorno las competencias, generando profesionales que promuevan su desarrollo personal e impacten a la comunidad a la que pertenecen<sup>6</sup>.

Si existen dificultades en el currículo<sup>7</sup> para definir las competencias para cada nivel y las estrategias para su desarrollo, en manos de los docentes queda entonces la tarea de promoverlas. Empleando los espacios al interior y exterior del aula de clase, las actividades académicas y extracurriculares, la interacción individual y grupal, los docentes pueden impulsar en cada uno de los educandos las competencias necesarias que posibilite su desarrollo integral. Esto exige que los educadores estén preparados para formar en competencias, accediendo para

---

<sup>4</sup>DECRETO 0792 : estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ingeniería. Artículo 9. Santafé de Bogotá, 2001. En: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

<sup>5</sup>DIAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá : Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002. p. 9.

<sup>6</sup>Ibíd., p. 12

<sup>7</sup>El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. DECRETO 0230. Artículo 2. Santafé de Bogotá, 2002. En: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

ello a procesos que garanticen su preparación en esta área: "La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones"<sup>8</sup>. Aunque la Ley no establece explícitamente una formación en competencias para los docentes de educación superior, si les delega este rol, exhortando al maestro a promover un desarrollo no solo cognitivo sino ético, personal y social en sus estudiantes.

Como regulador de la calidad de la educación, el Estado establece: "El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor"<sup>9</sup>. Para ello: "La evaluación de los docentes y directivos docentes comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales"<sup>10</sup>.

Queda claro que la formación docente, es importante para un desempeño cualificado de su rol, que el Estado es el encargado de evaluar la calidad de los docentes y la educación que estos imparten, y que aunque se promueve en todos los niveles de educación formal un modelo por competencias, no existe una

---

<sup>8</sup>DECRETO 1278. Artículo 38. Santafé de Bogotá, 2002. En: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)

<sup>9</sup>Ibid., Artículo 26.

<sup>10</sup>Ibid., Artículo 30.

propuesta particular explícita que indique y evalúe los conocimientos y actitudes que sobre las competencias los docentes deben poseer.

Lo mencionado hace evidente como el sistema educativo nacional enfrenta uno de los más grandes desafíos: la educación por competencias. Para tal tarea indagar sobre el rol que actualmente los docentes desempeña con relación a este modelo, la formación y conocimientos que sobre él tengan y sus actitudes frente al mismo, son de vital importancia; de allí deriva la razón del presente estudio. Aunque existan esquemas estructurados que viabilicen un sistema formativo basado en competencias, el éxito depende del compromiso que el docente adquiera con las nuevas propuestas. Lo señala Mario Díaz: "no basta realizar cursos, seminarios o actividades socializantes o postular normas si no hay una mínima identificación con las propuestas de flexibilidad y, sobre todo, si la fuerza conservadora de la inercia recontextualiza las nuevas prácticas"<sup>11</sup>. Por lo tanto, es prioritario analizar los sentidos y significados que los docentes atribuyen a la formación por competencias, pues antes de invertir cuantioso capital en la capacitación del docente y en la revolución educativa, es importante conocer el valor que éste le atribuye a dicho modelo.

Los resultados encontrados en el estudio resultan de interés no solo para la educación, sino para la sociedad, pues el desentrañar los pensares y sentires de los educadores con relación a la formación por competencias, permite dar un primer paso: la concientización sobre ello, y así aportar no solo en la transformación de las relaciones al interior de la universidad, sino también en la construcción de una sociedad más ética y humana. De igual forma los hallazgos esperan replantear los procesos de cualificación docente, proponiendo, más que la academización en relación a la formación por competencias, la instalación de mesas de trabajo que permitan al docente construir sentido sobre ello, para que lo

---

<sup>11</sup>DIAZ, Op. cit., p. 123

que la Ley designa no sea un mero paradigma, sino se constituya en un sistema de interacción al interior del aula de clase.

Hay que reconocer que los sujetos seleccionados para la presente investigación son solo una minoría en consideración a la total población docente en educación superior del país; sin embargo, se espera que los resultados aportados amplíen la perspectiva que el Ministerio de Educación Nacional tiene en relación con la adopción y evaluación del modelo por competencias en la educación formal, además de generar un efecto reflexivo en todos niveles de educación, desde preescolar, pasando por la básica hasta la media vocacional, que no solo se interese por la estipulación de las competencias requeridas y los sistemas de medición, sino que aborde el complejo problema de su construcción diaria desde la interacción de los actores que viabilizan su desarrollo.

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA

Las dos últimas décadas del siglo veinte se caracterizaron por transformaciones curriculares, pedagógicas, administrativas y presupuestales orientadas a cambios y reformas educativas, evidenciando una creciente corriente internacional que pretendió cualificar los procesos de formación. Ejemplo de ello es lo ocurrido en naciones como los Estados Unidos, Francia, Japón, Inglaterra, España, Chile, Venezuela, México y Argentina.

Las reformas en Colombia en el sector educativo, inician con gran fuerza en 1976; orientadas a transformar la educación primaria y secundaria, se comenzó con la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, buscando lo que se llamó "el mejoramiento cualitativo de la educación, con estrategias [en tres niveles]: capacitación y perfeccionamiento de los docentes, renovación curricular y producción y distribución de materiales y medios educativos"<sup>12</sup>. Esa reforma se plasmó en el Decreto 1419 de 1978, expedido con muy buenas intenciones al final del cuatrenio presidencial. Infortunadamente no tuvo continuidad en los gobiernos siguientes, los cuales no se ocuparon de aspectos importantes de sus postulados como la investigación, la evaluación y la formación continuada de docentes. La renovación curricular languideció por falta de personal profesional y de asesoría y por la precaria distribución de los programas curriculares de la educación básica elaborados por el Ministerio.

Siguiendo este interés de cualificación, se gesta en 1994 la Ley 115 o Ley General de Educación, que invita a un revolcón manifiesto en "una verdadera reforma de la

---

<sup>12</sup>ALDANA, Eduardo et al. Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá : Presidencia de la República, 1994. p.51.



educación formal... la autonomía de las instituciones, el proyecto educativo institucional, el gobierno escolar con participación de la comunidad y la constitución de juntas de educación, desde las municipales y departamentales hasta la nacional [son ejemplo de ello]"<sup>13</sup>. Esta Ley que regula la educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, concibe la educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes"<sup>14</sup>. La organización del servicio público de la educación superior (último nivel constituyente de la educación formal), es contemplada en la Ley 30 de 1992: "la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional"<sup>15</sup>.

Las anteriores concepciones, reflejan el marcado interés del Estado por la formación integral de sus ciudadanos, brindando una preparación académica que se enriquezca desde lo humano y lo sociocultural. Sin embargo, aunque es claro en la Ley el propósito formativo integral, en el desarrollo mismo del quehacer educativo, se diluye esta finalidad, debido a la falta de claridad y múltiples interpretaciones que tal aspecto abarca, además de las variadas fuentes que se involucran para su consecución (algunas como la familia y el entorno sociocultural, poco controladas por las instituciones educativas).

Luis Enrique Orozco en su obra *la formación integral, mito y realidad*, presenta ideas que aclaran tal concepto, que como se ha dicho, aunque son el pilar de la educación en el país, posee grandes carencias operacionales. Según este autor,

---

<sup>13</sup>Ibíd.

<sup>14</sup>CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Artículo 1. Santafé de Bogotá : El Congreso, 1994.

<sup>15</sup>CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 30. Artículo 1. Santafé de Bogotá : El Congreso, 1992.

la formación "es el desarrollo del hombre, en tanto hombre"<sup>16</sup>. Es decir, la posibilidad de desarrollar en potencia la humanidad del ser, expresión de su yo interno y la realización de esas características que lo hacen humano: sentimiento, reflexión, pensamiento, interacción. La formación por ende no puede ser comprendida como un resultado: ella hace referencia al proceso de su obtención. Tal idea involucra a un sujeto en constante desarrollo y progresión. La escuela como institución formadora, no finaliza en sus aulas la labor, sino motiva, da herramientas para el continuo proceso de autodescubrimiento, crecimiento y manifestación de las potencialidades de quien en ese espacio se cataloga estudiante. En este mismo orden de ideas, la educación integral es "aquella que permite crecer desde dentro, en y para la libertad de la persona. Comprende, por tanto, el desarrollo de la dimensión intelectual, de la conciencia moral, del sentido estético y del pensamiento crítico"<sup>17</sup>. Es claro cómo lo integral permite el desarrollo en todas y cada una de las áreas que conforman al ser, no discrimina un aspecto sobre otro, concibiendo al ser humano como una totalidad que si quiere realizarse debe crecer conjuntamente. La educación integral entonces, va más allá de la capacitación profesional, aunque la incluye. En síntesis, y a la luz de los conceptos de Orozco, la formación integral es un proceso que promueve el desarrollo de cada una de las dimensiones del ser: lo cognitivo, lo afectivo, lo personal, lo ético y lo social.

La formación integral no inicia en la escuela, ni se da exclusivamente en la educación formal. Es de considerar que la tarea formadora es cumplida inicial y permanentemente por la familia como ente socializador primario, acompañada por las instituciones secundarias: la escuela y la sociedad. El recorrido formador puede ser esquematizado así (aunque en la realidad no ocurre con la linealidad señalada): la familia promueve la formación inicial, a temprana edad construye los cimientos no solo de la personalidad del individuo sino también la percepción de

---

<sup>16</sup>OROZCO, Luis. La formación integral : mito y realidad. Santafé de Bogota : Uniandes, 1999. p. 21

<sup>17</sup>Ibíd., p. 3

su entorno social y los mecanismos que emplea para relacionarse; posteriormente la escuela, en donde se integra el sujeto durante su infancia, acompaña esta formación, acompañamiento que continúa a lo largo de la niñez y adolescencia, donde el estudiante cursa la básica primaria, secundaria y la media vocacional, para que finalmente, ya con una estructura más sólida, ingrese al sistema de educación superior, camino enmarcado en un contexto sociocultural que regula su formación.

Sin lugar a duda, y siguiendo los propósitos de la educación superior (señalados con anterioridad) las universidades promulgan para cada una de las profesiones que ofrecen una formación integral, soportada en asignaturas y programas que pretenden desarrollar todos los ámbitos que constituyen al ser humano. Sin embargo, lo que pareciese la solución al cuestionamiento sobre la formación integral, está saturado de algunos problemas:

**a. Centración de la formación sociopersonal en las humanidades.** Asociada a la división ciencias-humanidades, se ha designado a este último sector el papel de la formación (la ciencia ha adoptado el rol de la instrucción), desintegrando los ámbitos del estudiante (por un lado lo cognitivo y por otro lo personal-estético-ético).

**b. Ciencia versus humanidades.** Las humanidades como área, es desestimada; vista como un relleno, tiene poco valor en el ámbito universitario y en el imaginario de los estudiantes; es lo científico (áreas especializadas) lo que más peso y relevancia tiene en la universidad. Asociado a esto la aparente oposición que se ha construido entre la ciencia y el humanismo, como si el primero realmente validara la realidad y el segundo fuera utópico.

**c. La ciencia y el teoricismo radical.** Las asignaturas especializadas se convierten en sistemas de transmisión de conocimientos, siendo el estudiante un

receptor pasivo del saber, el cual lo incorpora sin una mínima elaboración; el aprendizaje así descrito pierde su sentido desde el desarrollo del pensamiento crítico, volviéndose un aprendizaje memorístico, sin posibilidad de construir el saber a la luz de una realidad dinámica y exigente.

**d. La demanda profesionalizante del entorno social.** La universidad esquivo el sentido real de la formación integral, centrándose en capacitar a sus estudiantes con el fin de solventar las necesidades laborales que éstos tienen, asociado a la demanda de mano de obra que el sector económico y productivo de la región posee; se privilegia así la capacitación antes que la formación.

**e. El perfil de los docentes.** Siendo la formación integral un proceso continuo, el profesor no puede visualizarla a la luz de logros a donde llegar. El docente debe tener claro que formar no implica obtener elementos culminados con el estudiante; la formación está relacionada con dar herramientas de autodescubrimiento, de revisión interior, proceso en el cual el alumno se da cuenta de sus recursos potenciales para que así continúe el camino de desarrollo. La formación, el acompañar al ser humano no se enseña ni se aprende, no se da en cátedra o en teoría; ésta se construye en la vivencia cotidiana, en la interacción del formador (profesor) y estudiante. Pero para alcanzar este propósito, el docente debe por un lado ser sujeto constante de autoformación, y por el otro, poseer una actitud sinérgica que le permita guiar la formación de otros. Tales características constituyentes de la persona del docente, se reflejan en la interacción cotidiana con el alumno; no se aprenden en la profesión pedagógica, exigiendo procesos personales y actitudinales a quien ejecuta el rol de maestro.

Si bien para el cumplimiento de la formación integral en las universidades se deben resolver las dificultades antes indicadas, el paso inicial es la indagación de su estado real. El presente estudio no puede lograr abarcarlas en su totalidad, inclinando su interés por el último aspecto señalado: la actitud del docente, el cual se constituye en el eje problemático de la investigación aquí formulada.

Orozco reconoce la importancia de la relación docente-estudiante para la formación integral: "Particular importancia reviste en este proceso la relación profesor-alumno... por la incidencia del mismo en el proceso de socialización del estudiante y en la imagen que a través de dicha relación se transfiere de la ciencia"<sup>18</sup>. Así como el padre y la madre son figuras de identificación primarias para los hijos, cimentando su ser, los docentes se constituyen en figuras importantes en el proceso de formación: "En el docente, no solo desde lo que habla e imparte en la cátedra, está la tarea de formar; ella se logra en su actitud hacia el estudiante, en las estrategias que emplea para darle el saber, acercarlo a la realidad y posibilitar que el estudiante reflexione sobre sí y el entorno social que lo rodea"<sup>19</sup>.

Pero ¿es el docente conciente de este papel? ¿se prepara para ser modelo idóneo de identificación? ¿desea ejecutar un rol humano en la interacción con el estudiante, o es mejor para él el papel tradicional de instructor?; polémicas se tornan estas preguntas. Autores como Fernando Savater señalan que el docente alejado de su papel de formador se centra en lo académico, siendo petulante con su saber, no hace conciente en el pensar y en lo actitudinal su rol como formador, ejecutando una tarea como instructor que intenta entregar un conocimiento al estudiante con el fin de que sea competente en un área particular del saber. En sus propias palabras, Savater expresa:

la pedantería es una causa de la ineficiencia de la docencia orientada a la formación integral. Es una tentación de vocación docente que puede, inclusive, llegar a esterilizarla por completo. Consiste en -exaltar el conocimiento propio por encima de la necesidad docente de comunicarlo, prefiere los ademanes intimidatorios de la sabiduría a la humildad paciente y gradual que la transmite, se centra puntillosamente en las formalidades académicas (que en el mejor de los casos sólo son rutinas para quien ya sabe) mientras menosprecia la estimulación cordial de los tanteos a veces desordenados del neófito-. Es pedantería confundir, deslumbrar o inspirar reverentemente obsecuencia con la tarea de ilustrar, de informar o incluso de animar al aprendizaje. El pedante no abre los ojos a casi nadie, pero se los salta a unos cuantos. Todo ello, por qué no, con buena intención y siempre con autocomplaciente suficiencia<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup>Ibíd., p. 68

<sup>19</sup>Ibíd., p. 29-30

<sup>20</sup>SAVATER, Fernando. El valor de educar. s.l. : Ariel Planeta Colombiana, 1997. p. 121-122.

Por otro lado, Miguel Maldonado<sup>21</sup>, considera que el docente si es conocedor de las transformaciones que debe haber en la relación con el estudiante, y la representación que tal interacción tiene para la formación integral; sin embargo (aunque se ha dado pasos para general procesos que beneficien la formación), ellos no están preparados para asumir tal sistema de formación, ya que no se han tomado medidas claras de preparación docente en esta área.

Es pues interés del presente estudio discutir sobre esta problemática, adentrándose en el sentir y pensar del maestro universitario, interpretando a la luz de sus vivencias pedagógicas, sociales y personales, los significados y sentidos que deriva como formador, dando claridad a la intencionalidad que éste atribuye a su labor y la conciencia que tiene como modelo significativo para sus estudiantes, en especial en un nivel educativo que concibe al alumno como un sujeto maduro que ha alcanzado ya el máximo desarrollo de sus dimensiones humanas, desconociéndolo en algunos casos, como individuo en constante cambio y formación.

## **1.2 OBJETIVOS**

**1.2.1 Objetivo General.** Interpretar los significados y sentidos que un grupo de docentes de educación superior atribuyen a la formación basada en competencias.

**1.2.2 Objetivos Específicos.** Explorar las definiciones, conceptos e ideas que un grupo de docentes de educación superior tiene con respecto a las competencias educativas.

Reconstruir al lado de los actores sociales, el sentido que en ellos la formación por competencias ha tenido a lo largo de su ejercicio profesional y pedagógico.

Comparar los distintos discursos efectuando un análisis, a partir de las diferencias y acuerdos, de los sentidos y significados hallados.

---

<sup>21</sup>MALDONADO, Miguel. Las competencias : una opción de vida. Bogotá : Ecoe, 2001.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

El entendimiento del problema que orienta el presente estudio, requiere la comprensión holística de las vivencias que envuelven el ejercicio docente; por ello exige ir más allá de definiciones y conceptos. Es necesario entonces adentrarse teóricamente en el contexto socio-cultural e histórico en el que el maestro se desenvuelve, además del marco legal que normatiza su quehacer.

En este orden de ideas, los referentes que se describen en este capítulo abordan de forma secuencial e interconectada tres tópicos centrales: **a)** la historia de la universidad en el mundo y la realidad de la educación superior en Colombia; **b)** La globalización y su impacto en la educación; y **c)** la formación por competencias como mecanismo de enfrentamiento a la realidad cambiante del entorno sociocultural, todo esto enriquecido por la comprensión de las variables denominadas: *significado y sentidos*.

Finalmente se presenta una síntesis que engrana los supuestos teóricos señalados, para facilitar al lector la integración de las temáticas abordadas. Sin más preámbulo, se da inicio al recorrido teórico que sirve al análisis de esta investigación.

### 2.1 HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD

Si bien es cierto se reconoce una fuerte tradición educativa desde la edad antigua, destacándose escuelas como la asiática, china, árabe y greco-romana, los historiadores indican que el surgimiento de las universidades, tal como se conocen actualmente, se remonta a la Edad Media. No es desconocido cómo desde la antigüedad los griegos aportaron una prolifera producción intelectual la cual abonó terreno al conocimiento y comprensión de la naturaleza; ellos disfrutaron de una

excelente educación superior, la cual no estaba institucionalizada ni formalizada mediante títulos y diplomas<sup>22</sup>.

Las universidades como tal se crean en el Siglo XII y alcanzaron un gran auge en el Siglo XIII; aunque se reconoce su nacimiento en la época medieval, se ignora una fecha particular o el nombre de su fundador. Lo más que se puede decirse es que, en algún momento, alrededor del siglo XII, se inicia el funcionamiento de estos centros de educación superior<sup>23</sup>.

Los albores de la universidad se caracterizan por la conformación de dos grupos claramente diferenciados: los alumnos, ávidos de aprender y los maestro o artesanos del saber. Así, los estudiantes que provenían de diferentes regiones e incluso de múltiples países comenzaron a aglomerarse en número considerable en determinadas ciudades que habían adquirido fama por la instrucción que sus escuelas proporcionaban en algún campo particular. Tal agremiación se mantuvo en el tiempo, generándose una estructura organizativa interna, que permitió su subsistencia, consiguiendo el reconocimiento de las autoridades eclesiásticas y civiles.

Con la conquista de América en el siglo XV y la conformación posterior de las colonias en el Nuevo Mundo, surge la necesidad de la conformación de las universidades en estos territorios, notándose un amplio sentido expansionista. Aunque todavía no es claro el móvil que posibilitó la creación de estos centros de educación en los nuevos territorios, algunos autores indican explicaciones de carácter pragmático que señalan factores que determinan las primeras fundaciones<sup>24</sup>: **a)** La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español; **b)** La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación a los hijos de los

---

<sup>22</sup>TUNNERMANN, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : Siglo XXI, 1997. p. 3.

<sup>23</sup>BOJADJEIVA, Pepka. Citado por TUNNERMANN, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : Siglo XXI, 1997. p. 8.

<sup>24</sup>TUNNERMAN, Op. cit. p. 38



peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmente al imperio; **c)** el deseo de los religiosos, formados en las universidades españolas, de elevar el nivel académico impartido en los colegios y seminarios.

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, creada en el año de 1538 con el nombre de Universidad Santo Tomás de Aquino; sin embargo, por su ubicación insular quedaba un poco a la periferia de la vida colonial del Nuevo Mundo y su proyección a otras regiones fue escasa; aunque posteriores, las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo colonial fueron la de Lima y México (1551).

Luis Alberto Sánchez, describe brevemente los propósitos que las universidades de la colonia cumplieron en el continente americano:

...fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo. Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de la Facultad nuclear: la de teología; de una preocupación básica: salvar al hombre. Al rededor de ideas tan claras y simples, fue formándose el aparato universitario. Cualquiera que sea el concepto que nos merezca la universidad colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una universidad colonial independiente del número de sus facultades o escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución per se<sup>25</sup>.

Lo que si es cierto, coherente al distanciamiento que la España de la conquista y colonización tuvo de la revolución industrial y científica, es la existencia de una marcada falencia investigativa, que va a conllevar siglos posteriores de atraso científico heredado.

Aunque en el siglo XIX se logró la independencia en las colonias americanas dando paso a la república, tal proceso no generó radicales transformaciones sociales; expulsados los españoles, una burguesía naciente conformada por los

---

<sup>25</sup>SANCHEZ, Luis Alberto. Citado por TUNNERMANN, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : Siglo XXI , 1997. p. 43.

terratenientes y los criollos asumen el poder. La universidad continuó con la dependencia cultural que mantuvo en la colonia, dejando a un lado el modelo español y adoptando el modelo francés de la época:

La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalizante, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado<sup>26</sup>.

Lo anterior deja claro, como la preocupación por la profesionalización fue la base de la formación en el siglo XVIII e inicios del siglo XIX, interés que condujo al abandono de la ciencia, visualizando las universidades como entes estatales que promovían egresados solucionadores de las necesidades por ellas construídas, ignorando las realidades sociales, políticas y tecnológicas que en América se realizaban. Ello condujo a que la universidad no sirviera a la cultura: los americanos tenían que estudiar al estilo francés para abordar su propia realidad.

En 1918, se gestan reformas al interior de la universidad, que ameritan designar esta fecha como el inicio del siglo XX para Latinoamérica. Una clara manifestación, es lo que se ha denominado el Movimiento de Córdoba, que se constituye como lo señala Luis Sánchez: "en la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos"<sup>27</sup>. La idea central que movilizó a los estudiantes de la Universidad de Córdoba (Argentina), era el abandono de la formación desde la perspectiva europea y norteamericana,

---

<sup>26</sup>Ibid., p. 46

<sup>27</sup>SANCHEZ, Luis. La universidad actual y la rebelión juvenil. Buenos Aires: Losada, 1969. p. 61

buscando un *americanismo* como directriz para la educación Americana. Intentaba pues crear la 'universidad nacional', casa del saber que se alimentará de las necesidades del país, construyera sus propios modelos y sirviera para la generación de alternativas de enfrentamiento.

El movimiento, aunque iniciado en Argentina, tenía un campo fecundo de crecimiento en los otros países latinoamericanos, pues las necesidades que estallaron en los corazones de los estudiantes argentinos eran igualmente sentidas en toda América. Se integraron rápidamente países como Chile, Uruguay, Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela, Paraguay, Brazil, Cuba, Puerto Rico, Ecuador y Centroamérica, pregonando ideas que se centraban en la reforma de los "obsoletos sistemas al interior de la universidad" y la inclusión participativa de los estudiantes en el gobierno universitario. Particularmente, en Colombia los estudiantes proclamaron la reforma en Medellín en 1922 y en Bogotá en 1924.

Actualmente, las universidades latinoamericanas conservan muchos de los esquemas presentados originalmente en la reforma de Córdoba. Según Carlos Huneeus Madge, la Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana<sup>28</sup>. Estos logros conservados pueden sintetizarse en: **a)** la autonomía institucional; **b)** cualificación el ejercicio profesoral; y **c)** Proyección social.

Dentro del contexto latinoamericano, a continuación se analiza la situación de la educación superior en Colombia.

---

\* El término americanismo se refiere a una afirmación Latinoamericana, contra la vivencia de la replica de modelos ajenos a la cultura propia de estos países.

<sup>28</sup>HUNEEUS MADGE, Carlos. Citado por TUNNERMANN, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : Siglo XXI, 1997. p. 76.

## 2.2 LA EDUCACION SUPERIOR EN COLOMBIA

La universidad en Colombia circunscrita en esta historia, ha presentado diferentes disposiciones legales que intentan proyectar una educación, que siguiendo el espíritu de la reforma de Córdoba (autónoma, cualificada y social), esté acorde con las necesidades nacionales. Tal interés se plasma en el discurso de César Gaviria Trujillo:

...tuve oportunidad de exhortar a todos los rectores... a propiciar una reflexión crítica sobre el papel de la educación superior en el país. Quise expresar... el malestar que sentimos todos los colombianos en torno al rezago que actualmente padece la universidad pública colombiana... Se trata entonces de motivar a quienes, desde esta misión, tienen la responsabilidad de estudiar los caminos por los que deberá transitar la educación superior del futuro y al tiempo arrojar luces sobre el mejoramiento de la educación pública en Colombia...<sup>29</sup>.

Un claro ejemplo de la situación actual del país es esbozado en el documento *Colombia al filo de la oportunidad*, el cual señala:

las condiciones críticas tanto económicas y ecológicas del sistema mundial, las particulares de Colombia y la realidad de una creciente brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados, requieren una redefinición del desarrollo humano y un nuevo énfasis sobre el conocimiento científico y tecnológico en la educación formal... Lo anterior requiere una reestructuración y revolución educativa que genere un nuevo ethos cultural, el cual permita la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos. La manera innovadora de entender y actuar -no el simple saber y hacer- debe permitir que se adquieran nuevas habilidades humanas, basadas en el desarrollo de múltiples saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios, y de nuevas formas de organización productiva<sup>30</sup>.

La revolución que se propone, se refiere al cambio de una educación academicista, centrada en lo cognitivo (en el saber), por una educación por competencias (basada en habilidades para la resolución de problemas). Esta última ya no sólo se alimenta en el currículo (como se viene haciendo

---

<sup>29</sup>Palabras del exPresidente de la República, Cesar Gaviria Trujillo, en el acto de sanción de la Ley General de Educación, Santafé de Bogotá, 8 de Febrero de 1994

<sup>30</sup>ALDANA, Op. cit. Pag. 11

tradicionalmente), sino que son la cotidianidad y las exigencias del entorno quienes aportan los insumos para desarrollar mecanismos personales eficientes en la resolución de problemas.

En el mismo documento, y en este orden de ideas, los comisionados de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, efectúan un diagnóstico, no muy alentador del sistema educativo nacional. Partiendo de un reconocimiento de la situación crítica socioeconómica que se vivencia en Colombia, que la empuja a continuar rezagada de los procesos de desarrollo, señalan como determinante relevante de esta situación, al atraso en la educación de su gente, aspecto que incide directamente en el limitado progreso tecnológico, científico, económico y social en el país.

Tales planteamientos no buscan alarmar, presentando una visión apocalíptica de la situación del país; por el contrario, pretenden movilizar acciones que transformen la realidad, tornándola más esperanzadora para la actual y futura generación. Lógico que la solución no es mágica ni inmediata: requiere de un proceso difícil y a largo plazo. Ya se han tomado algunas acciones para este propósito. La primera de ellas es el reconocimiento de la problemática: es la educación y el lastre tradicionalista como se concibe, la que ubica a la sociedad colombiana en desventaja competitiva internacional, "Colombia reconoce por fin la crisis en que se encuentra su sistema de ciencia, tecnología y educación... Las carencias en capital humano capacitado, sistemas educativos de calidad... y la inadecuada educación científica para el desarrollo, no permiten actualmente asumir los retos organizativos y culturales del presente y del futuro en Colombia... De las cuatro áreas: ciencia, tecnología, organizaciones y educación, resulta prioritario actuar de inmediato sobre esta última<sup>31</sup>".

La segunda medida tomada, es la generación de ideas que aporten a una posterior propuesta:

Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente habilidades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una reorientación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, aptitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno... Solo una acción directa sobre estos factores hará que Colombia se comprometa en la reorientación de los valores colectivos y las estructuras organizacionales necesarios para una productividad inteligente<sup>32</sup>.

Profundizando esta radiografía del sistema educativo en el país, y coherente con el interés del presente estudio, a continuación se exponen las falencias más críticas en la educación superior, presentación que aunque no desea ser exhaustiva, sí revela indicadores claves a considerar en el análisis de los procesos desarrollados al interior de las universidades: **a)** La escasa investigación que se lleva a cabo en la mayoría de las universidades, a pesar de que la calidad de la educación superior, depende ante todo de la importancia que se asigne a ésta; **b)** El énfasis profesionalizante, muchas de las llamadas universidades son realmente escuelas profesionales. Si bien es cierto que en un país como Colombia, tiende a predominar el modelo universitario que requiere menores inversiones sobre lo científico e investigativo, la velocidad con que los conocimientos se vuelven obsoletos refuerza la necesidad de investigar. Una formación profesional basada en la mera transmisión de conocimientos y no en la experiencia de generarlos, conduce a profesionales desactualizados e incapaces de actuar de manera productiva para satisfacer las necesidades sociales y culturales del país; **c)** Las instituciones de educación superior no conforman un sistema con los niveles anteriores de la educación, es decir, no constituyen un todo articulado, armónico y con objetivos comunes. Los niveles anteriores: preescolar, básica primaria y secundaria, medio vocacional, se mantiene aislados de ellas administrativa, regional y sociológicamente. Tampoco conforman un sistema que ofrezca oportunidades de educación a todos los que han terminado el nivel medio, pues menos del 14% de la población entre 18 y 25 años está incorporado a la

---

<sup>31</sup>Ibíd., p. 14

<sup>32</sup>Ibíd.

educación superior. Además, puesto que se supone equivocadamente que el título profesional pone fin al ciclo educativo, las instituciones de educación superior han descuidado también los programas de educación continuada.

Cualquier intento por mejorar la educación, debe además de la infraestructura y los procesos, involucrar a los actores internos del mismo: maestros y alumnos. Siendo el eje central del presente estudio la labor docente, es importante reflexionar sobre los aspectos problemáticos que este ejercicio ha tenido, y por ende, aportado en la situación crítica actual de la educación: **a)** La pérdida del estatus social: no es raro, en éste, como en otros países, que haya una creciente pérdida del respeto que la sociedad profesaba a los docentes, tarea que hasta solo algunas décadas contaba con un alto reconocimiento social; **b)** la tecnificación de la profesión docente: corriendo el riesgo de tornar operativo el ejercicio docente (aplicación de técnicas y métodos para la enseñanza), cada vez se aleja más de la preocupación por una formación holística que promueva el desarrollo ético y personal, como criterio básico para interactuar con los educandos; **c)** las carencias en la formación continuada: si bien es cierto los lineamientos legales han exigido mayor preparación a los docentes, dicha formación ha sido asumida por los educadores como un mecanismo para ascender en el escalafón (que implica un mejoramiento del estatus), mas no como un proceso cualificador, que oriente su ejercicio e interacción. La pérdida del estatus social, la tecnificación profesional y las carencias en la formación continuada tienen efectos directos en la autoimagen del docente, en su desempeño cotidiano en el aula de clase y en la proyección de su labor, aspectos que van a regular la actitud con que día a día asume el papel como formador y las características de la interacción con el discente.

No se puede pasar por alto en este examen, la correspondencia que en el país la educación (especialmente la superior) tiene con el trabajo, relación necesaria a explorar si se desea presentar una fotografía completa de las causas que

desencadenan la crisis socioeconómica que actualmente se vivencia. Si se concibe la formación para el trabajo como uno de los fines de la educación, debe existir intercambio entre uno y otro sector, que permita generar reciprocidad que alimente a cada uno y beneficie el proyecto de vida que cada estudiante estructura. Sin embargo en Colombia, tal nexo no está claramente definido; por el contrario, la situación actual refleja un divorcio entre la escuela y el trabajo, procesos que no sólo desmotivan el ingreso a la educación postsecundaria, sino que da duros golpes a la productividad y modernización del Estado.

Por un lado, las instituciones educativas se centran en el conocimiento académico, alejándose de las necesidades reales que el entorno tiene de ese conocimiento. Tal aspecto hace que la formación se focalice en lo memorístico, siendo su objetivo la acumulación de saber, ignorando la aplicabilidad del mismo al contexto socioeconómico en el cual cada sujeto se desenvuelve. Los impactos son notorios en dos niveles básicos: a nivel social: **a)** ausencia de transformación de los sistemas de vida a partir de la academia, **b)** distanciamiento del mundo cotidiano con el saber, **c)** imposibilidad de construir saber a partir del mundo cotidiano, **d)** percepción de inoperabilidad del saber aprendido, **e)** obstaculización de procesos de construcción del conocimiento y aplicabilidad inteligente del mismo; y a nivel laboral: **a)** oferta de profesionales innecesario a la demanda productiva, **b)** carencia de personal que geste al interior de las empresas avances tecnológicos y científicos, **c)** ausencia de innovación en la resolución de problemáticas contextuales, centrándose en la réplica engañosa de modelos teóricos, **d)** puestos de trabajos no aptos para el personal egresado, **e)** empleados obsoletos incapaces de adaptarse a los rápidos cambios que exigen la vertiginosa modernización.

Esto conduce a pensar, que la educación superior no puede ser academicista ni específica en la formación de ciertas destrezas y habilidades específicas; ésta deberá promover una educación general básica que prepare a los estudiantes en



las competencias mentales y físicas de orden superior necesarios para orientarse hacia el trabajo, sea éste asalariado o independiente. El egresado debe estar en capacidad de obtener un empleo o de autoemplearse; de reentrenarse permanentemente para adaptarse a nuevas circunstancias en su trabajo o de cambiar de empleo. De hecho la educación media o incluso la superior no son una garantía para el empleo estable. El problema del desempleo es un problema complejo que no se soluciona solamente con políticas o reformas educativas. Sin embargo, dadas las complejas relaciones que tiene la educación con el mundo laboral, es factible afirmar que mientras la educación siga centrada en instruir memorísticamente o en fomentar la adquisición de habilidades y destrezas específicas, está contribuyendo al desempleo como problema global.

El comentario final plasmado en el capítulo Organizaciones, Educación, Ciencia y Tecnología del texto *Colombia al filo de la oportunidad*, sirve al cierre de este apartado:

La educación no es un fin en sí misma. Es el medio que cada uno de nosotros debe buscar para progresar, y el que la sociedad debe proveer a las capas más amplias de su población si quiere ser viable como sociedad moderna en un mundo abierto y competitivo. La competencia internacional nos obliga a ser altamente productivos en muchos terrenos. Esa productividad proviene de la incorporación masiva de ciencia y tecnología a las actividades productivas del país. Para ello es menester que muchas personas estén seriamente interesadas en la ciencia y en la tecnología, así no pretendan ninguna utilidad social inmediata. La educación parece ser la única manera de lograr desarrollar las vocaciones científicas en los niños y los jóvenes. Pero esa educación escolar no basta. Es necesario que toda la cultura considere como suyas a la ciencia y a la tecnología<sup>33</sup>.

### **2.3 EDUCACION SUPERIOR Y GLOBALIZACION**

La década del 90, además de ser la finalización de siglo y el nacimiento de un nuevo milenio, presenta cambios radicales en la concepción del hombre y su entorno, naciendo con ella el término de 'globalización'. Esta expresión designa la

---

<sup>33</sup>Ibíd., p. 66

noción de una sociedad mundial, que trasciende el regionalismo para dar cabida a la internacionalización de lo local. Un ejemplo claro de la globalización es la unión de los grandes bloques económicos, la inminencia de la unión entre los estados para construir poder. A partir de la aceptación o no aceptación de estas alianzas se conforman dos grandes grupos: quienes se asocian (y son poderosos) y aquellos que defiende la individualidad (y son sometidos). Entre estos últimos se encuentran los latinoamericanos, que tiene una sola opción: integrarse entre sí para ir a la par de los grandes cambios mundiales o mantenerse segregados y entrar a un paso lento a la modernidad.

De la posibilidad de establecer alianzas se derivan las ventajas de la globalización, las cuales lógicamente no se dan en forma uniforme en todos los países. Se encuentran bloques altamente beneficiados en progreso y desarrollo, mientras nacen diferencias más marcadas con otros grupos poblacionales, en términos de calidad de vida y acceso a bienes económicos y culturales, siendo lógicamente los afectados los países pocos desarrollados como los que se encuentran en el sur de América. Aún más, la situación relativa de América Latina en la economía mundial se ha deteriorado en los últimos años, descendiendo de un 11% de participación en las exportaciones mundiales en 1959 a un 3.6% en 1990. "En consecuencia, podemos afirmar, que en las últimas décadas América Latina, como región, se ha hecho más pobre y marginal, a excepción de los reducidos sectores privilegiados de las clases altas urbanas de las grandes ciudades vinculadas a la economía internacional del mercado, que representa verdaderos islotes de modernización en océanos de pobreza"<sup>34</sup>. Coherente con esta idea, América Latina más que beneficiarse del proceso de globalización, tiene una gran tendencia a la marginalización del mercado, la tecnología y la educación. Asociado a lo hasta aquí planteado, solo queda una alternativa: la inserción en el contexto mundial, entendida como la posibilidad de hacer parte no como isla, sino como grupo en los procesos de competencia mundial. Tal alternativa es la única que permitirá a

América Latina fortalecerse y beneficiarse de los procesos de globalización que guían la actividad mundial

Tunnermann indica que la globalización trasciende lo económico, incorporándose en esferas distintas, pero que igual demarcan diferenciación entre los países desarrollados y tercer mundistas: "El término globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. Es el resultado de la creciente interacción e interdependencia que se generan entre las distintas unidades constitutivas del llamado -sistema global-"<sup>35</sup>

Parece entonces sencillo, involucrarse en el mundo globalizado; sin embargo, tal idea implica una inversión de cada país en su recurso humano. Solo siendo competitivos en el mercado se puede enfrentar a los demás. La competitividad "implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestro recurso humano..."<sup>36</sup>. Es claro cómo la competitividad no surge de la mera intención; se requiere que las personas que conforman la sociedad cuenten con herramientas que les permitan enfrentar un agresivo mercado. Por ello, se les debe brindar preparación científica y tecnológica que posibilite la asunción de los retos impuestos, aunado a un mejoramiento de la calidad de vida que motive la realización de las tareas y el logro de los objetivos.

Consecuentemente, surge un gran interrogante: ¿quién se encargará de motivar estos procesos en los individuos para conformar recurso humano cualificado?. Entra a jugar aquí un papel importante la educación como un sistema que ofrece

---

<sup>34</sup>Tunnermann, Op. cit. p. 91

<sup>35</sup>Ibíd., p. 89

<sup>36</sup>Ibíd., p. 91

las oportunidad de adquirir saberes y habilidades que permiten afrontar las dificultades sociales, políticas y económicas del país.

Alrededor de la educación, el proceso de globalización genera unos cambios marcados en las concepciones tradicionales de enseñanza: "se pasa de la educación superior elitista a una educación superior de masas; la aparición de toda una gama de nuevas necesidades educativas de nivel superior; las expectativas que crea la introducción del concepto de educación permanente; el impacto de la revolución científica y tecnológica, etc<sup>167</sup>. Interpretando los postulados de Tünnermann, con la globalización la educación postsecundaria: **a)** deja de convertirse en el privilegio de unos pocos que ostenta el poder del saber, siendo trasmitida a cada miembro del engranaje social, pues el conocimiento y las habilidades adquiridas entre más manos esté ubicada, mejor será el aporte desde el crecimiento social, económico y político; **b)** deja de restringirse al saber, abarcando el hacer, pues ello le permite al sujeto construir y transformar su medio en búsqueda de la modernización, refutando los conocimientos descontextualizados y construyendo saberes que aporten a las reales necesidades; **c)** deja de visualizarse como un estado preparatorio de los adolescentes a su vida adulta, convirtiéndose en un proceso continuo a lo largo de la vida, posibilitando el ingreso de grupos poblacionales adultos para que se preparen y actualicen; por eso, el paso por los claustros formativos no es un momento en el ciclo vital sino que se torna permanente. La educación desde la perspectiva globalizante, exige adaptarse al entorno rápidamente cambiante, identificando las necesidades de la comunidad y alrededor de ello gestando saber y habilidades que preparen al aprendiz enfrentarse a ella eficazmente.

Los argumentos presentados invitan a los países latinoamericanos a reflexionar sobre la educación, y particularmente pensar sobre la universidad como piedra angular en el proceso de desarrollo de las naciones tercermundistas; las

universidades no puede continuar con una concepción de formadora en una sociedad industrial; la universidad debe moverse a las exigencias de una sociedad globalizada, cambiante diaria e integradora, sino ella tenderá a desfallecer en su misión de transformación social y arrastrará en este fatal camino a los estudiantes que bajo perspectivas tradicionales se forman, en perjuicio no solo de los hombres y mujeres, sino de la sociedad a la que pertenecen. La universidad juega un papel vital en la estructuración del futuro; por ello, ésta no debe quedarse rezagada a los cambios; es incongruente pensar que siendo la universidad la generadora de transformación social y construcción de respuestas a las necesidades sociales, no vaya a la par de dichas necesidades; anquilosada en el pasado, la universidad tradicional no puede cumplir con esta tarea, limitando además el avance del entorno. Reafirmando esta postura, en 1993 el Departamento de Políticas Educativas y Sociales del Banco Mundial, presentó el documento *La educación: lecciones de la experiencia*, en el cual "reconoce la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social, tanto por su cometido de equipar a los individuos con los conocimientos avanzados y destrezas para ocupar posiciones de responsabilidad en el gobierno, los negocios y las profesiones, como por su aporte a la generación, adaptación y difusión de nuevos conocimientos y los servicios de consultoría y asesoramiento que puede brindar al gobierno y la sociedad en general"<sup>38</sup>. Coherente con lo anterior, los objetivos prioritarios para la reforma de la educación superior, según el Banco Mundial son: **a)** incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación; **b)** mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; y **c)** incrementar la equidad.

Lastimosamente en América Latina los procesos de cambio al interior de la universidad no son fáciles, como señala Darcy Ribero, la universidad "no posee un modelo conceptual propio; sino que tiene un residuo histórico que intenta una

---

<sup>37</sup>Ibid., p. 92.

<sup>38</sup>Ibid., p. 112

evolución, pero aferrado al pasado. Por ello la Universidad de hoy mantiene la herencia colonial y de la importación (en el siglo XIX, el modelo napoleónico, y actualmente modelos tomados especialmente de Norteamérica)". Hay a este respecto una frase impresionante de Ortega y Gasset: "hacer cambios en la Universidad es como remover cementerios". Luis Eduardo González a partir de esta frase señala:

las rutinas ya establecidas, la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes, la poderosa raigambre positivista que muchas veces consolida un postura rígida en el profesor, son algunos obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria. Por otra parte la realidad externa tiene una dinámica propia y acelerada. Son las propias universidades las que contribuyen a generar los cambios científicos y tecnológicos. Surge obviamente una contradicción y una pregunta, ¿Por qué la capacidad innovadora y de creación que se emplea para la investigación en las universidades no se utiliza también en la docencia? Esto es ¿por qué los sofisticados equipos que se usan para experimentar y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?<sup>39</sup>.

Pese a la resistencia natural al cambio, este debe darse, si es que se pretende que la universidad cumpla su papel de transformación social. La UNESCO en el documento de *Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* (París, febrero de 1995), sugiere una nueva visión de la educación superior, señalando 3 aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea y su funcionamiento interno. Ellos son:

**2.3.1 Pertinencia.** La pertinencia se considera particularmente en función del papel de la educación superior como sistema y del de cada una de sus instituciones hacia la sociedad, así como en función de las expectativas de ésta respecto a la educación superior..."Lo anterior nos lleva a reexaminar las relaciones entre la educación superior y la sociedad civil y, de manera particular, entre la educación superior y el mundo del trabajo y el sector productivo. El

---

<sup>39</sup>GONZALEZ, Luis Eduardo. Citado por TUNNERMAMM, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : siglo XXI, 1997. p. 97

reexamen de las relaciones con la sociedad civil debe conducir a que la educación superior brinde más y mejores respuestas a los problemas que enfrenta la humanidad y a las necesidades de la vida económica y cultural, y sea más pertinente en el contexto de los problemas específicos de determinada región, país o comunidad"<sup>40</sup>. El mundo cambiante hace que el graduado no solo se centre en el conocimiento aprendido durante sus estudios, sino que tenga la posibilidad de tener habilidades y destrezas de comprensión de su realidad, motivar soluciones y trabajar interdisciplinariamente. Finalmente la UNESCO indica: "Pero para la educación superior no basta con atender las nuevas necesidades del mercado laboral. Las instituciones de educación superior deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico y participativo entre los futuros graduados. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes"<sup>41</sup>.

**2.3.2 Calidad.** Es importante indicar que la calidad no solo se centra en los contenidos y su pertinencia, sino también en los recursos que se empleen para viabilizar los programas; en ellos, juegan un papel importante los docentes y la infraestructura física. Pero a veces los docentes no van a la par de los avances que el currículo exige, siendo más que facilitadores, obstaculizadores, perpetuando no solo los conocimientos sino la visión tradicional de la universidad, olvidando incorporar las competencias requeridas para que el egresado cumpla la labor social esperada para su profesión por la comunidad.

**2.3.3 La internacionalización.** La educación, además del reconocimiento de las necesidades regionales y nacionales, que movilicen acciones para su resolución, debe permitir involucrar al profesional en el contexto mundial, aportando mediante procesos integracionistas, modelos para el fomento de desarrollo económico,

---

<sup>40</sup>Ibid., p. 118

tecnológico, científico y social; incorporándose en la realidad de influencia mutua entre los diferentes países, aprovechando esta posibilidad de intercambio mancomunado en pro del mejoramiento de la calidad de vida del grupo poblacional al que pertenece.

En conclusión, el ideal de la universidad en torno al mundo globalizante, queda plasmado en lo señalado por Federico Mayor, exDirector General de la UNESCO:

lo que necesitamos es una universidad que sea un centro de educación permanente para la actualización y el reentrenamiento; una universidad con sólidas disciplinas fundamentales, pero también con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas, de suerte que nadie se sienta atrapado y frustrado por sus escogencias previas. El propósito deberá ser que los estudiantes salgan de la universidad portando no sólo sus diplomas de graduación sino también conocimiento, conocimiento relevante para vivir en sociedad, junto con las destrezas para aplicarlo y adaptarlo a un mundo en constante cambio<sup>42</sup>.

En Colombia tales ideales educativo se viabilizan a través del modelo de formación por competencias, planteamientos que se profundizan a continuación.

## **2.4 LA FORMACION POR COMPETENCIAS**

La educación actúa como sistema de selección y distribución social. Ella mediante la formación, otorga el reconocimiento para que los sujetos se desempeñen en áreas particulares del saber y en oficios específicos, aportando no sólo los conocimientos necesarios para tal desempeño, sino también promoviendo las competencias que lo posibilitan. Es por este proceso que se estructura una organización de contenidos, habilidades y destrezas que debe cumplir cada aspirante, enmarcado dentro de programas de formación académica que a la vez se incluyen en estructuras mayores.

---

<sup>41</sup>Ibid., p. 119

<sup>42</sup>Ibid., p. 125



Tal planteamiento conduce a transformar la organización academicista tradicional (la cual ponderaba el saber), involucrando en la educación otras nociones como habilidades, destrezas y competencias. Formar en competencias hoy día no es pues una tendencia, sino por el contrario una necesidad, exigida por el entorno social y económico, que espera encontrar en dicha formación respuestas a las crisis que vivencia.

Según Miguel Angel Maldonado<sup>43</sup>, la formación por competencias es “una alternativa que no se puede despreciar, para combatir problemas como el desempleo estructural, la falta de competitividad, la violencia y la baja calidad en algunos de los sectores de la producción”, pues exige educar según la demanda socioeconómica de una región. Para ello debe existir una articulación entre las exigencias sociales, productivas y tecnológicas con los procesos educativos vigentes.

Son diversas las definiciones que se elaboran alrededor de las competencias: “...las competencias son el conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, interpersonales y organizacionales) que facultan al individuo a desempeñarse apropiadamente frente a la vida y el trabajo”<sup>44</sup>. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) plantea lo siguiente: “La reflexión sobre competencias, entendidas como aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos, establece el vínculo esencial con el lenguaje en la medida en que éste es concebido como una experiencia a través de la cual se determinan los modos en que el hombre se relaciona y construye la realidad”<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup>MALDONADO, Op. cit. p. 6.

<sup>44</sup>GALEANO RAMIREZ, Alberto. Prologo. EN: MALDONADO, Miguel. Las competencias; una opción de vida. Bogotá : Ecoe, 2001.

<sup>45</sup>ICFES. Exámenes de Estado : propuesta de evaluación por competencias. Santafé de Bogotá : El autor, 1998. Pag. 17

El Ministerio de Educación Nacional indica: “...podemos entender la competencia como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella... Las competencias se visualizan, actualizan y desarrollan a través de desempeños o de realizaciones en los distintos campos de la acción humana”

Desde la concepción pedagógica, las competencias se asocian con términos como indicador, logro, habilidad. María Cristina Torrado<sup>46</sup> señala que existe una articulación entre *logro*, *indicador de logro* y *competencia* en el proceso de evaluación. Torrado afirma que el denominado *logro* se asemeja al concepto de *competencia*, por cuanto se refiere a lo que se desea obtener y potencializar en el proceso educativo; es la meta que se pretende alcanzar. Por otra parte, el indicador del logro es la conducta manifiesta observable, es el desempeño, es lo que realmente se alcanzó, producto de la experiencia educativa.

Por su parte, Fabio Jurado, investigador de la Universidad Nacional de Colombia, señala: “es de gran importancia destacar la asociación entre los indicadores de logro y los desempeños, pues un indicador de logro no es más que un desempeño esperable en un determinado momento del proceso de aprendizaje”<sup>47</sup>.

En conclusión, la competencia puede ser asumida desde la definición de logro; mientras éste se refiere al desempeño esperado, el indicador considera el desempeño real, los cuales no siempre se conjugan. Lo anterior genera un gran interrogante: ¿cómo evaluar las competencias, si ellas se refieren a un ideal esperado?. Los planteamientos de Torrado, intentan dilucidar tal cuestionamiento, señalando: “Podemos afirmar que los indicadores de logro se refieren a la actuación, esto es, al uso de un conocimiento... El logro no es otra cosa que el conocimiento que se usa, es decir la competencia. Sobra decir que una

---

<sup>46</sup>BOGOYA, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, 2000. p. 36- 37

<sup>47</sup>MALDONADO, Op. cit. p. 97

competencia puede ser observada en múltiples indicadores”<sup>48</sup>. Maldonado, continúa aportando en este aspecto: “Está claro que la competencia no es visible y que por eso debemos desarrollar estrategias para ver cómo se muestra, para conocer sus manifestaciones”<sup>49</sup>. Es entendible que la competencia no es medible directamente, pero no es invisible. Se pueden construir indicadores o conductas manifiestas que posibiliten el registro de la competencia que a ella subyace.

La legislación educativa nacional ha incorporado en los procesos de formación la necesidad de formar en competencias, dando autonomía a las instituciones de educación para la construcción del plan de estudio\*, que coherente con el Proyecto Educativo Institucional, posibilite adquirir y fomentar en cada educando el conocimiento, las habilidades, destrezas y aptitudes que permitan su desarrollo integral: "dentro de los límites fijados por la presente Ley y el Proyecto Educativo Institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñar y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional"<sup>50</sup>. La Ley General de Educación no especifica las competencias requeridas para cada grado del preescolar, la básica primaria, la básica secundaria, la media vocacional y la educación superior; sin embargo, presenta generalidades (en algunos niveles más que en otros) en la norma que permite suponer lo esperado y así apoyar la construcción de un currículo que posibilite a través de su gestión, la consecución de competencias mínimas, así:

---

<sup>48</sup>Ibíd., p. 68

<sup>49</sup>Ibíd., p. 153.

\*Remítase al capítulo 2, donde se amplió este concepto.

<sup>50</sup>CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Artículo 47. Santafé de Bogotá : El Congreso, 1994.

**a. Preescolar.** La normatividad educativa no define competencias como tal<sup>51</sup>; pero infiriendo a partir de los indicadores de logro que se proponen en este nivel, se puede concluir que se espera obtener desarrollos en las dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, estética y ética.

**b. Básica primaria, secundaria y media vocacional.** Se sugiere formar con énfasis en las competencias para las matemáticas y lenguaje. Congruente con ello los procesos evaluativos de las Pruebas del Estado, hace ya varios años, se centran en estos dos aspectos\*.

**c. Educación superior.** La Ley 30 de 1992, señala que “los campos de acción de la educación superior son: el de la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, el arte y la filosofía”<sup>52</sup>. Además indica como instituciones de educación superior: “instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades”. Aunque en la misma Ley se presentan definiciones que particularizan una institución de la otra, no hay claridad sobre la naturaleza, características y objetivos que las diferencian, ni mucho menos sobre las competencias para cada una.

“ **Instituciones Técnicas y Escuelas Tecnológicas.** A la luz de lo señalado, se establece la Ley 749 la cual organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, notándose en ella algunas competencias particulares para estos niveles educativos:

**Artículo 1. Instituciones técnicas profesionales.** Son Instituciones de Educación Superior, que se caracterizan por su vocación... en actividades de carácter técnico... fundamentadas en la naturaleza de un saber...

---

<sup>51</sup>MALDONADO, Op cit. p. 61

\*Las Pruebas de Estado establecen procesos evaluativos en las siguientes áreas, considerada como básicas: Biología, química, física, matemáticas, lenguaje, geografía e idioma extranjero.

<sup>52</sup>CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 30. Artículo 7 y 16. Santafé de Bogotá, 1992.

**Artículo 2. Instituciones tecnológicas.** Son Instituciones de Educación Superior, que se caracterizan por su vocación... en los campos de... profesiones de carácter tecnológico, con fundamentación científica e investigativa...

**Artículo 3. De los ciclos de formación.** Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de educación superior organizarán su actividad formativa de pregrado... así:

a) El primer ciclo... orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos... para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivos y de servicios, que conducirá al título de Técnico Profesional...

b) El segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común, que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos... para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos...

c) El tercer ciclo, complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión, y debe hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos..<sup>53</sup>

.. **Universidades.** La Ley 30 señala que la suprema inspección y vigilancia del cumplimiento de los fines en la educación superior se ejerce a través de un proceso de evaluación efectuado por el Estado, que dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, determina el cumplimiento y la calidad en la formación moral, intelectual y física de los educandos. Establece también que el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que, en la actividad de las instituciones, se cumplen los objetivos de la educación superior y lo previsto en sus propios estatutos, así como los pertinentes al servicio público cultural y la función social que tiene la educación<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup>Ley 749. Artículo 1, 2 y 3. Bogotá, 2002. EN: [www.mineducación.edu.co](http://www.mineducación.edu.co)

<sup>54</sup>ABAD, Dario et. al. Criterios y procedimientos para el registro calificado de programas académicos de pregrado en Ciencias de la salud. Bogotá : Consejo Nacional de Acreditación, 2001. p. 7.

Consecuente con lo anterior, y apoyado por el Consejo Nacional de Acreditación, se han generado en el país los respectivos decretos que establecen estándares mínimos\* que deben cumplir los programas de formación universitarios, para calificar como programas de calidad (esto ha tenido la denominación de Registro Calificado para los programas de formación universitario).

*El estándar 3: aspectos curriculares básicos*, indica los perfiles de formación que garantizan al profesional universitario de cierta área, la adquisición de competencias científicas y profesionales propias de cada campo del desarrollo. Uno de los primeros decretos normalizadores ha sido el 917 de 2001, el cual establece el cumplimiento de Estándares de Calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud\*: Medicina, Enfermería, Odontología, Fisioterapia, Nutrición y Dietética, Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Optometría y Bacteriología, que aunque no puede ser concebido como un parámetro que refleje las competencias en otras disciplinas como las ingenierías o el Derecho, se empleará como base de análisis en el presente documento.

Al estudiar el Artículo 4 del Decreto 917, se observa la existencia de competencias generales comunes entre los diferentes programas: competencias de promoción-difusión-educación en salud, competencias en prevención-diagnóstico- intervención, competencias científicas-investigativas, competencias en gestión-administración, particularizando las mismas en el área de conocimiento y objetos de estudio característico. Lo mencionado lleva a pensar que si bien es cierto cada profesión posee competencias particulares que caracterizan el perfil en cierta área del saber, existen competencias comunes compartidas en la formación de los diferentes programas. Las primeras tendrán amplia relación con el

---

\* Los estándares de calidad fijados para los programas de pregrado son: Justificación del programa, Denominación académica, Aspectos curriculares básicos, créditos académicos, proyección social, sistemas de evaluación, personal docente, dotación de medios educativos, infraestructura física, estructura académico-administrativa, autoevaluación, egresados, bienestar universitario, publicidad del programa.

\* A la fecha existen los decretos correspondientes para los programas de Ingenierías, Derecho, Contaduría, pública, Arquitectura, Psicología y Administración.

conocimiento mientras que la segunda con lo actitudinal, es decir, cada profesión formada en las instituciones universitarias, particulariza su área a partir del saber propio elegido, pero el sentido personal, ético, moral y social es una constante al evaluar el ideal de la formación en la educación superior.

Partiendo de las argumentaciones y planteamientos que se han generado en cada uno de los tipos de instituciones de educación superior, en relación a las competencias se puede concluir que las instituciones técnicas y las instituciones tecnológicas se comprometen con la formación de competencias tecnológicas y laborales, mientras que las instituciones universitarias se comprometen con competencias científicas, tecnológicas y laborales. Si la educación superior (sin importar su tipo) como culmen en el proceso educativo debe preparar para el ejercicio ocupacional, es desconcertante que exista una desarticulación entre las demandas ocupacionales del mercado y las exigencias de la sociedad, con lo que se enseña en los centros de formación. Tal idea es apoyada por Díaz Villa al señalar que en Colombia ha existido una tradición de currículo caracterizada por relaciones rígidas entre las diferentes áreas que se han asignado como parte en la formación, reflejado en planes de estudios que presentan asignaturas aisladas, autosuficientes y descontextualizadas, que distan del acompañamiento práctico\*\*. La concepción tradicional señalada por Mario Díaz, organiza la formación a la luz de las disciplinas, determinado casi arbitrariamente los mínimos del conocimientos que debe poseer cada individuo desde lo básico y lo especializado para desempeñar en cierta área. El continúa diciendo "...el currículo agregado que domina la formación en las instituciones de educación superior es un fuerte obstáculo al fomento y desarrollo de la flexibilidad"<sup>55</sup>, pues desconoce la posibilidad de rápida transformación que integren los avances en la ciencia y las problemáticas del entorno social, las cuales no son perennes sino circunstanciales. Morín (1998), haciendo referencia a la dificultad descrita, reitera

---

\*\* Lo práctico se refiere a la aplicación del saber en problemas particulares y reales en contexto que permita la articulación entre saber y hacer

que en lugar de una enseñanza parcializada, lo que hoy se le exige a la formación profesional es "lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar"<sup>56</sup>.

Finalmente y enriqueciendo los análisis aportados, no se puede pensar en la educación superior como la panacea a la solución de problemáticas sociales; ella es un producto de procesos formativos anteriores, por lo cual es imposible desconocer los sistemas de formación en la primaria, secundaria y media vocacional, como generadores también de competencias, habilidades y conocimientos básicos, que enriquecidos por un modelo abierto y flexible en la educación superior, generen profesionales que identifiquen e intervengan en la problemática social: "...cualquier política educativa debe asumir el sistema educativo como un todo. Por lo tanto, la reforma de la educación superior debe tener presente su estrecha interdependencia con los demás niveles educativos. Esta coherencia deriva del hecho de que la calidad de la educación superior depende de los resultados de la labor de los niveles precedentes. De ahí que la UNESCO afirme que -la educación superior tiene que asumir un papel conductor en la renovación de todo el sistema educativo-"<sup>57</sup>.

Los actores partícipes de la educación: docentes y estudiantes, no están lejanos de las propuestas de formación por competencias, ya que como se anotó tanto la legislación educativa como la realidad socioeconómica la promueven. Sin embargo, escuchar sobre ella, no garantiza su interiorización ni vivencia. Al intentar en el presente estudio rescatar el significado y sentido que tienen las competencias para los docentes, se debe partir por clarificar estos dos conceptos.

---

<sup>55</sup>DÍAZ, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá : ICFES, 2002. p. 25

<sup>56</sup>MORIN, Edgar. Sobre la reforma educativa. En: PORTA, Jaime y LLADONOSA, Manuel. La universidad en el cambio de siglo. Madrid : Alianza editorial, s.f.

<sup>57</sup>TÜNNERMAN, Op. cit. p. 119



## 2.5 LOS SIGNIFICADOS Y SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN

En el campo de la educación formal, esto es en los jardines infantiles, las escuelas, colegios y las universidades se plantean recurrentemente temas que son necesarios abordar en la perspectiva de lograr una comprensión de lo que ocurre en ellas. De un lado, está todo el llamado currículo explícito, es decir todo aquello que está pautado, escrito y que se espera se cumpla por parte de los diversos actores del proceso educativo. Por el otro, el llamado currículo oculto, que es aquello que los diferentes actores practican pero que no está explícito y que constituyen el conjunto de reglas no escritas del comportamiento y que no se espera que ocurra desde el punto de vista formal; pero, que sin embargo, prepara a los educandos para el mundo exterior. Ambos aspectos forman parte de la vida de la educación formal; sin embargo, no se les valora igualmente y no tiene la misma connotación para los actores. Se espera que lo que ocurra en la escuela sea entendido como formando parte del currículo explícito y aquello que se aparte de él se le entiende con una connotación negativa, como aquello no deseable<sup>58</sup>.

La aceptación única del currículo explícito, parte de la creencia que los actores del proceso educativo son seres terminados, con libretos preestablecido con los que participan en la interacción educativa. Tal idea se apoya en el imaginario que alumnos y docentes, cumplen el papel que se les asigna en una partitura común llamada Proyecto Educativo Institucional. Nada más alejado de la realidad; es erróneo ignorar los conocimientos previos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, cosmovisiones, normas, hábitos, sentimientos con que docentes y estudiantes se enfrentan día a día en la actividad educativa, la cual se circunscribe a la escuela. Son estas herramientas personales, las que intervienen en la construcción de la realidad escolar; es decir, el alumno no percibe lo que el maestro quiere enseñar, él recibe las elaboraciones del discurso recitado por el otro, construcción que se forma a partir de sus andamiaje personal. Por otro lado, el maestro también efectúa construcciones (no sólo de conocimientos sino de experiencias personales); sus actitudes, alejado de lo teórico, están reguladas por los rasgos personales que lo identifican y lo hacen parte de la raza humana.

---

<sup>58</sup>PARRA SABAJ, María. La etnografía en la educación. EN: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frames49.htm>

Pero entonces, ¿cómo acceder a este currículo oculto?, ¿cómo comprender, más allá de lo formal, las relaciones que se gestan al interior de la universidad, y aún más, lo que representa la misma formalidad en cada uno de los actores del proceso?. Para responder estos interrogantes, se debe entrar a reconocer el mundo de los significados y sentidos personales, aquellos que construyen maestros y alumnos en el diario convivir, siendo estos los que regulan el interactuar, el enseñar, el aprender.

En relación con la inquietud que moviliza esta investigación: 'significados y sentidos que un grupo de docentes de educación superior atribuyen a la formación basada en competencias', es importante aclarar los conceptos que hacen referencia al significado y el sentido.

Según Husserl, el sentido se refiere a la vivencia intencionada de la conciencia, es decir, a la luz de este planteamiento el sentido de la formación por competencias se refiere a la experiencia consciente de las cosas, relaciones y sujetos que hacen parte del quehacer académico; esto involucra el sentir, el pensar y el actuar generado al experimentar los hechos de estudio (en este caso la actividad docente). El significado, aunque asociado al sentido, se centra particularmente en lo cognitivo y desde la idea Husserliana se refiere a los contenidos de la mente: "lo que Husserl comprobó cuando analizaba los contenidos de la mente fue una serie de actos como el recordar, desear y percibir, e incluso el contenido abstracto de esos actos, a los que Husserl llamó 'significados'. Esos significados, proclamó, permitían a un acto ser dirigido hacia un objeto bajo una apariencia concreta, y afirmó que la direccionalidad, que él llamaba "intencionalidad", era la esencia del conocimiento"<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup>HOYOS, Guillermo y VARGAS, Germán. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 1996

Enriqueciendo tal idea, Puyana (1999)<sup>60</sup> señala que el conocimiento que se pretende abordar en un contexto (en este caso, el medio educativo) no es un reflejo de la realidad, sino es una representación de lo que este percibe. En los procesos sociales no existe la realidad como algo dado que es reflejado por el sujeto, independiente del sujeto; lo real está inscrito en lo simbólico y lo imaginario. Lo simbólico tiene que ver con interpretaciones estructuradas, dándose un orden y lógica a la experiencia, permitiendo a quien la vive definirla, conceptualizarla; es decir, lo simbólico se refiere al conjunto de significaciones. Lo imaginario, en el mismo continuo de la comprensión de la realidad, pertenece a la concesión personal que se le da a las experiencias; es la expresión de los deseos, temores, la forma como la subjetividad se relaciona con el mundo de la vida: “si se pierde lo simbólico, se pierde el orden de las palabras [*conceptos*] y la realidad; si se pierde lo imaginario, se pierden las emociones”<sup>61</sup>.

En conclusión, a la luz de los planteamientos fenomenológicos de Husserl y enriquecidos por los postulados de Puyana, el sentido hace referencia a las atribuciones de los hechos: sentir, pensar y actuar frente ellos; mientras que los significados se refieren al concepto e ideas que del hecho tiene el sujeto.

Después de la revisión bibliográfica presentada, se puede observar que la universidad desde su conformación ha atravesado por diversas transformaciones, entregando al siglo XXI, centros de educación superior que defienden: la autonomía, la cualificación del ejercicio profesoral y la proyección social. En Colombia, aunque reconocida tal intención, se tiende a una educación profesionalizante, que aísla a la universidad de la investigación y lo social. A tales dificultades se suma la falta de infraestructura y las actitudes estereotipadas tradicionalistas de los docentes, que impiden romper con el modelo antes

---

<sup>60</sup>PUYANA, Yolanda. La historia de vida : recurso en la investigación cualitativa. En: Revista Colombiana de Trabajo Social. Bogotá. No. 13. 1999.

<sup>61</sup>Ibíd., p.129

mencionado. Son estas falencias en la educación uno de los principales determinantes del estancamiento socioeconómico del pueblo colombiano.

Es una exigencia del mundo globalizado, el romper con este esquema ortodoxo educativo, que se centra en la instrucción específica, pasando a modelos que rescatan las competencias del individuo. Aunque son variadas las definiciones sobre competencias educativas, en el presente estudio se privilegia la aproximación conceptual señalada por Alberto Galeano Ramírez: "...las competencias son el conjunto de actitudes, valores, conocimientos y habilidades (personales, interpersonales y organizacionales) que facultan al individuo a desempeñarse apropiadamente frente a la vida y el trabajo".

En la revolución educativa por competencias, juega un papel importante el docente y la actitud que éste asuma frente a ella. Por ende, es relevante aproximarse a los sentidos y significados derivados de la formación por competencias. El sentido hace referencia a las atribuciones subjetivas de los hechos: sentir, opinar, actuar frente ellos. Los significados aluden al concepto objetivo que del hecho tiene el sujeto: definiciones teóricas, ideas soportadas desde la ciencia, acepciones consensuadas por una determinada área del conocimiento.

Solo resta al lector, acompañar al investigador a esta inmersión al mundo de la vida cotidiana del docente y las atribuciones que de su rol, él efectúa.

### 3. METODOLOGIA

Las características de la realidad educativa antes descritas, invitan al empleo de modelos cualitativos, que con una intencionalidad y concepto de la realidad social diferente a las tendencias cuantitativas permiten reconocer en el mundo de la vida, y las interpretaciones que los actores sociales (en este caso los docentes y estudiantes) tienen de él.

La educación como parte de la realidad social es campo de trabajo fecundo para la investigación cualitativa, debido a<sup>62</sup>: **a)** Más que una realidad física, es una realidad epistémica, determinada e influida por la cultura y las relaciones sociales; por lo cual depende para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, de quienes la viven, para conocerla. **b)** Su conocimiento es una creación compartida, subjetiva, a partir de la interacción investigador- investigado, mediada por los valores de estos; haciéndose necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. **c)** En la búsqueda de la comprensión de la realidad humana, se acepta la existencia de múltiples visiones con grados de entendimiento y validez diversos. **d)** La realidad se materializa a través del pensamiento, la interacción y el lenguaje de los seres humanos. **e)** La realidad humana no puede conocerse desde afuera o independientemente de sus actores, sino desde su percepción interna, desde su subjetividad.

El carácter específico de la realidad humana, la hace irreductible a las categorías de análisis de la realidad física cuya esencia son los objetos o cosas materiales, pretensión liderada por el enfoque cuantitativo.

---

<sup>62</sup>SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá : ICFES, 1996.

Ya mucho se ha indagado desde este enfoque con relación a las vivencias del estudiante y su participación en el acto educativo, pero poco se ha aportado desde la perspectiva del docente, quien como formador, se asume totalmente formado; se piensa que el maestro alejado de su persona, despliega habilidades, destrezas y capacidades para cumplir el rol socialmente asignado, desconociéndose como su humanidad guarda aspectos que median su ejercicio profesional.

En relación con la inquietud que moviliza el presente estudio: 'los significados y sentidos que un grupo de docentes de educación superior atribuyen a la formación basada en competencias', el modelo cualitativo beneficia no solo el abordaje de los conceptos que alrededor del tema se generen, sino también su sentir y actuar desde la cotidianidad escolar.

### **3.1 DISEÑO METODOLOGICO**

Para el logro del objetivo propuesto se eligió como enfoque directriz la *fenomenología*, pretendiendo centrarse en la experiencia de los docentes durante su actividad pedagógica y el sentido que en ella tiene la formación por competencias.

No cabe duda de que la pedagogía es deudora de la fenomenología. Esto se debe a que la habilidad descriptiva y hermenéutica de este enfoque es un factor imprescindible para reflexionar sobre el fenómeno educativo, rescatando las experiencias cotidianas de los actores que en ella se involucran. Un criterio fundamental de elección de esta alternativa metodológica es su capacidad de penetrar al mundo de interacciones cotidianas (en este caso la realidad educativa) y develar los significados e interpretaciones que los sujetos construyen alrededor de ella, a partir de las vivencias de los propios protagonistas.

La fenomenología, en su intento por describir la experiencia sin acudir a explicaciones causales, propone cuatro pilares de análisis<sup>63</sup>:

- a. Espacio vivido: espacialidad
- b. Cuerpo vivido: corporeidad
- c. Tiempo vivido: temporalidad
- d. Relaciones humanas: comunalidad

Estos pilares se abordan a la luz de la siguiente ruta metodológica, así<sup>64</sup>:

- a. Intuición: nivel de conciencia a través del ver y escuchar
- b. Análisis
- c. Descripción del fenómeno
- d. Observación de los modos de aparición del fenómeno
- e. Exploración del fenómeno en la conciencia
- f. Suspensión de las creencias
- g. Interpretación de los significados ocultos o encubiertos

## **3.2 GRUPO DE ESTUDIO**

**3.2.1 Mapeo.** Inicialmente se estableció el listado de los centros de educación superior del municipio de Bucaramanga. Una vez obtenida tal información, se efectuó contacto con algunos docentes de las instituciones respectivas, explorando el interés y disposición de participación en el estudio.

Materializado el total de posibles docentes participantes, se construyó una matriz, que especificando las condiciones necesarias significativas para los informantes, reflejara el número de entrevistados y características de los mismos.

---

<sup>63</sup>GRANADOS, Víctor. Ensayo: propuesta comparativa enfoques cualitativos. Bucaramanga, 2002,. 10 P. Trabajo de clase. Universidad Industrial de Santander. Escuela de Historia. Especialización Métodos, técnicas y teorías de la investigación social.

<sup>64</sup>Ibid.

**3.2.2 Muestreo.** Se propuso para la selección de los sujetos participantes el muestreo teórico<sup>65</sup>, elaborando una matriz que indicara el número posible de sujetos a involucrar en el estudio, con características que alrededor de la temática, hicieran válidos a los informantes y enriquecieran con el discurso diferencial de cada uno, la interpretación y el análisis. Este tipo de muestreo es el ideal en el caso de la investigación cualitativa, pues posibilita la flexibilidad en la elección de los informantes, dependiendo de la construcción dialógica que paulatinamente se vaya realizando. Partiendo del principio de realidad subjetiva e intersubjetiva, un muestreo estadístico, rígido o predeterminado, mina la posibilidad de sorprenderse con todas las alternativas posibles de percibir el hecho y sentir la experiencia, limitando la comprensión que sobre el evento social se pretende abordar.

En el Cuadro 1 se presenta la matriz de selección, eligiéndose un total de 4 sujetos para la investigación.

Cuadro 1. Matriz selección de la muestra

	Con formación pedagógica	Sin formación pedagógica	Total
Profesional de la disciplina	Sujeto 1	Sujeto 2	2
Profesional ajeno a la disciplina	Sujeto 3	Sujeto 4	2
<b>TOTAL DE SUJETOS</b>	2	2	4

Para clarificar los aspectos mencionados en el cuadro anterior, se presenta una definición de la características, proceso que facilitó al investigador la escogencia de los sujetos:

<sup>65</sup>Tipo de muestreo en el cual no se determina rígidamente el número y tipo de sujetos, posibilitando la inclusión o exclusión de individuos perfilados en el mapeo, según los datos que vayan surgiendo en el transcurso del estudio.



- a. Profesional de la disciplina:** En un programa de pregrado particular, el docente pertenece a esa profesión y orienta asignaturas de Areas Especializadas.
- b. Profesional ajeno a la disciplina:** En un programa de pregrado particular, el docente pertenece a una profesión diferente y orienta asignaturas de Areas Básicas.
- c. Sin formación pedagógica:** docente que ejerce su labor sin tener estudios de posgrados en el área pedagógica.
- d. Con formación pedagógica:** docente que posee estudios de posgrados en el área pedagógica.

### **3.3 MECANISMOS DE RECOLECCION DE LA INFORMACION**

Se empleó la entrevista cualitativa a profundidad, la cual mediante áreas generales de exploración, motiva al informante a narrar sus experiencias asociadas a la formación por competencias y el sentido que ella tiene en su quehacer.

La entrevista cualitativa a profundidad es una herramienta, que valiéndose del lenguaje intercambiado con los participantes, intenta obtener información sobre el hecho de interés. El discurso del entrevistado aporta el material biográfico y experiencial, que posteriormente el investigador analiza e interpreta, validándose en la retroalimentación con el informante<sup>66</sup>. Puyana la define como: "una conversación dialógica establecida entre los individuos, a la luz de los propósitos investigativos; significa una interacción que es tanto un encuentro de saberes, de corporalidades y de sentimientos. En este sentido la calidad de la misma depende de la relación que se establece entre ambos, el ambiente que se conforme y la voluntad del informante en torno a llevar a cabo la misma"<sup>67</sup>.

---

SANDOVAL, Carlos. Op. cit. p. 77.

<sup>66</sup>INFANTE, Pedro. La entrevista en profundidad según J. Spradley. En: Comunicación genética : Un. Chile, 1980.

<sup>67</sup>PUYANA, Yolanda. La entrevista profunda y las preguntas. Bogotá, 2002. 5 P. Notas de clase. Universidad Nacional. Maestría de Genero.

Aunque se sugiere por las características de la entrevista a profundidad, que no haya preguntas rígidas y preestablecidas con intención de respuesta, es importante definir un propósito al rededor del cual gira la conversación y una guía de entrevista que canalice y oriente su cumplimiento. Coherentes con lo mencionado, son tres los objetivos específicos que condujeron la entrevista:

- a. Determinar el significado que los docentes tienen de las competencias profesionales, enunciado cada una de ellas con su respectiva definición.
- b. Describir las competencias propias autopercebidas (tanto innatas como adquiridas) y los procesos de formación de las mismas en diferente momentos de la preparación profesional.
- c. Explorar el sentido que tiene el docente sobre la formación de competencias para los alumnos a quienes orienta.

Basado en los objetivos mencionados se construyó la guía de entrevista, que siendo no estructurada, constituye el instrumento específico de recolección de información (ver Anexo A y B).

### **3.4 PROCESO METODOLOGICO**

Una vez clarificado el problema a investigar, y en constante actitud de revisión de la literatura especializada, se realizó el siguiente procedimiento:

- a. **Trabajo exploratorio de campo.**
- b. **Mapeo.**
- c. **Muestreo.**
- d. **Elaboración de entrevista – Análisis por expertos.** Además de la revisión y aportes dados por la Directora de Proyecto, la guía de entrevista contó con el examen de la Dra. Doris Lamus Cañabate, Magíster en estudios poblacionales y la Dra. Janeth Duran, Magister en pedagogía.

**e. Construcción de categorías y subcategorías previas de análisis.**

**Significado de competencia**

- ⑦ Concepto de competencias
  - \* Definición
  - \* Tipos
  - \* Origen
  - \* Nivel de Profundización
- ⑦ Análisis de formación por competencias
  - \* Niveles educativos
  - \* Entes formadores
  - \* Estado actual

**Competencias y la formación profesional**

- ⑦ Experiencias previas a la formación profesional
  - \* Elección profesional
  - \* Auto percepción personal
  - \* Relación con profesionales
- ⑦ Experiencias durante la formación profesional
  - \* Auto percepción personal
  - \* Transformaciones personales
  - \* Relación con los docentes
- ⑦ Experiencias durante el ejercicio profesional
  - \* Auto percepción personal
  - \* Transformaciones personales
  - \* Cumplimiento ideal profesional
- ⑦ Experiencias durante el ejercicio docente
  - \* Ubicación laboral
  - \* Auto percepción personal

**Sentido de la formación por competencias**

- ⑦ Formación de competencias en los estudiantes
  - \* Perfil del estudiante
  - \* Perfil profesional
- ⑦ Proceso de formación por competencias
  - \* Procesos empleados
  - \* Eficiencia de los procesos
  - \* Opiniones
  - \* Sugerencias para el mejoramiento

**f. Realización de entrevistas.** Se efectuaron un total de tres entrevistas individuales con cada uno de los sujetos. Cada entrevista tiene una duración de 60 minutos, totalizando 3 horas de conversación con cada uno de los docentes.

**g. Categorización de la información.**

**h. Análisis de la información y conclusiones**

## 4. ANÁLISIS DE LA INFORMACION

Una vez recolectada la información, ésta se clasificó en matrices, categorías y subcategorías, las cuales constituyen las unidades sobre las cuales se efectúa la interpretación de los significados y sentidos que el grupo de docentes entrevistado tiene sobre la formación por competencias. Se anexa al informe la transcripción textual editada de cada una de las entrevistas (ver Anexo C).

A continuación se presentan las características de cada uno de los sujetos partícipes de la investigación, información que da elementos de análisis.

### 4.1 FORMACION DE LOS SUJETOS

**4.1.1 Sujeto 1.** Fisioterapeuta de 35 años de edad, egresada en el año de 1990; posee una especialización en Docencia Universitaria. Pertenece al Programa de Fisioterapia, orientando prácticas profesionales e investigación (áreas especializadas). Lleva 7 años en el ejercicio docente.

**4.1.2 Sujeto 2.** Trabajadora Social (1992) y Psicóloga. Tiene 35 años de edad; posee una especialización en Desarrollo Intelectual y Evolución. Pertenece al Programa de Psicología, orientando asignaturas especializadas. Lleva 5 años en el ejercicio docente.

**4.1.3 Sujeto 3.** Licenciada en química de 52 años de edad. Egresada en el año de 1990; especialista en Docencia Universitaria, magíster en Investigación, especialista en Computación para la Docencia, y dos diplomados: uno en Acreditación Previa y el otro en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Pertenece al Programa de Ingeniería Biomédica, orientando asignaturas básicas. Lleva 28 años como docente en media vocacional y 23 en la educación superior.

**4.1.4 Sujeto 4.** Psicólogo de 30 años de edad, egresado en el año de 1998; posee una especialización en Investigación. Pertenece al Programa de Fisioterapia, orientando asignaturas básicas. Lleva 5 años en el ejercicio docente.

Presentado los sujetos investigados, a continuación se encontrarán los datos reportados por cada uno de los entrevistados agrupados en su respectiva matriz, dividida en categoría y subcategoría. Al finalizar cada matriz se presentan anotaciones sobre los aspectos diferenciales y comunes hallados.

## **4.2 SIGNIFICADO DE COMPETENCIAS**

En el cuadro 2 se relacionan las categorías y subcategorías propia de esta unidad de análisis con las respectivas verbalizaciones de los entrevistados.

## **4.3 COMPETENCIAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

En el cuadro 3 se relacionan las categorías y subcategorías propia de esta unidad de análisis con las respectivas verbalizaciones de los entrevistados.

## **4.4 SENTIDO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

En el cuadro 4 se relacionan las categorías y subcategorías propia de esta unidad de análisis con las respectivas verbalizaciones de los entrevistados.

**Cuadro 2. Significado de competencias**

<b>CATEGORIA 1: CONCEPTO DE COMPETENCIAS</b>				
	<b>SUJETO 1</b>	<b>SUJETO 2</b>	<b>SUJETO 3</b>	<b>SUJETO 4</b>
<b>SUBCATEGORÍA 1: DEFINICIÓN</b>	35"saber hacer en un contexto" 38-41"veo una persona con una alteración e inmediatamente debo empezar a contextualizar lo que conozco en la teoría... porque esa persona es única, individual"	24-25"el desarrollo de unas habilidades básicas esenciales, que le permiten al estudiante como asumir diferentes frentes de acción... 27permiten asumir diferentes asignaturas y generar como un conocimiento integral"	159-162"serie de acciones, de habilidades que le permitan desenvolverse eficazmente dentro de un contexto... su profesión. Es desarrollar en el muchacho el saber hacer," 165-166"debe aprender para un contexto, y si ya sabe manejar el saber en un contexto, listo"	16-17"habilidades personales, sociales y profesionales que posee el estudiante que le permiten adecuarse al mundo laboral y social"
<b>SUBCATEGORÍA 2: TIPOS</b>	36-38"evaluar ...saber tomar los datos" 48"saber procesar información" 69-70"formular planes de tratamiento" 71-72"conquistar al paciente para que empiece a valorar su salud" 81-82"marcar la diferencia y límite con el paciente" 261"saber utilizar su cuerpo" 265-266"la parte comunicativa... saber llegar al... paciente"	54-63"cognitivas... expresivas... relacional"	89"competencia disciplinar o académica" 90-91"la parte de la expresión, lo que hoy llamamos competencias comunicativas" 116-118" las competencias que trabajamos es la competencia ética, todo lo que tiene que ver con normas, fundamentalmente para ir formando en el muchacho esa parte"	21"comunicativo... 33capacidad de expresar el pensar y entender el de los demás" 22"sociopersonal... 29habilidad del individuo para reconocerse" 22"cognitivo... 27habilidades de procesamiento...información" 22"motriz... 35destrezas manuales " 22-23"existen otras...pero...las que mencioné sintetizan"
<b>SUBCATEGORÍA 3: ORIGEN: Innato-adquirido</b>	85-89"los dos componentes... en este medio universitario tiene...gran énfasis... la formación... debe haber algo innato para ser fisioterapeuta "	65-68"las competencias se desarrollan... es algo que se aprende... parte de un punto que sería lo innato...pero las competencias se desarrollan, lo innato son como las condiciones fisiológicas... estructuras cerebrales"	[no se hace alusión explícita]	41-48"competencias innatas...pero el medio potencializa... de igual forma existen capacidades que siendo más de índole social, se forman en la vida...unas tienen más predisposición innata...otras son más aprendidas...sin desconocer la interrelación entre ambos"
<b>SUBCATEGORÍA 4: PROFUNDIZACION</b>	25-27"no conozco mucho de teoría...al ser docente me he ido metiendo...de manera empírica" 107-110" por más que pedimos, en ningún momento hubo material y eso que uno dice bueno luego leo sobre competencias, luego profundizo" 116-117"pero no se da uno el espacio de sentarse a ampliar sus conocimientos teóricos" 126-127"en la universidad casi no se habla de esto en competencias. Es ahora que esta el bum, pues que todo el mundo habla sobre competencias"	23"no es que haya leído mucho sobre eso" 42-43"No; el postgrado...se basa en la pedagogía... conceptual" 38"No, por lo menos que yo me acuerde no se hablaba de competencias" 51"dentro de lo poco que he escuchado se que se plantean como diferentes competencias" 72"En los colegios se comenzaba hablar de competencias" 80-81 "no he hecho cursos y de pronto cosas así en relación con la parte pedagógica"	16-19"inicié...profesora de química...eso me ha hecho... profundizar muchísimo porque...desde esa época empiezo a manejar un perfil determinado de estudiantes" 22-24"ingreso...como asesora académica ...eso me obliga a empezar a leer muchísima pedagogía, cosa que antes no le había dado la suficiente importancia" 171-174"sobre la parte de competencias comencé su estudio por la parte de bachillerato...al muchacho en el ICFES lo evalúan a través de competencia... yo comencé más a profundizar desde ese lado"	50-51"he comenzado...el año pasado, debido a...exigencias de registro calificado...56 en las parcelaciones nos pedían que señaláramos las competencias que se iban a fomentar" 51-53"la primera vez que escuché...el término de competencias...fue al principio.. 2002...trabajaba en un colegio" 58-62"tan difícil aclarar ese término...la universidad ofreció una charla, pero...no concretó al respecto..."

CATEGORÍA 2: ANALISIS SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS				
<b>SUBCATEGORÍA 1: ENTES FORMADORES</b>	130-140"la familia es la célula de la sociedad, es donde uno empieza a formarse como persona... allí donde toma primero que todo las habilidades de aprendizaje... debo llevar una disciplina... en la familia pienso es donde a uno lo impulsan... la familia da bases" 138-140"la sociedad da las necesidades... exige día a día la formación de competencias" 140-146"la escuela es la que realmente entra a formarnos como unos seres estudiosos... la escuela donde le dan las herramientas reales, la cantidad de conocimientos, la manera de procesarlos y esa manera de explotar nuestras capacidades"	107-109"la familia es esencial en la medida en que le da oportunidades al niño; le brinda los espacios... que le permiten al niño ese desarrollo cognitivo" 114"la familia es esencial para los procesos de aprendizaje" 118-126 "el papel de la sociedad está dada por las mismas oportunidades...de participar...de vincularse a ciertas cosas,...brindar opciones educativas" 129-130"La escuela es como el eje... en la medida en que estarían esas personas capacitadas para desarrollar esas competencias"	199-203"los valores que tengo se los debo a mi familia, mi colegio me lo ayudaron a profundizar...mi universidad me lo ayudaron a profundizar ...219 si la familia se preocupara... la formación se lograría " 211-217"en la universidad... involucrar a los padres, para mostrarle...sentido de acciones que se realizan...Es imprescindible que la familia inicie a trabajar en la formación por competencias desde el principio, para que el muchacho en el colegio reafirme.. y cuando llegue a la universidad...acaba de cumplir su formación". 218-219"si...la familia...forma... estamos enviando sujetos bien formados a la sociedad" 225-227"divorcio entre...recibí en la universidad y la realidad" 220-222"familia, sociedad y escuela deben hablar... el mismo lenguaje... desarrollar competencias para preparar a su gente para el futuro"	75-80"familia es el iniciador de la formación de competencia... sociopersonales, el autodescubrimiento y las posibilidades de relación... fomenta el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades motoras" 80-81"La escuela... presentar estímulos particulares que orienten estas competencias a objetivos determinados asociados a la productividad" 82-83"la sociedad es el espacio de expresión de las competencias, donde ponen a prueba lo adquirido o la que exige la generación de otras competencias"
<b>SUBCATEGORÍA 2: NIVELES EDUCATIVOS</b>	148-151"debe ir de acuerdo al desarrollo del ser humano... ahora se vienen a identificar como competencias, pero cada una va aportando a cada aspectos del ser humano" 152-155"uno ve que hay incoherencia entre una cosa y otra, tiene el deber de formarlas pero no lo están formando...en lo que yo viví en mi proceso... no veía la relación de una área con la otra...era como una sumatoria... sin sentido a veces"	143"Las competencias van en relación con la capacidad cognitiva de los niños" 158-159"es como las mismas pero ajustadas a cada etapa de desarrollo, con un nivel de exigencia propia"	232-233"la básica y la media hay cierta integración...se han definido... lineamientos... dónde se debe llegar y qué...se debe profundizar y qué se requiere...cada...nivel" 237-239"la universidad y el bachillerato...hay divorcio...el profesor universitario es muy independiente...del bachillerato" 277-279"creo que hay entonces que revisar el proceso desde abajo, luego bachillerato y luego a los maestros...así sí se cumple una integración de todos los niveles, si se podría formar en competencias"	68-72"trabajar integrado para construir un PEI que posibilite el desarrollo de las competencias a nivel gradual... todos tienen un compromiso ...pero los niveles elementales debería centrarse en el autodescubrimiento, los niveles medios a su desarrollo y los niveles superiores en su aplicabilidad productiva"
<b>SUBCATEGORÍA 3: ESTADO ACTUAL</b>	170-171"Son competencias que siguen manejando las mismas docentes arcaicas, que hacen un curso... pero siguen siendo las	101-102"siguen manejando... evaluación muy similares...a los tradicionales, que no responden... competencias"	283-285"en este momento se trabaja el perfil ocupacional pero se mira cual va a ser la ocupación concreta que la persona va a seguir, entonces hay si se	18-19"esta visión se rescate el desarrollo de habilidades en todas las dimensiones del ser humano, no sólo lo cognitivo

	misma"	169-171"el culpable es todo el proceso...manera planteado el proceso educativo... hace énfasis en aprender... contenidos... no... énfasis en aprender habilidades" 171 "decir que está mejorando" 86-88"todavía sigue...esa confusión...falta precisión frente a lo que son las competencias y lo que se quiere hacer...para desarrollar esas competencias"	identifican las competencias que se van a trabajar" 290-294"Pienso que las universidades, por la competencia de consecución de clientes... si han hecho que cada una de las universidades trate de trabajar y hacer más competente a su gente" 297-298"pienso que sí se está dando ese paso en las universidades, pero debería darse...más profundo...más regulado desde abajo"	con que se ha asociado la universidad" 62-64"las parcelaciones se anotan que se desarrollan competencias..algunas..que se nombran...no son..." 91-92" la perspectiva de formación por competencia reza en los PEI pero poco se aplica en la cotidianidad académica"
--	--------	---	---	---

**Comentario Analítico.** Se nota en el discurso de cada uno de los entrevistados, el reconocimiento de la acepción de *competencia*, definición que presenta a las exigencias del entorno (ocupacionales, sociales, productivas) como fuente de su significado. Los docentes visualizan tres competencias básicas: sociopersonales, comunicativas y cognitivas.

Los educadores indican, que a nivel universitario, la persona llega con unas estructuras básicas que le permiten la adquisición de competencias; estructuras algunas innatas y otras aprendidas, que en la época adulta son menos flexibles que en edades tempranas; por ende, si desde los primeros años se explota la predisposición de los sujetos, en la adultez dichos cimientos facilitan la formación de aquellas competencias prioritarias para el profesional que se está formando.

El conocimiento que sobre competencias poseen los docentes, es percibido por ellos como poco profundo. Se han formado en el tema a través de la experiencia, y aunque reconocen sus falencias al respecto, no se han movilizad por acercarse a elementos conceptuales (caso diferente se observa en el sujeto 3). Poseen una visión paternalista de las instituciones de educación superior, atribuyendo a ellas la tarea de capacitarlos A su vez, los entes de



educación superior han respondido pero con acciones aisladas y difusas que no han resuelto las necesidades del profesor, quien en últimas, camina según su estilo e interpretación personal en el proceso de formación por competencias. Los entrevistados señalan que existe una mayor pericia en el manejo conceptual del proceso de formación por competencias en la educación básica y media vocacional, ya que es un modelo que ha tenido cierta normatividad y exige su aplicación; la educación superior aunque se espera de continuidad a esos procesos, se ha centrado en lo profesionalizante.

El sujeto 3 a diferencia de los otros participantes, posee coherencia a lo largo de toda la entrevista entre la definición, tipos y procesos de formación por competencias; su alto nivel de profundización, da soporte a ello. Sin embargo es de destacar, que su capacitación, no es guiada realmente por el interés en el ejercicio docente universitario, sino por un rol ocupacional: "Coordinador de programas de formación a docentes", tal demanda (alejado de su rol como docente) es la que lo ha llevado a prepararse en el tema.

Los docentes indican que idealmente debería existir una integración entre los entes formadores: familia, sociedad y escuela, pero que no se aprovecha tal relación para la formación por competencias, caminando cada uno por rutas diferentes. La familia se constituye en la base para la formación de competencias, no sólo las sociopersonales y comunicativas, sino que ella, gracias a la exigencia, disciplina y estimulación que pueda ofrecer, determinará cómo el futuro adulto aprenda. La sociedad es la esfera que exige la expresión de las competencias; es ella la que define cuáles competencias son requeridas por el sujeto que habita un contexto particular. Finalmente la escuela es la institución encargada de enseñar el saber "científico" que soporta las competencias; por lo tanto, detecta qué exige el medio para el estudiante, y a la luz de ello, fortalece lo formado en casa y construye otras habilidades que le

permitan crecer como individuo y aportar al entorno en el que habita. Para el cumplimiento de tal función, la educación, en sus diferentes niveles debería integrarse alrededor de las competencias básicas, fomentándolas según las características del desarrollo y complejidad mental de los alumnos; sin embargo, no es así; existe poca continuidad entre los diferentes niveles de la educación básica y media; y un divorcio total entre la media vocacional y la educación superior.

El sujeto 3 indica que a medida que el estudiante crece, la familia se aleja más de su formación, llegando el joven a la universidad totalmente solo. Por ello, la interacción familia, escuela, sociedad, no se refiere a los primeras etapas en la vida del niño, debe ser una constante en todo su ciclo vital, acompañándolo con la misma asiduidad durante su juventud.

El Estado ha establecido para la educación en cada uno de sus niveles, un modelo particular de formación basado en competencias; sin embargo, carece de pautas de implementación, llevando a que se construyan Proyectos Educativos Institucionales que en la letra cumplen con la norma, pero en la actividad académica cotidiana se distancian de ella. La incongruencia de los PEI con la realidad escolar se puede deber a: **a)** la difusa explicación de lo que se exige en la formación por competencia; **b)** Las antiguas bases y modelos pedagógicos de los docente que los hacen impermeables a los cambios sugeridos; y **c)** Los sistemas evaluativos centrados en lo cognitivo. Este panorama hace que aunque en el medio educativo se hable de competencias y su formación, realmente en el ejercicio académico y en la interacción maestro-alumno, siga primando el saber (el cual es objetivo al evaluar), abordando las otras dimensiones como un agregado al proceso.

**Cuadro 3. Competencias y formación profesional**

<b>CATEGORÍA 1: EXPERIENCIAS PREVIAS A LA FORMACIÓN PROFESIONAL</b>				
	<b>SUJETO 1</b>	<b>SUJETO 2</b>	<b>SUJETO 3</b>	<b>SUJETO 4</b>
<b>SUBCATEGORÍA 1: ELECCIÓN PROFESIONAL</b>	161-162 "un profesor que si me enseñó educación física... educar nuestro cuerpo para lo que esta hecho para moverse...inicia quizás mi afición por la parte del ejercicio" 178-180"me gustaban las curaciones, eso me llamaba la atención y decía que yo quería estudiar algo de salud... a mí me gusta mucho los animales, mi carrera frustrada es la veterinaria...nunca me pasó por la cabeza la fisioterapia" 197-198"nunca había pensado estudiar este cuento, pero lo voy a hacer" 202-203"iniciamos III semestre.. entramos en las materias de carrera hay me encarrete más"	187-194"Yo elegí psicología... era una pregunta constante por qué la gente se comporta como se comporta... yo vivía como muy preocupada por todo mundo" 188"la verdad lo que yo conocía de psicología era muy poquito" 200-202"hicieron una pruebas... me salieron todas las carreras que tuvieron que ver con la ayuda social...dentro de eso trabajo social, por eso yo ingrese a estudiar Trabajo Social...era estudiar Trabajo Social o Trabajo Social" 214-216"no fue algo que... tomara mucho tiempo en pensarlo, Trabajo Social...buena opción pasé los papeles y pasé"	302-303"desde que llegué.. colegio comencé a jugar a la profesora" 307"yo si pienso que soy docente por vocación" 337"en mi casa que teníamos una droguería" 315" Yo cuando llegué a décimo quería estudiar química... 319pero química pura, era lo que quería estudiar " 319"Me presenté a la Nacional, pero no pasé" "el Tiempo...decía que al otro día se cerraban las inscripciones para la licenciatura de química, yo pensé: "si yo quiero química, porque no me voy para allá"...me presenté al día siguiente y pasé"	"veíamos una materia denominada psicología del niño; el contenido de la materia me fascinaba, y creo que más que la materia era la actitud de la docente...104-105 Sumado a esto me gustaba escuchar la gente y aporta en sus problemas. Esto me llevó a pensar que quería estudiar psicología" "fui claro con mis padres...si no estudiaba esta carrera no quería ...otra cosa...en ese momento la elección si era más emocional que racional, no tenía un proceso de autoexploración conciente; no tuve una orientación profesional...Hoy... fue una suerte haber acertado"
<b>SUBCATEGORÍA 2: AUTOPERCEPCION PERSONAL</b>	180-182"yo nunca fui buena estudiante en el colegio... de tragalibro, no... aprendía porque me gustaba; nunca me preocupe por notas" 185"mi puntaje fue el segundo más alto del colegio" 192 "mi examen[de ingreso] fue el más alto en fisioterapia" 198-199"he identificado en mi vida es que yo hago no lo que tengo que hacer" 206-207"lo único... es que lo que me propongo yo lo logro"	205"interés por el conocimiento" 206" me gustaba mucho trabajar con niños" 208"me preocupaba por el sufrimiento de la gente" 226"toda la vida me gustó enseñarle a mis muñecas" 219-220"mi timidez... yo pienso que esa sigue siendo una limitante para muchas cosas"	308"me preguntaban por mi alto nivel académico" 310-312"yo tuviera roce personal con los docentes...la exigencia era mayor por..lazo personal existente" 331-332"Tenía...capacidad para convencer... mucha capacidad organizativa...un proceso mental lógico... 337habilidad para hacer experiencias de laboratorio... 340 mucha curiosidad " 343"importante comunicarme, el tratar con la gente" 346"por qué no fui ingeniera química, por el dibujo"	107"habilidad para escuchar, analizar los problemas y aportar soluciones" 110" la discreción y la confidencialidad me caracterizaba" 114-115"me di cuenta que podía dar charlas, tenia facilidad de expresión y creatividad e iniciativa ante los grupos 108" Yo no tenia muchas habilidades sociales, se me hacía difícil hacer amigos por lo tímido"
<b>SUBCATEGORÍA 3: RELACION CON PROFESIONALES</b>	221-222"ella iba a hacerle terapia respiratoria y yo era boba mirando... me gustaba como... mi mamá después de la terapia se sentía muy bien" 227-229"osea era muy pasiva... hay que tener dinamismo, era aburrida"	197 "era una persona que le gustaba mucho su profesión" 231 "era una persona muy dinámica" 234"lo que ella decía se ajustaba a...una inquietud" 236"una persona muy receptiva"	315-318"mi profesor de química en ese momento era muy bueno...el hombre sabía mucho y eso me encantaba...me identifiqué con los profesores de química "	131-132"no conocí... psicólogo...mi profesora del bachillerato de Psicología del niño fue la única experiencia, que después supe que no era psicóloga" 99-103"docente de Psicología del

	233"tiene que ser activo" 235"ser práctico en la manera de dar los conocimientos" 237"en la parte física yo si pensaba uno debe tener algo de estatura" 234"no debe ser: aburrido, monótono, tanta cháchara, tanto conocimiento aburre"	interesada en que...podía servir" 240-241 "aumentó mas el deseo de conocer, de querer estudiar lo mismo que ella"		niño] tenía...dominio del grupo, relaciones interpersonales que...me gustaba...era de un carácter impresionante...me condujo a estudiar psicología, creo que orientado a la búsqueda de un dominio personal" 134-138"imaginaba equilibrados, serios, con...respuesta a todo lo que la gente dijera, analítico y pensador...con una controlabilidad de sí y el entorno...capaz de desentrañar la verdad".
<b>CATEGORÍA 2: EXPERIENCIAS DURANTE LA FORMACIÓN PROFESIONAL</b>				
<b>SUBCATEGORÍA 1: AUTOPERCEPCION PERSONAL</b>	242-243"Pienso que la manera de ser... yo no soy rígida, gruñona... ni malgenidad; soy muy abierta a los cambios" 248"la habilidad manual" 257"puedo desarrollar ventaja mecánica con el paciente" 271"yo aprendo aquello que veo es útil" 338-339"yo lo cojí... como yo los cojía, bien evaluado, bien tratado" 270"no tengo buena memoria" 282"la falta de atención, yo me desconcentro muy fácilmente"	269-270"me favorecían para la carrera, la facilidad para expresión escrita" 276"facilidad para estructurar un problema y generar...un programa... atención a su problema" 280"se me dificultaba... todavía persistía mi timidez" 341-343" una cosa que...no desarrollé: creatividad...manejo esquemas...muy rígidos"	325-329"la química pura es muy de laboratorio y a mí me gusta es tratar con la gente" 354-355"le dí...importancia a la química, porque...las pedagogías una las podía perder y habilitar" 366-371"tenía una muy buena conceptualización...competencia disciplinar la tenía bien...tenía la parte de relación interpersonal con el estudiante... tenía esa capacidad para llegarle al estudiante [explicar]" 371-375"capacidad para evaluar al estudiante...soy un poco estricta...para mí la vida no fue fácil...exijo que... se haga reto"	142-146"habilidad en el manejo grupal... análisis... escritura... liderazgo...la participación activa en procesos institucionales, que trascendían lo académico". "un defecto hallado era la imprudencia, creo que a veces era muy espontáneo y podía pecar de imprudente...era muy rígido...rasgos de personalidad controladores" 164"era buen estudiante, creativo y aportaba"
<b>SUBCATEGORÍA 2: TRANSFORMACION PERSONAL</b>	253-255"fue la que influyó en que yo dejara de comerme las uñas... me di cuenta de que era algo muy malo"	270"aprendí a exponer" 280-282"dominio para muchas cosas: aproximación de un grupo, manejar situaciones, visitas domiciliarias" 285" habilidades en entrevista; habilidad para generar proyecto" 286"manejar... situaciones conflictivas" 350-351"relación...calidad con la gente...mas afectuosa"	358-361"me veía...trabajando en laboratorio con estudiantes, por eso no me pasé después a la Nacional porque tenía la oportunidad... ya no me visualizaba evaluando procesos en una empresa"	158-161"la imprudencia ha ido cediendo...por la experiencia en la universidad...por la madurez... Las habilidades sí se potencializaron, por un lado...tenía seguridad en mí y por otro se fueron perfeccionando ...lo da la formación" 181-191"influyó mucho porque me comenzó a desligar lo emotivo de lo racional, logrando que este...tome la decisiones... es necesario en cada ámbito...desligar roles"
<b>SUBCATEGORÍA 3: RELACIÓN CON LOS DOCENTES</b>	291-295"[docente de física] la falta de coherencia de lo que enseñaban con lo que teníamos que saber... nos daba los	290-291"muy frío...el estudiante está en un lado y el docente...en otro lado" 297"insultaba...trataba muy mal"	393-394"de los docentes que he tenido el que me dio química... que hombre tan organizado, yo repito	165-170"Características de los docentes...que me impactaron era la exigencia personal y académica... la

	<p>mismos...que...a los ingenieros" 296-297"una docente de neurología, que por su formación tan anticuada, no nos guió de manera adecuada" 300-301"no aportaba.. nivel profesional ...era muy superficial en sus cosas" 303-305"inxperta en la docencia, no nos dio...esa experiencia...una materia... debe brindar alguien que realmente haya evaluado pacientes" 332-333"no se le notaba... dinamismo que...es propio en el fisioterapeuta" 217-219"la práctica fue dolorosa la... pedagogía del docente no era buena" 306-310"mi experiencia de practica fue lo más traumático de este mundo; llegar uno allá y encima que la docente me la monte, eso fue espantoso" 312-313"era una persona calmada ... se preocupaba porque lo que estaba enseñando... ella me marcó la vida docente...329 no sólo de conocimiento, sino una ciencia aplicada " 324-325"ésta que me andó tan duro... la manera de hacerlo a uno estudia"</p>	<p>301-302"manejaba conceptos con ejemplos...a través de investigación" 310"a nivel personal tenia muchas falencias" 304"eran poco exigentes, pero eran buenas personas" 293-295 "obligaba que... pusiera funcionar todas sus capacidades...integración de todos esos conocimientos" 312-314"profesor ideal estaba como en...capaz de manejar conceptos claros...posibilidad de fusionarlos en una actividad practica y con una calidad humana" 372"profesor no me convenció mucho, era muy inexperto"</p>	<p>muchos comportamientos de él" 396-397"La profesora de pedagogía...se notaba que preparaba sus clases, que era una mujer capaz" 398-399"me daba... ayuda audiovisuales... bueno, por las herramientas que me dio, la utilidad de su materia" 400-401"me dio bioquímica... bueno desde el punto de vista de la química...malo desde el punto de vista de la pedagogía" 403-406"el que me dio química orgánica...de una prepotencia increíble, pero de una calidad académica altísima"</p>	<p>pasión por la profesión... la honestidad de algunos y su cercanía con los estudiantes" 171-174" dos docentes que me marcaron, uno exigente y científico, que hoy día se que marca mucho mi ejercicio como docente y uno muy humano que permitía la cercanía y el reconocimiento del otro como una persona" 174-178"no me gustaban... aquellos que no aportaban a la ciencia...que buscaban enredar con su discurso...se aprovechaban de la poca experiencia del estudiante para vender elementos erróneos o mal interpretados"</p>
--	--	--	--	---

**CATEGORÍA 3: EXPERIENCIAS DURANTE EL EJERCICIO PROFESIONAL**

<p><b>SUBCATEGORÍA 1: AUTOPERCEPCION PERSONAL</b></p>	<p>363-364"Se curaban, yo creo; y la pasaban sabroso en la terapia..., yo les enseñaba muchas cosas además de lo que tiene que ver con la recuperación" 369-370"además de tener un alivio corporal...un alivio de tener alguien con quien hablar" 377-378"cuando yo terminé averigüe qué cursos había, los que económicamente podía realizar, los realizaba" 381-382 "siento me haya hecho falta fue la parte administrativa... de mi carrera y ni de mi parte económica"</p>	<p>316"No ejercí como trabajadora social" 388-389"comenzamos...en colegios ...ese ha sido...mi fuerte...me gusta la opción de estar con los niños". 389"trabajar con los adolescentes no me gustaba" 395-397"sabíamos hacer una entrevista inicial y de pronto cómo ...hacer un diagnóstico... los procesos de intervención reales no sabíamos como manejarlo" 402-404"la materia psicología educativa... estuvo estructurada dentro de lo teórico, yo no logré hacer la fusión... y lo práctico" 408-409"las mismas herramientas ... de los grupos... me permitieron hacer un manejo a nivel grupal" 442"una falla...que la tengo, es proponer soluciones"</p>	<p>24-2"una falla de las universidades cuando es licenciado en educación con especialización en química... se hace demasiado énfasis en el saber específico del que uno va a enseñar y no las herramientas pedagógicas que uno va a utilizar" 246-251"quienes tenemos la experiencia de trabajar en universidad y colegio hemos servido de puente, yo se que mi estudiante de bachillerato debe traer unos conocimientos mínimos para responder en la universidad"</p>	<p>194-196"el manejo de grupos...me permitieron el trabajo en talleres" 197-198"la presentación de propuestas..argumentación de ideas, esto...me sirvió mu cho a nivel laboral" 198-199" participación activa de los procesos institucionales y la visión global de las relaciones en todas las organizaciones" 214-216"una limitante... era la ignorancia en sistemas, me tocó una vez me gradué aprender a usar un equipo...capacidades que nunca desarrollé en pregrado" 152-155"mis rasgos de personalidad controladores hacían que tuviera compromisos con todos los casos...uno va aprendiendo que hay aspectos que no se pueden controlar y que ya están en responsabilidad..."</p>
---	---	---	--	--

<b>SUBCATEGORÍA 2: TRANSFORMACION PERSONAL</b>	<p>384-385"yo aprendí... que uno tiene que estar buscando y dejándose conocer" 52-54"nunca me lo enseñaron... si mi paciente tiene un problema, este puede ser un reflejo de alteraciones en otro lado, a mi que me enseñaron, a trabajar el problema"</p>	<p>411-412"empezar a buscar y llevar a la práctica lo que está leyendo" 413-414" manejo por lo menos de lo básico de lo terapéutico" 416-417"esforzar un poco...mi creatividad para lograr generar como cosas que motivaran a los estudiantes" 429"una gran habilidad al manejo del 16 PF"</p>	<p>47-53"estudiar... informática.. y eso me muestra a mí muchísimos más caminos... como una herramienta para el maestro...ayudarle... poderle enseñar cualquier saber... mostrarle a los estudiantes" 75-82"trabajando en la formación de maestros...fue...interesante porque lo que yo había aprendido en teoría, y lo que había aprendido en la práctica mía...tuve la oportunidad de ir a contárselo a estudiantes nuevos que iban a ser directivos... me empecé formar ...como pedagoga" 383-386"he bajado al nivel de ellos...no a todo el mundo se le puede dar la misma exigencia"</p>	<p>225-229"Este análisis lo aprendí después de graduado, adiestrándome a reconocer los sistemas de poder, las alianzas y los conflictos para saber manejar al tocar el clima organizacional...a nivel clínico fue la rapidez en el diagnóstico, siendo operativo y practico" 238-239" hoy día la misma seguridad profesional me hace aceptar retos y enfrentarlo, aprendiendo sobre el camino sobre lo desconocido"</p>
<b>SUBCATEGORÍA 3: CUMPLIMIENTO IDEAL PROFESIONAL</b>	<p>391-392"yo soy como... inquieta... pasiva nunca, a mi no me gusta estar adormilada" 395"Me veo activa" 400"ver que hay una mejoría esperando, y la mejoría la conseguimos entre los dos"</p>	<p>435"darle confianza a la gente...se sienta tranquila conmigo" 439"creo que tengo un bagaje conceptual amplio"</p>	<p>422-426"Me veía como esas personas muy puntual, muy cumplidora, diseñándoles a los chinos herramientas...ya tengo un libro de química y ya estoy organizando el de aquí; yo me veía en eso, me veía metida de cabeza en la docencia...a mi se me ha vuelto hasta obsesión ser la mejor maestra... si usted me pregunta, para mi yo soy mejor profesora hoy que cuando comencé".</p>	<p>244-246"soy una persona equilibrada, coherente con mi estilo de vida, plena con lo que hago, y reflejo ese agrado por mi existir. Creo que lo ideal que logré es sentirme tranquilo con lo que hago" 243-244" esa perfección que le atribuía a los psicólogos antes de iniciar a prepararme en esta profesión me doy cuenta que no existe"</p>
<b>CATEGORÍA 4: EXPERIENCIAS DURANTE EL EJERCICIO DOCENTE</b>				
<b>SUBCATEGORÍA 1: UBICACIÓN LABORAL</b>	<p>15,402"resulté aquí sin culpa" 324"nunca pensé ser docente" 433"yo no me imaginaba como docente" 429"a mi me gustaba mucho ese cuento[la docencia]"</p>	<p>453"me gustaba la docencia desde hacia mucho tiempo" 450-452 "necesitaban a alguien que hiciera un reemplazo...el Coordinador de Programa me encontró un día...y me dijo que si le podía colaborar." 458-459"Me gusta por un lado la exigencia que hay de uno mismo en el proceso de actualización de conocimientos" 462"me gusta...la parte del contacto con la otra persona"</p>	<p>15-16"En...ejercicio docente...28 años...desde... bachillerato ... inicié como profesora de química" 415-418"se veía que era lo mejor... uno entraba... prácticamente ganando dos sueldos...primera meta de hacer plata me la iba a solucionar...no me retiro porque me encariñé " 443-446"tan pronto estaba para graduarme, la universidad abrió el curso para maestros y yo dicté metodología... esa fue mi primera experiencia, y me gustó...Todo esto me metió en el cuento"</p>	<p>270-273"creo que hay dos elementos que orientaron mi elección como docente, por un lado que me gusta, desde mi formación como normalista tenía la vena de docente, y por el otro la oportunidad que se me abría a nivel ocupacional" 275-276" un aspecto...que me ha abierto las puertas en la docencia...ha sido el conocimiento...de mi calidad profesional"</p>

<p><b>SUBCATEGORIA 2: AUTOPERCEPCION PERSONAL</b></p>	<p>408-409" a mi me gustaba enseñar cosas... yo explicaba y me entendía, entonces creo que tenía una buena comunicación "</p> <p>429" a mi me gustaba mucho ese cuento [la docencia]"</p> <p>440" yo la organicé [la asignatura]... a la coordinadora le gustó mucho eso"</p> <p>451-452" siempre me mantengo leyendo, yendo a los cursitos... siempre... con ganas de aprender más "</p> <p>453-455" de docente... yo trasnochaba... era... obsesiva... de mejorar conocimientos básicos"</p> <p>458-460" eso en especial fue algo que me cambio... fue duró para mi, pero al mismo tiempo fue muy bueno, tuve la oportunidad de... actualizarme"</p> <p>462" algo fuerte para mi fue calificar"</p> <p>560-561" seis años de experiencia profesional en un lado en otro... me enriquecieron"</p>	<p>467" bagaje conceptual que manejo"</p> <p>468" poder relacionar diferentes conceptos... tengo conocimiento de muchas cosas"</p> <p>469" el haber estado en diferentes campos"</p> <p>470, 472" creo que tengo habilidad para explicar... para ejemplificar los conceptos"</p> <p>473-474" el estudiante se siente en un ambiente tranquilo, agradable"</p> <p>475-476" a nivel de aprendizaje pienso que uno debe tener una exigencia mayor, creo que esa es una falla mía... 479 ser demasiado comprensiva en las cosas que le pueden faltar a la gente"</p> <p>485-487" hay una falla... no me he interesado por escribir, de producir... en relación... al conocimiento que... he adquirido"</p>	<p>96-100" Esa experiencia que yo tengo... la traigo para las universidades... para formar un profesional universitario, tiene que reunir exactamente todas las cualidades, todas las competencias que este profesional debe desarrollar en su vida profesional"</p> <p>103-106" como... era docente en bachillerato y en universidad comencé a reforzar mucho más... en el bachillerato la necesidad que manejaran realmente bien un área disciplinar, que les sirviera en su universidad"</p> <p>147" Soy un poco estricta"</p> <p>150-152" soy una persona supremamente disciplinada en mi vida personal y profesional, por eso... soy supremamente estricta "</p> <p>179-180" en la universidad no he profundizado en perfil ocupacional de cada uno de estos muchachos que estamos preparando"</p> <p>312-314" de ahí que yo establezco hoy día con mis estudiantes un lazo fuerte".</p>	<p>282-283" competencia más grandes es la claridad de mi discurso... elementos conceptuales apropiados... con la realidad"</p> <p>284" ofrecer... elementos aplicables en su campo profesional"</p> <p>285-286" A nivel sociopersonal, la pasión con que enseñé la asignatura, el convencimiento de lo planteado y... una relación afectiva con los estudiantes"</p> <p>288-290" Otra... es la fluidez verbal; además que intento dinamizar el proceso de aprendizaje"</p> <p>293-294" la mayor dificultad es la exigencia... me explico: yo tengo un nivel de autoexigencia muy alto, y a veces la proyecto en los alumnos"</p> <p>298-299" al principio... era muy rígido, hoy soy más flexible dando otras oportunidades al estudiante para demostrar su saber"</p> <p>216-220" a nivel personal el autocontrol, especialmente en la docencia, pues los estudiantes a veces tiene conductas que lo descontrolan a uno, esto lo aprendí ya en mi ejercicio profesional"</p>
---	--	--	---	---

**Comentario Analítico.** El momento histórico en el que cursaron la media vocacional, hizo que la elección profesional no estuviera acompañada por un proceso externo de exploración: habilidades, aptitudes e intereses, propio de lo que hoy se denomina orientación vocacional. La determinación sobre el qué estudiar, está guiado por agrados generales en un área; prima el desconocimiento del perfil ocupacional y profesional de la carrera; además de un pobre autoanálisis que sirviera como soporte a la escogencia. La complacencia por el campo del saber seleccionado, surge a partir de los primeros semestres ya en pregrado, producto de la interacción con profesionales de ese campo y su objeto de estudio. Es importante destacar como los docentes del bachillerato, y sus

competencias, son experiencias cruciales que determinaron los intereses futuros, en algunos casos, motivaron a especializarse en un rama particular.

Antes de iniciar la formación de pregrado, los entrevistados carecían de un modelo profesional en el campo elegido, sin embargo se formaron un perfil ideal del mismo; las fuentes de dicho perfil fueron los aspectos que se imaginaban eran necesarios para ellos como futuros profesionales, y aquellos poco deseados (notorio en el sujeto 1). Los elementos constitutivos de ese perfil son congruentes con las características autopercebidas por los sujetos; ellos veían en sí, aquello que perfilaban en un futuro como propio de ese profesional.

En el tiempo en que los entrevistados realizaron su formación en pregrado, se reconocen una serie de exigencias personales y competencias antes no consideradas, concretando ese ideal previo, que soportado en las expectativas adolescentes y los supuesto profesionales, se alejaban de la realidad. La academia, la interacción con el objeto de estudio y la observación de los profesionales del área, promueve un nivel diferente de autoexploración; se inician a evidenciar inhabilidades que requieren un trabajo para que no sean obstáculo en el futuro quehacer profesional. Es así que durante la época universitaria se identificaron habilidades propias para la profesión, potencializándose gracias al reconocimiento de los docentes; por otro lado, se observan dificultades, que merecen una especial atención. Es de rescatar la percepción de generación de competencias como producto de la formación de pregrado.

Se encuentran coincidencias entre los entrevistados en lo que hace referencia a las competencias que admiraban de sus docentes universitarios y las inhabilidades que de ellos percibían: a) **Competencias**: exigencia académica,



enseñanzas prácticas para la profesión, relaciones interpersonales cálidas, sapiencia en el área; **b) inhabilidades**: inexperiencia, distancia en las relaciones interpersonales.

Los docentes entrevistados concuerdan en afirmar que las competencias adquiridas en la universidad fueron pertinentes para el ejercicio profesional; sin embargo, una vez ubicados en su campo laboral, se reconocen otras que tuvieron que ser adquiridas, ya que eran una exigencia a nivel ocupacional. Se percibe algún distanciamiento entre la academia y el entorno, pues no perfila a los sujetos desde el campo en el que se van a desempeñar, empleando un protocolo formativo que quizás no es suficiente para las necesidades del sector productivo o las preferencias de los recién egresados.

Se observa cómo el ejercicio profesional aporta a la formación de competencias; bs individuos en el trabajo reconocieron la necesidad de una educación continuada, exigiéndose mediante estudios de posgrado, cursos o autoformación, aprender sobre aspectos particulares, propios del rol ocupacional que desarrollan, no revisados en el pregrado o nuevos desde la actualización constante de la ciencia.

Al comparar el perfil profesional actual, con los ideales construidos en el bachillerato y en la universidad, los docentes entrevistados observan que la gran mayoría de competencias esperadas, son poseídas por ellos; algunas que ya existían desde la adolescencia se potencializaron (y los condujeron a la educación, campo donde actualmente se desempeñan) y otras se adquirieron, optimizando su ejercicio profesional.

De los casos analizados, solo el sujeto 1 no había concebido la ubicación en el campo de la docencia, llegando a ella por casualidad, producto de un excelente ejercicio profesional. Los otros 3 entrevistados vislumbraron desde un principio esta opción, la cual percibían como parte de sus perspectivas laborales desde la formación en pregrado.

Cabe anotar que a diferencia del sujeto 3, los otros casos carecían de formación pedagógica; sin embargo, la calidad profesional llevó a que fueran admitidos como formadores universitarios. Las opciones laborales de los 4 entrevistados no se restringen a la docencia universitaria, teniendo otras actividades ocupacionales que les permitían un desempeño profesional; por ello se puede suponer, que más allá de asumirlo como la única opción de empleo, se encuentran ejerciendo la docencia por elección, derivando de ella placer y realización profesional.

A continuación se presentan las competencias docentes autopercebidas, discriminadas para cada uno de los sujetos entrevistados:

Sujeto 1: habilidades comunicativas, dinamismo, organización, preparación constante, experiencia en diferentes campos.

Sujeto 2: conocimiento amplio, experiencia en diferentes campos, habilidad comunicativa, adecuadas relaciones interpersonales.

Sujeto 3: experiencia en la formación de docentes, experiencia como docente de bachillerato, exigencia académica, contextualización del conocimiento, adecuadas relaciones interpersonales.

Sujeto 4: habilidades comunicativas, contextualización del conocimiento, exigencia académica, relaciones interpersonales adecuadas, habilidad comunicativa, dinamismo.

A la par, ellos señalaron sus inhabilidades docentes:

Sujeto 1: dificultad en la evaluación.

Sujeto 2: la autonomía en el aprendizaje otorgada a los estudiantes es interpretada como baja exigencia académica, baja productividad intelectual.

Sujeto 3 y 4: alta exigencia en la evaluación.

Se observa cómo la habilidad comunicativa, las relaciones interpersonales, la preparación desde el conocimiento y la experiencia profesional son percibidas como competencias propias de cada uno de ellos, además de las indicadas como ideales para el ejercicio de la docencia; la principal inhabilidad consensuada en el grupo es el proceso evaluativo. Los docentes manifiestan que los procesos evaluativos en el modelo de formación por competencia no se puede restringir al conocimiento, dificultándose (aun más, no permitiéndose) la evaluación de las otras competencias.

**Cuadro 4. Sentido de la formación por competencias**

<b>CATEGORÍA 1: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIANTES</b>				
	<b>SUJETO 1</b>	<b>SUJETO 2</b>	<b>SUJETO 3</b>	<b>SUJETO 4</b>
<b>SUBCATEGORÍA 1: PERFIL DEL ESTUDIANTE</b>	165"[fallas en el] proceso de leer y escribir" 259-260"estudiantes debiluchas...ellas así tengan fuerza no la saben utilizar" 65-67"hay que hacerle ver que todas la materia básicas que vieron las van a utilizar para planear tratamientos" 534"no reconocen...esto hace parte de un todo, que...yo lo voy a utilizar en determinado momento" 470"hoj...tienen mucha pereza mental" 471-472"son malagradecidos...uno a veces le da con muchas ganas, y pasa como tan desapercibido" 515, 529"ellos traen nociones...".	164-168"fallas...de comprensión y de argumentación... de expresión escrita, expresión verbal... relacionarla con otro concepto" 517-519"dificultad de comprensión... de análisis, de argumentación" 522"buenas habilidades para manejar relaciones interpersonales" 527"falta fortalecer a nivel de una reflexión o análisis sobre sí mismo" 529-531"en la calidad de relación hacia el medio externo pienso que allí hay mucha ganancia...la mayoría tiene una experiencia de... relaciones personales a nivel laboral, eso facilita... procesos"	101"en el área de química viene con un nivel supremamente bajo" 130"encuentro, que el estudiante no es capaz de argumentar" 133-134"Les va mejor en la capacidad interpretativa...tiene mayor capacidad de razonamiento lógico" 259-260"la primera gran dificultad que tienen los muchachos es en la parte de lectura comprensiva"	356-358"he notado competencias cognitivas principalmente...se interesa y se esfuerza puede adquirir conocimientos y plasmarlo en un parcial; aunque no tienen capacidad de discriminar el uso adecuado de la información que han aprendido" "[dificultades] en las competencias sociopersonales ...no se fomenta la autoexploración para la toma de decisiones; otra dificultad esta en la relación con otro... Creo que esta competencia es la más carente"
<b>SUBCATEGORÍA 2: PERFIL PROFESIONAL</b>	36-38"evaluar ...saber tomar los datos" 48"saber procesar información" 69-70"formular planes de tratamiento" 71-72"conquistar al paciente para que empiece a valorar su salud" 81-82"marcar la diferencia y límite con el paciente" 261"competencia importante... saber utilizar su cuerpo" 265-266"la parte comunicativa creo que es muy importante, saber llegar al... paciente" 95-98"el fisioterapeuta debe tener los tres componentes: "el saber, el ser, y el hacer", pero el ser en ésta profesión predomina"	31-33"a nivel de comprensión, a nivel de análisis, a nivel de argumentación...como de proyección...poder proyectar un conocimiento sobre otras cosas" 500-502"competencias a nivel de comprensión, a nivel de análisis de los procesos, debe tener unas competencias en las relaciones interpersonales" 505-506"capacidad de análisis...de llevar a la práctica los contenidos teóricos" 508-508"generar herramientas para su propia vida, para que pueda constituirse en modelo de otras personas"	71"Pero un ingeniero biomédico que no sea capaz de analizar... de interpretar, si realmente su profesión está en eso... interpretarlo y luego presentarlo en algo real, para que realmente responda a la necesidad de lo que esta trabajando" 109-113"competencia comunicativa... manejen un vocabulario técnico...que el muchacho interprete" 117"competencia ética...todo lo que tiene que ver con normas " 122,124"la competencia disciplinar... una parte teórica y la otra parte practica...167coger la química y volverla para la biomédica" 137"competencia... estética" 143-144" formación hacia el sentido de pertenencia de la universidad"	338-340"las sociopersonales: debe tener la capacidad de llegar a su paciente, comprender los temores...esa sintomatología emocional, secundaria a su...lesión" 341-342"formarse para trabajar en colectivo, aceptar la diferencia..." 343-346"competencia comunicativa ...hablar en lenguaje técnico propio de su profesión... entender a otros profesionales de la salud" 348-350"aprender..conocimiento... saberlos utilizar de forma selectiva, discriminar en qué momento es aplicable que aspecto...con base en la particularidad de su paciente" 350-351" habilidades manuales que le permitan ofrecer el tratamiento"
<b>CATEGORÍA 2: PROCESO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS</b>				
<b>SUBCATEGORÍA 1: PROCESOS EMPLEADOS</b>	75-80"El ambiente es sencillo y tranquilo, esto favorece la construcción de competencias, el recuerdo de esa época de aprendizaje va a ser de armonía y tranquilidad" 489-490:"Es difícil...nos hemos puesto a	533"[forma en competencias ] sin hacerlo explícito, sí" 534" reflexionar sobre lo que se hace, sobre el quehacer" 536-537"se intenta llevarlos a pensar sobre su papel en el proceso, cómo lo	54-64"me gusta emplear todas las herramientas posibles...les permite... ese trabajo... argumentar, concretar ...cosas que están desarrollando...en el laboratorio...les permite valorar la importancia que tiene la tecnología y la	375, 377-378"la mejor estrategia es el ejemplo... la interacción del docente con los estudiantes y en la relación entre los estudiantes se puede ir fomentando las competencias sociopersonales"

	<p>sacar las competencias que requiere un estudiante...en la práctica; primero que todo en número salen muchísimas"  496-9-499"Yo no puedo...hablar de competencias con los estudiantes...porque perdería el tiempo...se cansarían de escuchar una carreta...yo en cada situación...les trabajo para la formación de competencias"  503-506"debe reconocer que día a día debe hacer una evaluación de qué ha aprendido, y para qué me va a servir...eso que aprendí, allí es donde yo pienso estamos construyendo competencias"  508-509" poderles transformar para la vida práctica lo que ellas encuentran en un libro y en la teoría"  518" se aprende mejor si hay una necesidad practica para mejorar esa noción"</p>	<p>están vivenciando, sobre su crecimiento personal"  538-541"en...la comprensión, análisis, les digo: "intentemos hacer una reflexión...por ejemplo la mirada crítica de la realidad, entonces hacer un análisis del país a la luz de la teoría, pienso que eso favorece el desarrollo de esas competencias"</p>	<p>química integral...saber interpretar una gráfica...saber analizar un esquema"  109-112"para la competencia comunicativa...exijo...manejen un vocabulario técnico, que cuando ...hagan una exposición sea manejando un lenguaje que le entienda todo el mundo...115-116para eso damos textos extras, lecturas... de profundización "  118-120"competencia ética...se le insiste al muchacho cuando son deshonestos... o tratan de engañar...con trabajos"  126-127"competencia disciplinar ...yo siempre trabajo la química orientada a la carrera"  138-142"competencia estética... tengo en cuenta el manejo espacial, cómo distribuyen la información en el tablero...el manejo estético de las herramientas en la exposición"</p>	<p>381-383"competencias cognitivas las formó a través de la exigencia constante; me gusta poner a pensar a los estudiante, por eso es que algunos dicen que soy cascarero"</p>
<b>SUBCATEGORIA 2: EFICIENCIA DE LOS PROCESOS</b>	<p>483-485"es gratificante... ver que hay estudiante que reciben tan bien las enseñanza que...las va poniendo en práctica...es uno de los objetivos...de lo que yo hago en la práctica...vea que lo que le enseñó...sirve"</p>	<p>489-492"reconocimiento de muchos estudiantes que en algún momento se han acercado a decirme: "con usted aprendí esto" que no es simplemente aprender un concepto en una asignatura, sino que como persona usted me enseñó esto"</p>	<p>453-455"Hay estudiantes que me escriben: "la química no me gustaba, pero la forma en que usted la enseñó, la forma como usted la explicó, me encanta...se que me va a servir de lo que usted me enseñó"</p>	<p>393-396"escuchándome...termino... tan difuso y utópico como la ley que yo mismo critico. No sé si son eficientes porque no existen criterios de medida, lo único observable...es ver cómo maduran en sus competencias. No sé si por eso es tan difuso este sistemas"</p>
<b>SUBCATEGORIA 3: OPINIONES</b>	<p>29-33"el docente debe tener unas competencias para poder dárselas a los estudiante...el estudiante igual va a ser reflejo de lo que yo le enseñe"  492-493, 495-496" [las competencias]no se pueden generalizar porque en este medio las cosas son diferentes...tiene que darse la situación para poder reforzarle la necesidad"  537-539"sería...ideal llegar a ella, pero...yo soy muy temerosa en el aspecto de que se pueda llegar a ella y quedarse ahí, como el análisis que se hace de los logros del colegio"  541-545"es muy difícil tomar cada uno de los aspectos de manera puntual; debe haber una parte de formación del fisioterapeuta por competencias, pero</p>	<p>543-545 "parece que es positivo...las competencias me darían como unas habilidades generales para asumir diferentes roles o diferentes campos de desempeño"  549-552 "El problema es en establecer claridad en lo que son las competencias, cómo las aplicamos y tener una unidad de criterio en cuanto a cómo las vamos a medir y cómo se espera que se alcance"  573-574"cada docente tiene un nivel y una definición diferente, un manejo diferente según su experiencia y profundización"</p>	<p>95-96"en la medida en que ibamos desarrollando estas competencias en los maestros a ellos les quedo fácil ir las desarrollándolas en los estudiantes"  269-270"la educación en general ha tenido muchas escuelas pedagógicas, y de cada cual nos prendemos sin haber asimilado bien"  489-490"lo que nos ha pasado a los maestros es que aparece un concepto nuevo, lo define, lo entregan, y lo metieron así"</p>	<p>411-413"modelo es excelente... pues pretende trascender... la visión reduccionista..como ser cognoscente invitando a construir una persona integral... saber, sentir y relacional"  23-25"en este tema se ha dicho mucho, pero al contrario de clarificar...han generado... confusión"  331-33" aunque eso reza...la ley... termina siendo retórica...no operativiza en competencia concreta"  387-391"Lo que más me cuestiona es como...solo tiene la posibilidad de calificar..competencias cognitivas; es una contradicción con el modelo... no existe formas de aprobar o reprobar a un joven por...competencias a otro nivel: sociopersonal, por ejemplo"</p>

	<p>igual debe haber otra parte..."</p> <p>550-551"difícil de llegar a ello, a la formación por competencias"</p> <p>563-565"docente...como quien debe evaluar...no estaría haciéndolo bien, debe tener muchos ingredientes ...formador, en todos los aspectos"</p>			<p>396-399"minimamente el docente debe ser congruente con lo que enseña, por eso el problema no está en el proceso sino en quien lo acompaña... debe haber un filtro..que seleccione docentes que beneficien la formación por competencias"</p>
<p><b>SUBCATEGORÍA 4:</b></p> <p><b>SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO</b></p>	<p>554-555"el docente tiene que formarse...querer, sacar lo mejor, tanto de él como de su estudiantes basado en su experiencia"</p> <p>557-559"docente que no ha tenido experiencia profesional, difícilmente...aportar algo al estudiante; lastimosamente hay docentes que no han ejercido su profesión"</p> <p>573-577"Es como si consideramos tanto un aspecto objetivo asociado al logro y otra parte dejada a la consideración del docente, el cual con la experiencia tiene referente de evaluación...el docente no es subjetivo...se centra en la experiencia, y aunque sale de mí es objetivo"</p>	<p>563-567"hay que empezar por transformar al mismo docente; empezar a revisar, porque todos tenemos cosas que no hemos desarrollado y habilidades... y si no las tengo como las exijo"</p> <p>563-567"importante comenzar un proceso...estructurado de formación...a nivel del docente, grupo de reflexión...pero un trabajo concreto...no...charlita... grupo de estudio en donde miremos cómo las desarrollamos, cómo las aplicamos, qué seguimiento hacemos."</p> <p>575-580"de todo esto salió una propuesta de cuál debería ser el modelo pedagógico...así no se vinculen todos los docentes, pero si un grupo de personas interesadas, que lideren el proceso"</p>	<p>163-157"colocaría en los primeros semestres a los docentes...de mejor ...conocimiento...formación integral... disciplina estricta. Si...formamos bien en primer y segundo semestre, ya en cuarto no tiene...dificultad"</p> <p>179-196"en biomédica la mayoría son ingenieros, ellos les cuesta...la parte pedagógica...trabajan más en la competencia disciplinar, el conocimiento...vamos a tener ingenieros...buenos desde el saber, pero que no es capaz de argumentar su trabajo, de participar en una comunidad...las otras competencias si hace falta"</p> <p>251-253"necesidad... integración entre la universidad... y bachillerato". 479-482"definir las competencias que debe tener un maestro integral y movilizar proceso de formación de maestros...definir cuáles son las competencias...de cada área, a ver cómo cada docente va a involucrarse en la formación de estudiantes"</p> <p>457"Formar docentes es lo más difícil...459 coger usted un maestro viejo y tratarle de inculcar, no puede..473lo que pasa es que en el país la capacitación...se impuso, no se mostró como algo agradable "</p> <p>485-494"comenzar a formar a la gente, que sea por grupitos, unificado, y con una secuencia lógica, cuando la gente.. maneje las competencias...haga su revisión total en sus saberes y...una propuesta que entreguemos, hecha a esa luz"</p>	<p>371-372"en la universidad deberían estructurarse la formación por competencias por complejidad, en el primer año centrarse en la autoexploración, el segundo año en lo social, el tercer año en la comunicación y el cuarto y quinto año ya en el conocimiento"</p> <p>424-429"falta ...claridad frente al tema de las competencias...se logra si...docentes construimos mesas de trabajo alrededor de las profesiones y montamos currículos que hagan viable la formación por competencias. La ley tiene buenas intenciones, pero no es operativa; creo que la acreditación institucional debe orientarse a evaluar cómo los programas movilizan acciones y esfuerzo para formar en competencias"</p>

**COMENTARIO ANALÍTICO.** Los entrevistados reportan falencias en los estudiantes en la competencia comunicativa, específicamente lo que hace referencia a la expresión, comprensión y argumentación. Los docentes señalan que en el nivel de la básica primaria, no se enseña adecuadamente el proceso de lecto-escritura, centrándose en la repetición de grafemas, sin un sentido interpretativo. Existen percepciones disímiles en lo que se refiere a las otras competencias; en el caso del sujeto 2, por ejemplo, los estudiantes de modalidad a distancia (adultos todos en su mayoría) presentan alta habilidad a nivel de relaciones sociales; el sujeto 3 rescata la capacidad de generalización, mientras que el sujeto 1 indica que los estudiantes, producto de cada una de las asignaturas que cursan, presenta nociones y conceptos, pero los cuales no integran de forma que hagan parte de un solo saber. Existe acuerdo al señalar serias limitantes en lo relacionado a factores personales.

Aunque las disciplinas requieren saberes, destrezas y habilidades particulares asociadas a su objeto de estudio e interés, los docentes comparten la idea de competencias básicas que se requieren en la formación de sus estudiantes: habilidades comunicativas (expresión, comprensión, interpretación, argumentación), análisis (procesamiento, comprensión de procesos, contextualización el saber), relacional (relación con el cliente, relaciones con colegas, ética, trabajo en equipo, respeto).

Los maestros emplean diferentes procesos para formar en competencias, los cuales se desarrollan tácitamente en la cotidianidad académica. Aunque no se evidencia una planeación programada de actividades para tal fin, los docentes señalan que aprovechan las situaciones pedagógicas, las relaciones sociopersonales y las actividades en el aula para promover dicha formación. Es rescatable en el discurso presentado por los docentes entrevistados, que hay conciencia de formar en competencia desde la interacción diaria maestro-alumno, aunque no se registre

sistemáticamente en las parcelaciones de cada asignatura. A continuación se sintetizan los procesos privilegiados por cada entrevistado:

Sujeto 1: **a)** ambiente agradable que motive la relación interpersonal y el aprendizaje feliz; **b)** el maestro es un modelo; **c)** autoevaluación constante del saber, hacer y ser; **d)** empleo de la teoría desde la práctica.

Sujeto 2: **a)** análisis de las acciones; **b)** las teorías se aplican al contexto y dicha aplicación se evalúa y retroalimenta.

Sujeto 3: **a)** empleo de recursos didácticos (guías, laboratorios, prácticas); **b)** metodologías de estudio (exposiciones, charlas, lecturas de profundización); **c)** orientación del saber desde la necesidad en la profesión.

Sujeto 4: **a)** para la adquisición de competencias sociales y personales, el maestro es el modelo; **b)** la competencia cognitiva se desarrolla mediante una alta exigencia académica, invitando a su aplicabilidad desde la vida cotidiana y la profesional.

Se observa que pese a que cada docente desde su formación, perspectiva y creatividad, educa de manera particular en competencias, la exigencia del entorno y el perfil ocupacional de la profesión se vuelve en el eje central que guía dicha formación. Los entrevistados señalan que estos procesos son eficientes para la formación de competencias; sin embargo, la evaluación de su efectividad es subjetiva: reporte de agradecimiento de los estudiantes y observación de aplicación del conocimiento en la vida personal y profesional. Contrario a la evaluación del conocimiento que posee indicadores cuantitativos que permiten presentar evidencia del cúmulo del saber aprendido, las competencias comunicativa, sociales, personales, no presentan un referente de este tipo, lo que hace que entre en desventaja, pues no se considera su desarrollo para la promoción de los estudiantes.



Los docentes entrevistados indican que el modelo de formación por competencia es excelente: por un lado, trasciende las limitantes de la educación tradicional que restringe el saber en el conocer, ignorando el ser y el hacer; por otro, visualiza al estudiante como un individuo con múltiples posibilidades de aprender, demostrándolo no sólo en un examen, sino también en la aplicación creativa del mismo. Sin embargo, el modelo corre un riesgo: la subjetividad extrema; cada docente construye competencias según su parecer, llegando a puntos de desarticulación frente el área especializada, el perfil profesional y el perfil ocupacional. La legislación colombiana que propone este modelo ha tratado de regular su aplicación, pero en este control ha hecho énfasis en los resultados, desconociendo el proceso; se ha caído en evaluar el logro, pero ignora al individuo particular y su ritmo personal de crecimiento.

Se requiere entonces para el desarrollo ideal del modelo de formación por competencia, más que la estipulación de aquellas habilidades a educar (que son tan amplias que nunca se abarcarían todas), enfatizar en el formador (el docente): por un lado, prepararlo para emplear el modelo, y por otro, garantizar que posea las competencias que va a formar (lo cual se logra con un conocimiento profundo del tema que enseña y una experiencia profesional amplia en el área). Al profundizar sobre estas consideraciones, se encuentra la necesidad de que los docentes de educación superior, además de tener conocimiento amplio sobre las áreas que orienta (competencia disciplinar), debe poseer una basta experiencia profesional. Siendo él quien debe articular el conocimiento (teoría) con los roles que debe desempeñar el futuro egresado (práctica), si desconoce este último, su enseñanza basada en los textos, será distante a la realidad cambiante que exige competencias particulares para incorporarse a esa vida productiva. En conclusión, se visualiza un docente con dos características permanentes: inquietud por el conocer (preparándose constantemente desde la ciencia) y acercamiento a la realidad desde su ejercicio profesional (desempeño laboral). Una vez conseguido este perfil docente, es importante garantizar su formación desde el modelo por competencias,

haciéndolo no sólo conocedor de la propuesta, sino permitiéndole que la digiera para que se asuman posiciones frente a ella.

Los entrevistados señalan que en Colombia los docentes han aceptado los diferentes modelos pedagógicos, sin una verdadera “digestión” conceptual e interiorización, conduciendo a una inadecuada aplicación y perdiendo el sentido de los mismos en el ejercicio académico. La intención es que no pase lo mismo con la formación por competencias; al docente hay que capacitarlo sobre el modelo, pero dicha capacitación debe superar los errores de las experiencias pasadas. Por lo tanto, se descartan charlas y conferencias para dar a conocer las bases teóricas de los mismos (que es lo que hasta ahora se ha hecho y más que ayudar a generado confusión); la propuesta novedosa es crear grupos de estudios que cuenten con orientadores expertos en el tema, quienes guíen al equipo de docentes en la revisión, comprensión y proyección del modelo, analizando su viabilidad y construyendo planes de acción para la aplicación. Una vez el docente reconozca, interiorice, comprenda y aporte al modelo de formación por competencias, debe guiar un proceso de autorreflexión sobre sus propias competencias, reconociendo aquellas que posee para potencializarlas y de las que carece para fomentarlas.

Otra idea manifiesta por el grupo de estudio es que la formación por competencia no se refiere a hablar a los estudiantes sobre ellas: el maestro es quien en su relación diaria con el estudiante, dentro de una comunidad académica, educa desde la experiencia personal y la interacción con cada uno de los miembros; por ello, el docente solo será un buen formador en competencias si él hace parte del proceso continuo de formación. Esto se consigue, como se ha mencionado, mediante un proceso continuo de autorreflexión y autoformación. Logrado este primer nivel, se deben construir propuestas específicas de formación, contextualizadas al medio académico y a las

características del grupo de estudiantes; dichos proyectos deben apuntar a la formación de competencias coherentes a las exigencias del entorno social, laboral y personal en cada una de las profesiones. Para ello es importante que maestros y directivos se sienten en mesas de trabajo que permitan definir las competencias requeridas en cada una de las áreas de la ciencia en que se forman y las maneras, estrategias, mecanismo y recurso a emplear para ello. Es importante que cada docente visualice al estudiante como un ser integral, dando peso a la formación de cada una de las competencias, rompiendo el mito de que la formación debe girar sobre el saber, integrando en su evaluación un valor también al hacer y ser.

Finalmente el grupo de entrevistados, reconoce en la educación superior un distanciamiento con los anteriores niveles educativos; en vista de ello, el sujeto 3 propone una mayor conexión entre la media vocacional y la universidad; así el bachillerato se encadena con el sistema educativo posterior, formando jóvenes para estudiar en el nivel superior. Si ambos están relacionados, la transición del estudiante será menos traumática, adaptándose rápidamente a las exigencias académicas debido a que posee las competencias mínimas para su desempeño y un ritmo de trabajo acorde a la complejidad de la nueva experiencia educativa. Los docente del primer año de la universidad, serán aquellos que poseen la mayor calidad académica y personal, siendo ejemplos claros de las competencias esperadas en sus alumnos, esto con el fin de poner en sus manos las falencias que traigan del bachillerato y formar competencias básicas que los acompañen a lo largo de toda su experiencia en la universidad.

## **5. CONCLUSIONES**

### **5.1 SIGNIFICADOS SOBRE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Los docentes conocen sobre el término: competencia. Entre mayor sea el nivel de profundización teórica que el profesor hayan hecho al respecto, mayor es la riqueza conceptual sobre el mismo. Tal profundización no es alcanzada gracias a los estudios de postgrados, los cuales aunque tengan una orientación pedagógica, brindan una revisión general y somera, que no instruye específicamente en competencias; aquellos docentes entrevistados que conocían ampliamente sobre la temática, se debe a la autoexigencia en leer al respecto; pero dicha inquietud más que guiada por el afán de la excelencia docente, se da por desempeños ocupacionales diferentes que requieren su conocimiento sobre la temática. Los que poco conocen sobre el tema, aunque son conscientes de su pobreza conceptual, no movilizan acciones para su preparación teórica; forman en competencias a la luz de su experiencia y criterio personal.

Se presenta en el grupo de maestros entrevistados, una fuente determinante de los tipos de competencias: la exigencia laboral de la profesión. Con lo anterior, se intuye que las competencias no pueden ser construidas alejadas del entorno, pues es éste el que determina las habilidades necesarias para un profesional. Es entonces el medio laboral, las necesidades ocupacionales y los requerimientos productivos, los que estipulan las competencias que debe poseer un recién egresado, desvirtuando aquellas construidas arbitrariamente desde la academia. Si bien es cierto cada disciplina con base en estas exigencias tendría competencias particulares, se indican la presencia de competencias generales que comparten todos individuos que se esta formando en la educación superior, ellas son: las sociopersonales, las comunicativas y las cognitivas.

Según los maestros, aunque la formación por competencias involucra a cada una de las instituciones sociales: familia, comunidad y escuela, se ha atribuido a ésta última la responsabilidad de formar, olvidando que toda competencia tiene un origen en el núcleo filial y en el entorno en el que el niño crece, siendo potencializadas por los establecimiento escolares. El niño, joven y adulto, no puede adquirir competencias que no tiene un soporte desde edades tempranas; de ahí la importancia de la estimulación y motivación en el pequeño, pues éstas afectan directamente los procesos en el futuro adulto. Es claro que la adquisición de competencias en la educación superior no es un problema del adulto; es un reflejo de los procesos desarrollados con él desde que era un infante.

En los últimos años, los modelos pedagógicos han reconocido la necesidad de integración de todos los niveles educativos; sin embargo, hoy día continúa cierta división entre la educación básica y la media vocacional, y un total divorcio entre ésta y la educación superior; tal perspectiva agudiza la problemática, porque ni siquiera la escuela y cada uno de los niveles que la compone, está capacitada para subsanar las debilidades en formación de la familia y la sociedad.

Finalmente, los docentes al efectuar un diagnóstico de la formación por competencias, coinciden en señalar que el modelo aunque está en boga, no se aplica con la misma vehemencia con que se difunde; presentándose en los Proyectos Educativos Institucionales intenciones de aplicación hermosamente redactados, que en la realidad académica se limita por lagunas conceptuales y carencias operativas, llevando por defecto al continuismo de sistemas de educación tradicional.

## **5.2 SENTIDOS SOBRE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

A partir de las vivencias pasadas, los docentes entrevistados reconocen la posibilidad de desarrollo de un modelo de formación por competencias; cada uno

de ellos es producto de transformaciones graduales derivadas de la educación en pregrado: perfeccionamiento de habilidades o adquisición de las mismas. A partir del recuerdo de los sujetos investigados, se deduce que el primer año de formación en la universidad es esencial para el estudiante, pues es en este periodo donde por primera vez se tiene contacto directo con los profesionales del área escogida; de allí la importancia que se brinde en este período un acompañamiento minucioso propiciado por los docentes de las áreas básicas, ayudando al joven a explorar sus potencialidades y reconocer las inhabilidades, con el fin de desarrollar las primeras y cualificar las segundas. Esto conlleva a que el docente de primer año tenga un perfil excepcional: conocer ampliamente la profesión y ser modelo de las competencias deseadas para el joven aprendiz. La calidad de esta interacción brindará los soportes para el camino de preparación que continua en los próximos semestres.

Los maestros forman en sus estudiantes las competencias autopercebidas en ellos, Aunque tal premisa refleja un interés por formar en competencias, se limitan a las habilidades propias, dejando a un lado otras, que como el docente no las posee, ignora su promoción en los alumnos.

En la experiencia de cada profesor entrevistado, los docentes que tuvieron en su formación de pregrado fue de vital importancia para el desarrollo de sus competencias y las perspectivas profesionales. Así ellos reviven esas experiencias con sus alumnos, relacionándose con ellos de la manera como a cada uno le agradó que se diera tal relación en el pasado; sin embargo, esta vivencia puede ser ideal para aquel que vivió la experiencia hace algunos años guiado por interés y necesidades particulares, que en ningún caso tiene que ser replicadas por los estudiantes de la actualidad. Es irracional pensar que al alumno le agrada que lo formen de la misma manera como el docente en su pasado fue formado, ya que las experiencias de vida del maestro son diferentes a sus alumnos.

Es importante que el docente de universidad mantenga una actividad ocupacional en el campo que enseña, para que así oriente su asignatura desde la necesidad que la profesión exige; el docente centrado en la academia, se aleja de los requerimientos del entorno, aportando poco en la formación de competencias indispensables para la vida profesional.

Los sujetos investigados derivan placer de su labor docente, la cual la ejercen como una opción voluntaria. Se perciben con un perfil caracterizado por: habilidad comunicativa, relaciones interpersonales cálidas, preparación desde el conocimiento y amplia experiencia profesional. La principal inhabilidad consensuada en el grupo es el proceso evaluativo; esto muy asociado a que el docente no está instruido para evaluar, empleando sistemas tradicionales que privilegian el conocimiento textual. Los profesores manifiestan que los procesos evaluativos en el modelo de formación por competencia es incongruente, pues se restringe al conocimiento, dificultándose (aun más, no permitiéndose) la evaluación de las otras competencias.

Es de rescatar la pobre formación pedagógica exigida a los docentes, prima el conocimiento en el área y la experiencia profesional. Tal condición incide en el proceso de enseñanza, ya que aunque se es muy experto en el saber, el maestro no cuenta con los recursos para transmitirlo adecuadamente.

Los docentes aseguran que forman en competencias; aunque su modelo no es explícito en una planeación rigurosa o en una sistematización de procesos, señalan que tácitamente cada interacción con sus estudiantes al interior de la academia sirve como espacio para desarrollar en ellos habilidades. Reconocen que tal aproximación es subjetiva, pero debido a la poca claridad que tienen del modelo, cada cual lo implementa según su interpretación y experiencia.

Se requiere entonces para el desarrollo ideal del modelo de formación por competencia, más que la estipulación de aquellas habilidades a educar (que son tan amplias que nunca se abarcarían todas), enfatizar en el formador, es decir, en el docente. En este orden de ideas se sugiere:

**a. Proceso de selección adecuada.**

\*\* Optar por docentes con amplio conocimiento en el área del saber.

\*\* Elegir docentes con basta experiencia profesional

\*\* Mantener al docente en contacto con su rol ocupacional.

**b. Preparación conceptual en el modelo de formación por competencias.**

\*\* Crear grupos de estudios que cuenten con orientadores expertos en el tema, quienes guíen al equipo de docentes en la revisión, comprensión y proyección del modelo, analizando su viabilidad y construyendo planes de acción para la aplicación.

**c. Autoexploración y formación constante.**

\*\* Promover en el maestro un proceso de autorreflexión permanente, reconociendo aquellas competencias que posee para potencializarlas y de las que carece para fomentarlas.

**d. Construcción de programas de formación por competencias.**

\*\* Integrando al sector productivo y social, constituir mesas de diálogo en donde se plasmen las competencias requeridas en cada ámbito profesional

**e. Formación en competencias.**

\*\* Generar actividades y situaciones que permitan el desarrollo de competencias generales a la educación superior y particulares a cada campo del saber.

\*\* Construir sistemas de evaluación que ponderen de forma integral cada una de las competencias promovidas.



## BIBLIOGRAFÍA

ABAD, Dario et al. Criterios y procedimientos para el registro calificado de programas académicos de pregrado en Ciencias de la salud. Bogotá : Consejo Nacional de Acreditación, 2001.

ALDANA, Eduardo et al. Colombia al filo de la oportunidad. Bogotá : Presidencia de la República, 1994.

BOGOYA, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, 2000.

BONILLA, Elsy. La investigación en ciencias sociales : Mas allá del dilema del método. Bogotá : Uniandes, 1995.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Santafé de Bogotá: El Congreso,1994.

\_\_\_\_\_. Ley 30. Santafé de Bogotá: El Congreso, 1992.

DIAZ VILLA, Mario. Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá : Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002.

GALLEGO, Rómulo. Competencias cognoscitivas : un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Bogotá: Magisterio, 1999.

GRANADOS. Víctor. Ensayo : propuesta comparativa enfoques cualitativos. Bucaramanga, 2002. 10 P. Trabajo de clase. U. Industrial de Santander. Escuela de Historia. Especialización Métodos, técnicas y teorías de la investigación social.

HOYOS, Guillermo y VARGAS, Germán. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Bogotá : ICFES, 1996

INFANTE, Pedro. La entrevista en profundidad según J. Spradley. En: Comunicación genética : Universidad Chile, 1980.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Exámenes de Estado: propuesta de evaluación por competencias. Santafé de Bogotá : ICFES, 1998.

LOZADA, Alvaro. Competencias básicas aplicadas al aula. Bogotá : Antropos, 2001.

MALDONADO, Miguel. Las competencias : una opción de vida. Bogotá : Ecoe, 2001.

OROZCO, Luis. La formación integral: mito y realidad. Uniandes, Santafé de Bogota, 1999.

PORTA, Jaime y LLADONOSA, Manuel. La universidad en el cambio de siglo. Madrid : Alianza editorial, s.f.

PUYANA, Yolanda. La historia de vida : recurso en la investigación cualitativa. En: Revista Colombiana de Trabajo Social. Bogotá. No. 13. 1999.

\_\_\_\_\_. La entrevista profunda y las preguntas. Bogotá, 2002. 5 P. Notas de clase. Universidad Nacional. Maestría de Género.

SANCHEZ, Luis. La universidad actual y la rebelión juvenil. Buenos Aires : Losada, 1969.

SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Bogotá : ICFES, 1996.

SAVATER, Fernando. El valor de educar. s.l : Ariel Planeta Colombiana, 1997.

TORRES, Edgar et. al. El concepto de competencia. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001.

TUNNERMANN, Carlos. Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Bogotá : Siglo XXI, 1997.

**Anexo A**  
**GUIA DE ENTREVISTA**  
**AREAS DE EXPLORACION**

**1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

- 1.1 Nombre
- 1.2 Edad
- 1.3 Formación de pregrado
- 1.4 Universidad en la que labora
- 1.5 Facultad a la que pertenece
- 1.6 Asignaturas que orienta
- 1.7 Estudios de postgrado
- 1.8 Tiempo de ejercicio docente

**2. SIGNIFICADO DE COMPETENCIAS**

- 2.1 Definición de competencias
- 2.2 Tipos o clasificación de competencias
- 2.3 Las competencias y la educación del ser humano
- 2.4 Las competencias y la educación superior

**3. EL SENTIDO DE COMPETENCIA PREVIA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PREGRADO**

- 3.1 Competencias autopercebidas que motivaron la elección profesional
- 3.2 Inhabilidades autopercebidas que dificultaron la decisión profesional
- 3.3 Competencias e inhabilidades que se percibían en los profesionales del área que deseaba estudiar.
- 3.4 Competencias ideales en los profesionales del área que deseaba estudiar

**4. EL SENTIDO DE COMPETENCIA DURANTE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PREGRADO**

- 4.1 Competencias autopercebidas durante la formación profesional
- 4.2 Inhabilidades percibidas durante la formación profesional
- 4.3 Competencias adquiridas durante la formación profesional
- 4.4 Competencias observadas en los docentes de formación
- 4.5 Inhabilidades observadas en los docentes de formación
- 4.6 Competencias ideales en los docentes de formación

**5. EL SENTIDO DE COMPETENCIA DURANTE EL EJERCICIO PROFESIONAL**

- 5.1 Competencias autopercebidas durante el ejercicio profesional
- 5.2 Inhabilidades percibidas durante el ejercicio profesional
- 5.3 Competencias adquiridas durante el ejercicio profesional

## **6. EJERCICIO DOCENTE**

- 6.1 Motivos de elección profesión docente
- 6.2 Competencias autopercibidas como docente
- 6.3 Inhabilidades autopercibidas como docente
- 6.4 Experiencia docente.

## **7. EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS**

- 7.1 Competencias observadas en los estudiantes que forma
- 7.2 Inhabilidades observadas en los estudiantes que forma
- 7.3 Competencias necesarias para el ejercicio profesional de sus estudiantes
- 7.4 Mecanismos para motivar el desarrollo de las competencias necesarias
- 7.5 Sentido de formar en competencias

## **8. OPINIONES GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

**Anexo B**  
**GUIA DE ENTREVISTA**  
**BANCO DE PREGUNTAS**

**1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

- 1.1 Nombre
- 1.2 Edad
- 1.3 Formación de pregrado
- 1.4 Universidad en la que labora
- 1.5 Facultad a la que pertenece
- 1.6 Asignaturas que orienta
- 1.7 Estudios de posgrado
- 1.8 Tiempo de ejercicio docente

**2. SIGNIFICADO DE COMPETENCIA**

- 2.1 Describa lo que conoce con respecto al término: competencias.
- 2.2 Formule una definición sobre competencias. Explique dicha definición.
- 2.3 ¿Existen tipos de competencias?. Defínalas.
- 2.4 ¿Cómo cree que se forman las competencias (innatas-adquiridas)?
- 2.5 ¿Cómo conoció sobre la temática de competencias? ¿Cuál es el nivel de profundización que ha hecho sobre ella?
- 2.6 Señale la relación que tiene la formación de competencias y los entes formadores: familia, sociedad, escuela.
- 2.7 Hable sobre la relación que tiene la formación por competencias y los diferentes niveles educativos formales: primaria, básica, media y superior.
- 2.8 Comente cuál cree es el estado de la formación por competencias en la educación superior de la región-país.

**3. EL SENTIDO DE COMPETENCIA PREVIA A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PREGRADO**

- 3.1 Relate las razones que motivaron la elección profesional de pregrado.
- 3.2 Comente sobre las competencias autopercebidas que motivaron su elección profesional.
- 3.3 Comente sobre las dificultades personales autopercebidas que le generaron temor en su elección profesional o que causaron que excluyera otras carreras opcionales.
- 3.4 Antes de iniciar a estudiar su profesión, narre las experiencias previas que tuvo con profesionales en ese campo. ¿Qué competencias observaba en ellos?
- 3.5 Señale las competencias que pensaba ideales en un profesional que se desempeñara en el área escogida.

#### **4. EL SENTIDO DE COMPETENCIA DURANTE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN PREGRADO**

4.1 Durante sus estudios de pregrado en la universidad, comente qué competencias autopercibió que pronosticaban éxito en su futuro ejercicio profesional.

4.2 Durante sus estudios de pregrado en la universidad, comente qué dificultades autopercibió que le generaron temor sobre su futuro ejercicio profesional.

4.3 Las competencias y dificultades autopercibidas se transformaron producto de la vivencia universitaria. Ejemplifique con situaciones-hechos ocurridos.

4.4 Narre su relación con los docentes en la época de universitario. ¿Qué competencias admiraba en ellos?. ¿Qué dificultades observó en ellos?

4.5 ¿En qué medida los docentes motivaron o generaron transformaciones en sus competencias?. Narre hechos que ilustren sus comentarios.

#### **5. EL SENTIDO DE COMPETENCIA DURANTE EL EJERCICIO PROFESIONAL**

5.1 Hable sobre las competencias autopercibidas en la universidad, que le fueron útiles en su ubicación y desempeño laboral.

5.2 ¿Qué competencias le exigió su ejercicio profesional, aún no consideradas por usted o no desarrolladas durante sus estudios universitarios?.

5.3 ¿El ejercicio profesional motivó el desarrollo de nuevas competencias?. Ejemplifique con relato de hechos.

5.4 Compare las competencias demostradas por usted a lo largo de su ejercicio profesional y aquellas que consideraba ideales para este tipo de profesionales.

#### **6. EJERCICIO DOCENTE**

6.1 Relate los motivos que orientaron la ubicación ocupacional en el campo docente.

6.2 Describa las competencias autopercibidas que motivaron el ejercicio de la docencia.

6.3 Comente sobre las dificultades personales autopercibidas que le generaron temor o inseguridad al elegir este campo laboral.

6.4 Relate los eventos importantes vividos como docente: anécdotas, experiencias, aprendizajes, gratificaciones, sin sabores, conflictos.

#### **7. EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS**

7.1 Indique las competencias necesarias según el currículo para el ejercicio profesional idóneo de los estudiantes que forma.

7.2 Señale las competencias que usted cree indispensables para el ejercicio profesional idóneo de los estudiantes que forma.

7.3 Detalle las competencias que ha observado en sus estudiantes.

7.4 Detalle las mayores dificultades (inhabilidades) que ha observado en sus estudiantes.

7.5 Comente los procesos que usted emplea para la formación de competencias.

7.6 ¿Cree que dichos procesos son eficientes para la formación de competencias?.

7.7 ¿Por qué formar en competencias?. ¿Qué piensa del modelo de formación por competencias?. ¿Usted está de acuerdo en el modelo de formación por competencias?.

7.8 Sugerencias para formar eficientemente en competencias.

## **8. OPINIONES GENERALES SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

8.1. Me gustaría cerrar los encuentros con sus opiniones personales en relación a la formación por competencias en la educación superior.



**Anexo C.**  
**TRASCRIPTIÓN TEXTUAL EDITADA DE LAS ENTREVISTAS**

## ENTREVISTA SUJETO 1

**ENTREVISTADOR:** Vamos a comenzar con unos datos generales de identificación. Me gustaría que me regalaras tu edad y formación en pregrado.

**ENTREVISTADA:** Tengo 35 años. Formación de pregrado, yo soy fisioterapeuta; estudié en la Universidad XXXXX del año 1985 hasta principios de 1990, año en el que me gradué.

**E:** ¿En qué universidad estás laborando actualmente?

**e:** Trabajo en la Universidad F.

**E:** ¿Desde qué año trabajas allí?

**e:** Empecé en 1997, específicamente en abril de 1997; inicié como docente de práctica por bonificación. Esto fue en el primer semestre de 1997, continué en el segundo semestre de 1997 como docente de práctica y luego, en ese mismo período, tome tres materias. En 1998 se me hizo contrato de tiempo completo. Yo no tuve necesidad de llevar la hoja de vida, y resulte aquí sin culpa.

**E:** ¿A qué facultad perteneces y qué asignaturas orientas?

**e:** Pertenesco a la facultad de Fisioterapia y oriento como asignatura seminario taller de investigación, y tengo 14 grupos de investigación con el semillero de investigación; algunos de estos grupos no pertenecen al semillero, pero tiene mucho que ver con la actividad física y deportes. También estoy en la practica profesional en la mañana; allí trabajamos rehabilitación ortopédica y deportiva, toda la parte del ejercicio físico

**E:** ¿Cuanto tiempo llevas ejerciendo la docencia?

**e:** 7 años

**E:** Háblame sobre lo que conoces de las competencias pedagógicas

**e:** De pronto no conozco mucho de teoría, quizás no me sé los conceptos, pero pienso que al ser docente me he ido metiendo un poco en eso, no sé si llamarla de manera empírica, porque aunque estoy terminando la especialización en docencia universitaria, el tema de competencia no fue un tema particular de estudio; si se mencionó fue muy poco. Pero dentro del quehacer obviamente como docente identifiqué que el docente debe tener unas competencias para poder dárselas a los estudiante y çeste las desarrolle como futuro profesional. Este es como un juego de billar, el estudiante igual va a ser reflejo de lo que yo le enseñe, de la manera que yo le enseñe a procesar la información que me da el paciente, para así el brindar lo mejor de él como estudiante.

**E:** Siendo más concretos, define el término de competencias

**e:** En mi quehacer, defino competencias como saber hacer en un contexto. Como fisioterapeuta identifiqué que lo primero que debo saber es evaluar, y la evaluación no tanto como me la enseñan los libros, sino en el contexto; ahí está la primera competencia, es saber tomar los datos de un paciente, veo una persona con una alteración e inmediatamente debo empezar a contextualizar lo que conozco en la teoría, y empezar a aplicársela a la persona, porque esa persona es única, individual, así la patología sea igual a la de cientos de persona más, esa persona es única; todo lo que yo sé debo aplicarlo a esa persona y a lo que me trae como patología o lesión; entonces primera competencia saber evaluar, no sólo con test, sino desde el mismo conocimiento con el paciente, saber qué tan buen paciente es esa persona. Porque yo puedo saber mucho, pero si el paciente no está interesado en aprovechar lo que yo sé, se va a perder todo el esfuerzo que yo ponga; igual si yo tengo un paciente que no esté muy motivado, saber porque lado le debo entrar para motivarlo y así aprovechar lo que se le esta brindando. Otra competencia es saber procesar información; la evaluación es básica pero si yo no sé para qué me va a servir, igualmente no me va a servir de nada; tengo que procesar bien

50 la información, porque si yo no relaciono la patología que el paciente me presenta con  
51 alteraciones del resto del cuerpo, difícilmente voy a poder brindarle una solución de su  
52 problema. Pensándolo bien a mi nunca me lo enseñaron, que si mi paciente tiene un  
53 problema, este problema puede ser un reflejo de alteraciones en otro lado, a mi que me  
54 enseñaron, a trabajar el problema, hoy día yo no oriento eso en mis estudiante, me voy al  
55 fondo. Yo busco que el estudiante vaya más allá de lo evidente. Porque sino no podemos  
56 darle una solución oportuna al paciente, no trabajamos sobre la sintomatología, ni mucho  
57 menos sobre lo que nos dice la hoja de remisión del médico; respetamos la opinión del  
58 médico, lo valoramos como un profesional, pero nos vamos como fisioterapeuta a trabajar  
59 a fondo y quizá esto hace parte del éxito de la práctica que manejo. Otra competencia que  
60 identifico es saber trabajar en los pacientes; yo no creo en los protocolos, porque los  
61 protocolos tienden a generalizar, ellos son una serie de pasos que se deben aplicar, pero  
62 resulta que no todos los pacientes son iguales, la patología lo puede ser, pero las  
63 manifestaciones clínicas no son las mismas; cuando yo tomo la evaluación de mi paciente  
64 la proceso y pretendo construir un plan de tratamiento esta no va a ser igual a todos los  
65 pacientes, va a ser muy individual. Por eso al estudiante hay que hacerle ver que todas la  
66 materia básicas que vieron ellos las van a utilizar para planear tratamientos: la bioquímica,  
67 la fisiología que en su momento no le vieron utilidad, es en la práctica donde se da cuenta  
68 para qué sirve. El estudiante comienza a darse cuenta que todas las asignaturas son  
69 importantes para montar un plan de tratamiento. Esto les crea la competencia de formular  
70 planes de tratamiento. Otra competencia que yo veo muy importante para formar, es la  
71 competencia, no se cómo llamarla, de conquistar al paciente para que empiece a valorar  
72 su salud; identificamos pacientes que no se quieren, pacientes que tiene la solución  
73 gratuita a su problema y no ejecutan los tratamiento, quieren que les hagan todo; los  
74 estudiantes le entran tan bien a los pacientes que hasta le cambian la forma de pensar.  
75 Todo esto se forma de una manera simple, sin presiones, sin angustia o estrés, esto creo  
76 es una de mis competencias, hacerle ver al estudiante que el aprendizaje puede ser feliz;  
77 a veces los estudiantes piensan que el aprendizaje es doloroso. No, por lo menos en mi  
78 práctica eso no se evidencia. El ambiente es sencillo y tranquilo, esto favorece la  
79 construcción de competencias, el recuerdo de esa época de aprendizaje va a ser de  
80 armonía y tranquilidad. Lógicamente tiene sus normas, que es otra de las competencias  
81 que deben formar, que es marcar la diferencia y límite con el paciente, pero sin subirse a  
82 un pedestal; se incentiva el respeto entre el paciente y la estudiante.

83 **E:** Tu crees que las competencias son innatas, nosotros nacemos con las competencias o  
84 las competencias se forman, son adquiridas.

85 **e:** Yo creo que tiene de los dos componentes. Lo que pasa es que en este medio  
86 universitario tiene que dar gran énfasis a la formación, mejor dicho como al despertar de  
87 esas competencias en el estudiante para poderlo formar; en mi caso como un  
88 fisioterapeuta digo que tiene de los dos componentes porque realmente debe haber algo  
89 innato para ser fisioterapeuta, esto no lo puede ser todo el mundo, hay muchos  
90 fisioterapeutas que tienen el título pero en realidad no los son, porque esto tiene mucho,  
91 mucha intención, mucho espiritualidad, reconocer al ser humano que esta al frente, sentir  
92 ese dolor que esta sintiendo pero al mismo tiempo hacerlo caer en cuenta que ese dolor  
93 es el camino para su recuperación, para volver hacer como era antes su funcionalidad;  
94 eso tiene muchísima parte humana, nosotros no podemos ser muy de protocolo: “esto se  
95 hace así”. En conclusión el fisioterapeuta debe tener los tres componentes: “el saber, el  
96 ser, y el hacer”, pero el ser en ésta profesión predomina, aunque por competencia se dice  
97 que profesión es muy lógica y práctica, pero mucho hacerse sin sentir es difícil en esta  
98 profesión, nosotros debemos tener de las dos.

99 **E:** Cuando hablaste de tu especialización señalaste que la temática de competencias no  
100 se trabajó. ¿por qué no hubo un nivel de profundidad en este aspecto?  
101 **e:** Yo caí en un corte de la especialización que había cambios radicales. La  
102 especialización me llamó la atención por el trabajo pedagógico que se hacía, un trabajo  
103 pedagógico basado en cerebro triádico; pero resulta que en la novena corte que fue en la  
104 que yo entré se llevaron a cabo los cambios de fondo en la estructura, en docentes, en  
105 todo; los docentes que manejaron las ocho primeros cortes, docentes supremamente  
106 especialistas en competencias intracerebral ya no estaban, eran diferentes a los que nos  
107 tocaba a nosotros. El tema de las competencias las mencionamos en un módulo que se  
108 llamó evaluación y acompañamiento; las mencionamos suponiendo que todo el mundo  
109 manejaba las competencias como tal, por más que pedimos, en ningún momento hubo  
110 material y eso que uno dice bueno luego leo sobre competencias, luego profundizo.  
111 **E:** ¿Por qué crees que no haz profundizado sobre el tema de competencias, si tu como  
112 docente deberías tener cierto nivel teórico?  
113 **e:** Bueno, porque pienso que es porque nos dejamos envolver en el que hacer diario,  
114 tiene las competencias implícitas pero no están ahí expresas, están tácitas; entonces uno  
115 sabe que tiene que manejar las competencias, tanto más como docente, como las del  
116 estudiante, como futuro profesional, pero no se da uno el espacio de sentarse a ampliar  
117 sus conocimientos teóricos.  
118 **E:** ¿La universidad ha brindado espacios para formar en competencias?  
119 **e:** Hubo un diplomado en no se qué, algo como: evaluación en currículo, y creo que les  
120 tocó a muchos colegas el tema de competencias, yo no lo pude hacer, no lo hice porque  
121 estaba en los módulos de mi postgrado.  
122 **E:** ¿Tu recuerdas cuándo fue la primera vez que durante el ejercicio de docente  
123 escuchaste el cuento de las competencias?  
124 **e:** Eso es algo relativamente nuevo, hace cuatro años como mucho, quizás porque en  
125 esos años no se hablaba por competencias, escuchaba el cuento de los logros, pero eso  
126 lo asocia uno con primaria y con bachillerato, en la universidad casi no se habla de esto  
127 en competencias. Es ahora que está el bum, todo el mundo habla sobre competencias.  
128 **E:** Hablemos sobre la influencia que tienen los tres entes sociales en la formación de  
129 competencia: la familia, la sociedad y la escuela. Empecemos primero con la familia.  
130 **e:** Los tres tienen una gran influencia, la familia porque es la célula de la sociedad y es  
131 donde uno empieza a formarse como persona, pero es uno allí donde toma primero que  
132 todo las habilidades de aprendizaje. La familia influye en qué tan buen estudiante va a  
133 ser uno; lógico que uno trae cerebralmente algunas competencias, pero la familia se  
134 encarga de cultivar eso. Las competencias también tienen mucho que ver en la parte  
135 disciplinaria, si yo quiero llevar a cabo en un contexto, debo llevar una disciplina, debo  
136 llevar como una responsabilidad para formarme de una o otra manera, y en la familia  
137 pienso es donde a uno lo impulsan, lo apoyan o definitivamente lo hacen alejar de ese tipo  
138 de aprendizaje. La sociedad exige día a día la formación de competencias; si sale un  
139 atari, yo debo aprenderlo, y si sale uno nuevo debo reaprenderlo. Bueno y la escuela; la  
140 familia da bases, la sociedad da las necesidades, la escuela es la que realmente entra a  
141 formarnos como unos seres estudiosos, llevarnos al cambio que se quiere, porque a uno,  
142 no le trabajaron como se debía. De la escuela yo tengo muchas críticas porque yo pienso  
143 que en manos de la escuela está el futuro de la gente, claro está que la familia es la guía,  
144 da las bases, orienta jalona, pero es en la escuela donde le dan las herramientas reales,  
145 la cantidad de conocimientos, la manera de procesarlos y esa manera de explotar  
146 nuestras capacidades.  
147 **E:** ¿Tu crees que se construyen tipos de competencias para cada nivel educativo?

148 **e:** Yo pienso que sí, porque debe ir de acuerdo al desarrollo del ser humano, obviamente  
149 tiene que ir como un edificio: por pisos; lo que pasa es que ahora es que se vienen a  
150 identificar como competencias, pero cada una va aportando a cada aspectos del ser  
151 humano, crecimiento desde lo corporal, desarrollo mental, desarrollo en complejidad en la  
152 parte académica, y en ocasiones uno ve que hay incoherencia entre una cosa y otra, tiene  
153 el deber de formarlas pero no lo están formando; por menos en lo que yo viví en mi  
154 proceso; yo era una persona que no veía la relación de una área con la otra, porque no  
155 me lo hacían ver, era como una sumatoria entre cosas sin sentido a veces. Yo soy  
156 producto de lo público; había mucho profesores muy ancianos, si no eran ancianos eran  
157 atrasados en sus aportes a los alumnos; algo que yo critico es la parte de educación  
158 física, nunca se educo físicamente al estudiante, a mi no se me educó físicamente. Mi  
159 educación física era llevar un juguete y jugar en el patio de la escuela mientras el profesor  
160 chismoseaba en el patio, fueron en los últimos años de bachillerato en que llegó un  
161 profesor que si me enseñó educación física: que era educar nuestro cuerpo para lo que  
162 está hecho para moverse; ahí inicia quizás mi afición por la parte del ejercicio.  
163 **E:** Pensando en tus estudiantes de segundo semestre; si pudiésemos culpar hacia atrás a  
164 los responsables de las fallas en formación, ¿a quien señalarías?  
165 **e:** A la lecto-escritura. Bueno al proceso de leer y escribir que se ha dado de una manera  
166 absurda. El cuento es el niño ya lee y ya escribe, pero realmente él entiende lo que lee, y  
167 con base a lo que leyó es capaz de escribir algo nuevo; esto es el verdadero proceso de  
168 lectoescritura, que es la base del aprendizaje.  
169 **E:** Pese a que se hable de formación por competencias se está formando con errores.  
170 **e:** Son competencias que siguen manejando las mismas docentes arcaicas, que hacen un  
171 curso, un diplomado o una especialización pero siguen siendo en esencia las misma; el  
172 profesor de educación física sigue siendo profesor de educación física en la escuela.  
173 **E:** Vamos a tocar los motivos que guiaron tu elección profesional. ¿Quizás en ese  
174 profesor de bachillerato sería ese referente que determinó tus estudios superiores?  
175 **e:** No; para estudiar Fisioterapia él no me motivó, tal vez para estar motivada en la parte  
176 deportiva. Bueno creo que la cuestión es familiar, porque mi papá es sobandero. Yo  
177 nunca quise estudiar fisioterapia, yo no sabía que era eso. Mi hermana era enfermera, y  
178 me gustaban las curaciones, entonces eso me llamaba la atención y decía que yo quería  
179 estudiar algo de salud. Pero a mi me gusta mucho los animales, mi carrera frustrada es la  
180 Veterinaria, a mi nunca me pasó por la cabeza la Fisioterapia. Resulta que yo nunca fui  
181 buena estudiante en el colegio, buena estudiante de tragalibro, lambona, no. Lo que yo  
182 aprendía, lo aprendía porque me gustaba; nunca me preocupe por notas. No había  
183 terminado mi bachillerato cuando llegaron los exámenes de ICFES, exámenes para quien  
184 todos se prepararon menos la que no tenía plata, yo no hice PREICFES; mi puntaje fue el  
185 segundo más alto del colegio, fue 330. Conocí por una cuñada a Elmer Pardo; Elmer  
186 Pardo vio mi ICFES y me dijo china usted tiene que hacer un preuniversitario, pero yo le  
187 dije que no tenía plata; mi cuñada me pagó unos exámenes con él.  
188 **E:** ¿Y hasta ese momento que carrera habías pensado estudiar?  
189 **e:** Ninguna, porque de 11 hermanos ninguno había estudiado en universidad. Lo único  
190 que yo sabía es que me gustaba estudiar. Llegó el Icfes y en mi casa dijeron que yo tenía  
191 que estudiar, y ojalá en XXX. Bueno me fui a presentar al preuniversitario a ver los  
192 exámenes, efectivamente cuando salieron los resultados mi examen fue el mas alto en  
193 Fisioterapia. Pero ponga cuidado como me inscribí en Fisioterapia. Mi hermana fue y me  
194 compró el formulario en la XX, yo le decía que yo no quería nada de Ingeniería, yo quería  
195 algo de salud, y le dije yo a mi hermana qué es Fisioterapia: "ah, cuando uno se parte un  
196 hueso allí le hacen ejercicio", me contestó; pensé: "ah bueno como chévere". Cuando yo

197 entre a estudiar en febrero de 1985, yo pensaba que yo nunca había pensado estudiar  
198 este cuento, pero lo voy a hacer. Algo que yo si he identificado en mi vida es que yo hago  
199 no lo que tengo que hacer, sino porque pienso que era un compromiso conmigo, con mi  
200 familia y hasta con la misma sociedad, y voy a hacerlo, por algo estoy aquí; y me empezó  
201 a gustar. Primer semestre no me fue muy bien, pero pase en limpia, segundo semestre  
202 igual. Cuando iniciamos tercer semestre, cuando entramos en las materias de la carrera  
203 ahí si me encarreté más. Este cuento es muy interesante, muy simpático.

204 **E:** ¿Cuando iniciaste los estudios en Fisioterapia no te generó temor el tener o encontrar  
205 algunas dificultades que de pronto te llevaran al fracaso?

206 **e:** Yo nunca pensé en eso, si tenia habilidades o no, yo lo único que pienso es que lo que  
207 me propongo yo lo logro; yo estaba allá metida. Yo sabía que a mi me tenia que ir bien, yo  
208 no podía darme el lujo de perder materias, ni malgastar lo del bus porque me lo daban  
209 con gran esfuerzo; ese respeto por lo que se me estaba dando en ese momento, yo me  
210 reconocía como profesión de estudiante y era estudiante.

211 **E:** Durante la formación de pregrado, ¿cuándo por primera vez tuviste la experiencia  
212 directa con un fisioterapeuta?

213 **e:** Bueno, obviamente mis docentes. Pero mi primer encuentro con un fisioterapeuta  
214 (como profesional), fue un día, estaba en quinto semestre, que me subí a una buseta con  
215 un libro que había comprado, me senté al lado de una señora fisioterapeuta, empezamos  
216 a hablar y me dio el número telefónico, ella me dijo: "cualquier cosa que necesite no lo  
217 dude, llámeme"; y mi quinto semestre fue muy traumático, la práctica fue dolorosa porque  
218 la pedagogía de la docente de práctica no era nada buena. Eso marcó mi vida docente, yo  
219 no voy a ser así; bueno. Entonces yo la llamaba para hacerle consulta: "mire tengo esta  
220 paciente qué le hago", y ella me decía. Cuando mi mamá tuvo una bronquitis la llamé y  
221 ella iba a hacerle terapia respiratoria y yo era boba mirando como hacía la terapia, me  
222 gustaba cómo por ejemplo mi mamá después de la terapia se sentía muy bien, dormía  
223 bien, y yo pensaba: "oiga esta vaina sí sirve, la Fisioterapia como le da ese alivio al  
224 paciente, uno puede no salvar vida, pero si mejorar la calidad de vida". Ese acercamiento  
225 me llevó como a querer más la carrera.

226 **E:** ¿Esta fisioterapeuta que conociste ya desde el ejercicio profesional, te convenció?

227 **e:** No. Osea era muy pasiva, como muy simple, como que yo pienso ahora que ella  
228 hubiese podido hacerle más a mi mamá, pero con lo que le hizo la curó. Para esto hay  
229 que tener mucho dinamismo, era aburrida.

230 **E:** ¿Cómo idealizabas al profesional de Fisioterapia durante tu tiempo de formación?

231 **e:** Primero que todo yo poco idealizo, no se si sea bueno o malo, yo por ejemplo no tengo  
232 ideales, si pensaba mucho en que uno no podía ser de una manera, uno como  
233 fisioterapeuta tiene que ser activo porque consiste en llevarle salud a la gente, se trata de  
234 mover a un grupo, uno no debe ser: aburrido, monótono, tanta chachara, tanto  
235 conocimiento aburre, uno como fisioterapeuta debe ser práctico en la manera de dar los  
236 conocimientos, pues la gente llegue y sepa para que uno le esta enseñando algo. Si de  
237 pronto en la parte física yo sí pensaba uno debe tener algo de estatura, si porque uno  
238 muy bajito se le dificultaban procedimientos; de ahí que a mi me preocupaban dos  
239 compañeras que tenían limitación física, ellas ejercen pero con dificultad.

240 **E:** Durante el proceso de formación en pregrado ¿qué competencias personales auto  
241 percibiste, que creías te iban a garantizar éxito futuro?

242 **e:** Pienso que la manera de ser, primero que todo; yo no soy rígida, gruñona con mi  
243 paciente, ni malgeniada; soy muy abierta a los cambios. Los cambios de los que yo hablo,  
244 son cambios de adaptación a la situación; y de ahí pienso que por ejemplo al atender un  
245 paciente malgeniado, no sé como pero la gente termina muerto de la risa conmigo, un

246 paciente que de pronto sea lo contrario, muy risueño y muy mamagallista, termina  
247 marchando desde lo que yo le propongo, pero sin ningún malgenio; sin cambiarle esa  
248 jovialidad con que él llega. De pronto la habilidad manual; en quinto semestres descubrí  
249 mi habilidad manual en la materia de masaje. La docente me tenía como ejemplo y le  
250 gustaba muchísimo como yo le tomaba las maniobras de manera muy rápida y las hacía  
251 muy bien; ella me decía: "usted debe aprovechar la habilidad de sus manos; mire que sus  
252 manos son fuertes, son muy hábiles, usted sana realmente a sus pacientes", y eso a uno  
253 como estudiante lo levanta al cielo, ella quizás fue la que influyó en que yo dejara de  
254 comerme las uñas; y ella un día me dijo: "qué pasa, fisioterapeuta con esas uñas, no  
255 puede ser, mire que feas se le va a ver", y me di cuenta de que era algo muy malo y ahí  
256 deje de comer uñas; realmente influyó mucho en mí. Otra habilidad el hecho de que  
257 puedo desarrollar ventaja mecánica con el paciente.

258 **E:** ¿Es que hay personas muy débiles?

259 **e:** Las estudiantes actuales son debiluchas, ellas así tengan la fuerza no la saben utilizar,  
260 no saben enfocar esas ventajas mecánicas con el paciente. Ah, y esa es otra  
261 competencia que trabajamos en la práctica; una competencia importante para el  
262 fisioterapeuta; saber utilizar su cuerpo. Yo no me puedo lesionar. En esto yo trabajo en  
263 la práctica con los estudiantes, ellas descubren que aprenden a manejar bien su cuerpo  
264 frente al paciente. Otra habilidad la verbal, el saber enseñarle al paciente que es lo que  
265 quiero que él haga; la comunicación, la parte comunicativa creo que es muy importante,  
266 saber llegar al nivel del paciente, yo no puedo llegar a dármele de elegante con un  
267 paciente pues decirle eleve su miembro inferior derecho, no levante su pie derecho; esos  
268 términos que en el medio es muy normal, al paciente hay que modificárselos.

269 **E:** ¿Qué inhabilidades auto reconociste en tu proceso de formación?

270 **e:** Yo no tengo buena memoria, memoria de memorizar una serie de frases que no le veo  
271 sentido; yo me analizo y pienso que lo que pasa es que yo aprendo aquello que veo es  
272 útil, sin llegar a ese utilitarismo de los temas. No sé cosas de memorias, si debo  
273 aprenderme los diez principios de no sé qué, si me los aprendo de pronto son en  
274 desorden, según el orden que yo le haya dado en mi mente, en mi cerebro, por alguna  
275 relación entre ellos; tengo que vivenciarlos para aprendérmelos, y eso fue una inhabilidad  
276 grandísima durante mi carrera; sin embargo pienso que como le colocaba tanta atención a  
277 las cosas y tantas ganas de aprender, eso favoreció que aprendiera.

278 **E:** ¿Y pasa la universidad y sigues teniendo esta dificultad?

279 **e:** Todavía la sigo teniendo. Yo no sé si es bueno o malo; me exige vivenciar el material  
280 a aprender; eso me favorece porque pienso ese conocimiento no se borra fácilmente.

281 **E:** ¿Qué otra inhabilidad auto percibiste?

282 **e:** La falta de atención, yo me desconcentro muy fácilmente. Yo me distraigo, yo no soy  
283 capaz de quedarme quieta; pero así termino las tareas. Realmente quisiera como tener la  
284 capacidad de sentarme y decir "termino esto y lo termino", no, es más yo nunca llegué a  
285 un previo con el tema cubierto, pero yo en las clases era muy atenta, y eso me facilitaba  
286 bastante el aprendizaje; pero así que yo me sentara a seguir el tema de mi previo y  
287 terminarlo, de ahí que yo comprendo mucho a los estudiantes, en ese aspecto, "que no  
288 terminé el tema", no tranquilo, porque yo era así.

289 **E:** ¿Cómo fue la relación con los docentes en la formación de pregrado?. Docentes que  
290 te hallan impactado positivamente y que te hallan impactado negativamente.

291 **e:** Si, quizás, hubo muchos. En mi parte básica me impacta la falta de coherencia de lo  
292 que enseñaban con lo que realmente teníamos que saber; al docente, por ejemplo, de  
293 física, independientemente de si éramos un grupo de Fisioterapia, a él no le importaba dar  
294 lo mismo que le daba a las Ingenierías, y eso fue una gran perdedera de tiempo; él iba y

295 nos daba los mismos vectores que nos daba a los físicos, a los ingenieros. En el campo  
296 de la medicina me impactó igual una docente de neurología, que pienso por su formación  
297 tan anticuada, no nos guió de una manera adecuada esta materia de allí que de pronto a  
298 mi la parte neurología yo poco me inclino. Ya a nivel de Fisioterapia, mis primeras  
299 docentes me parecieron muy interesantes; ésta que le comento de masaje espectacular,  
300 encantada con mis manos, conmigo; pero no aportaba mucho a nivel profesional, osea  
301 ella era como muy superficial en sus cosas, sin embargo me sirvió, por lo menos me subió  
302 mi autoestima, me guió más por este cuento. Mi docente de técnicas de evaluación una  
303 niña brillante; pero recién egresada, una niña inexperta en la docencia, no nos dio como  
304 mucho esa experiencia, yo pienso que una materia como técnicas de evaluación la debe  
305 brindar alguien que realmente haya evaluado pacientes y haya vivenciado muchas cosas;  
306 no que esté pegada del libro. Pero mi experiencia de práctica fue lo mas traumático de  
307 este mundo; usted se imagina primera vez que uno va a tocar un paciente de verdad,  
308 llegar al servicio de rehabilitación del H.U.G.V. donde no llega cualquier gato pisado, las  
309 cosas de allá son espantosas, y llegar uno allá y encima que la docente me la monte, eso  
310 fue espantoso. Qué me gusto de una docente, una docente que ya es pensionada, ella  
311 muy pedagoga, era una persona muy calmada, ella nunca alzaba la voz, ella se  
312 preocupaba porque lo que ella estaba enseñando, lo aprendiera de verdad, y ella sí me  
313 marcó la vida docente; porque yo digo espectacular las técnicas que ella me enseñó en  
314 ese entonces; creo que he tenido la capacidad de ampliarlas, modificarlas y actualizarlas;  
315 ella le gustaba que uno reconociera los cambios que el paciente tuviera; decía: "pero  
316 venga, qué le ve, qué le ha aportado a ese paciente, mire todo lo que usted le ha hecho y  
317 mire que los resultados se están dando", osea era como caer en cuenta que uno no viene  
318 solo a ser terapia, uno venía a que el paciente se mejore; ella sí le dio sentido, osea me  
319 ubicó más en el sentido de para que es la Fisioterapia, en la parte asistencial.

320 **E:** Uno cuando es estudiante de pregrado, idealiza a los docentes, ¿cómo era para usted,  
321 en ese momento el docente ideal?

322 **e:** Nunca lo pensé

323 **E:** ¿Nunca tampoco lo pensaste?

324 **e:** No, nunca pensé ser docente. bueno ésta que me andó tan duro me parecía muy  
325 interesante en la manera de la memoria; en la manera de hacerlo a uno estudiar, usted  
326 tenía que saber eso porque sus conocimientos son la base de todo. Pero aquella que me  
327 aportó a una docente ideal; si de pronto la docente ideal era la profesora extranjera; una  
328 mujer muy orientada en sus cosas, muy calmada y científica; pero una ciencia no solo de  
329 conocimiento, sino una ciencia aplicada, eso de verdad enriquece mucho.

330 **E:** ¿Pero que le faltaría a este docente para lograr el diez?

331 **e:** Pienso que, difícil, no era perfecta pero no encuentro lo que le haría falta. Quizás, no  
332 quizás también por lo que ya tenía edad a ella no se le notaba ese dinamismo que para mí  
333 es propio en el fisioterapeuta, como esa motricidad más en alta revolución.

334 **E:** Hablemos un poco de qué hiciste una vez te graduaste.

335 **e:** Sucedió algo muy interesante, me devuelvo un poquito, en mi séptimo semestre, eso le  
336 digo a mis estudiantes que uno debe sembrar para recoger, en mi rotación por C.  
337 en la XXXX, me llegó un paciente N.; el paciente tenía una lumbalgia hacia más de 5  
338 años, y con nada se le quitaba; yo lo cojí como un paciente como yo los cojía, bien  
339 evaluado, bien tratado y empecé a hablar con él, él después de varias sesiones estaba  
340 muy contento conmigo y me confesó que él era esposo de una destacada fisioterapeuta, y  
341 que ella le había estado haciendo terapia y no le había servido lo que ella le había hecho,  
342 que estaba muy contento con mi tratamiento, que me veía muy buen futuro, y todo el  
343 cuento. Un día después que me gradué yo me lo encontré y me dijo que iba a hablar con



344 la esposa para un puesto; efectivamente ella en esos días estaba que soltaba un  
345 consultorio por allá de unos adventistas, no era la gran cosa, pero era el primer manejo de  
346 consultorio que uno podía tener. Después esta fisioterapeuta trabajaba en  
347 C.T.P.R haciendo los trabajos en la Clínica B.M.G y la Clínica M.T.N, y en  
348 C.T.P.R haciendo algunos reemplazos, ella tuvo que viajar a un curso y ella  
349 me vio que yo trabajaba bien y todo, entonces me dejó ese reemplazo,  
350 eran ocho días; la gente muy contenta con mi trabajo, en C.T.P.R. igual;  
351 en C.T.P.R. me ofrecieron trabajar medio tiempo; primero una licencia y la hice, luego  
352 me ofrecieron medio tiempo; llegué allí a trabajar medio tiempo, luego que tiempo  
353 completo, pero eso no me funcionaba; en ese entonces (1993) yo decidí con un  
354 compañero montar un consultorio, montamos el consultorio y empezamos a trabajar allí;  
355 él trabajaba medio tiempo y yo trabajaba el otro medio tiempo; estuvimos 5 años allí. El  
356 último año lo empecé yo a trabajar mañana y tarde, y muy chévere, en C.T.P.R.  
357 renuncié, allí estuve tres años, renuncié y me dediqué a trabajar en el consultorio y en  
358 domicilios, y me iba bien; cada paciente que iba atendiendo, cada persona que dejaba en  
359 el camino quedaba muy contenta, quedaba con algo chévere y me recomendaba con la  
360 familia, me mandaban, me llamaba, interesante el cuento.

361 **E:** Usted utiliza bastante la palabra “la gente quedaba contenta”, ¿qué era lo que les  
362 gustaba?

363 **e:** Se curaban, yo creo; y la pasaban sabroso en la terapia; reíamos bastante, yo les  
364 enseñaba muchas cosas además de lo que tiene que ver con la recuperación, hablamos  
365 de todo; de ahí de lo que hablábamos que días de la formación del fisioterapeuta, uno no  
366 puede ser solo conocimiento teórico de algún tema específico nuestro, mucho de los  
367 problemas que aquejan a los pacientes tiene mucha parte espiritual, mucho mal manejo  
368 de su vida, y empieza uno a darles algunos ingredientes que a esa persona le pueden  
369 servir, y quedan en realidad muy satisfechos, se sienten como además de tener un alivio  
370 corporal, también un alivio de tener alguien con quien hablar, con quien comentar sus  
371 cosas; no es que uno quiera meterse en la vida personal del paciente, es saber que la  
372 parte física esta bloqueada a veces por algo emocional, algo espiritual.

373 **E:** ¿Qué competencias le exigió su ejercicio profesional, aún no consideradas por usted o  
374 no desarrolladas en sus estudios universitarios?

375 **e:** Muchísimo, uno sale y se da cuenta que, no tanto es que lo tumbaron, sino que hay la  
376 sensación de un vacío grandísimo. Yo sentía un gran vacío en la teoría y la práctica, de  
377 ahí que cuando yo terminé averigüe qué cursos había, los que económicamente podía  
378 realizar, los realizaba. Y hay muchas cosas, yo aún, aún noto que lo que me enseñaron  
379 de la universidad el conocimiento que estoy utilizando no creo que sea más del 10%, el  
380 resto ha sido adquirido por el camino y aun me faltan infinidad de cosas. La parte que  
381 siento me haya hecho falta fue la parte administrativa; en mi no se creó una competencia  
382 de administración de mi carrera y ni mucho menos de mi parte económica; fue una  
383 formación muy asistencialista, era casi siéntese y espere a sus paciente que él le paga  
384 algo y de eso vive; pero eso no es así, yo aprendí desde que egresé que uno tiene que  
385 estar buscando y dejándose conocer, como vendiéndose, a mi no me enseñaron a  
386 vender, pero uno se da cuenta que debe empezar a darse a conocer; y lo que usted dice,  
387 en mi pregrado me sirvió muchísimo eso, el trato con la gente.

388 **E:** En el encuentro anterior señalabas que el primer contacto profesional con un  
389 fisioterapeuta fue con una profesional que trató a tu mamá de una bronquitis. Compárate  
390 con ese ideal entonces de profesional y lo que tu eres actualmente.

391 **e:** No pues obviamente es que mi manera de ser es diferente, yo soy como medio inquieta  
392 y alocada en mis cosas, y yo no sé, así pasiva nunca, a mi no me gusta estar adormilada,

393 como que genero pereza, no me gusta; osea yo detecto eso, y cuando yo siento que  
394 cuando se está bajando el ambiente, algo hago, no se un chiste, algo hago para que se  
395 active el asunto. Me veo activa, como me muevo en la situación, no adormilo al paciente;  
396 yo pienso que cuando se trate de recuperación, cuando se trata de alguien con un  
397 problema físico, uno debe como contagiarle mucho dinamismo, si porque el paciente está  
398 ahí pensando en su enfermedad, pensando en su dolor, pensando en cosas negativas,  
399 creo que uno también debe llevar la chispa para borrar eso, para sacarle eso, y hacerle  
400 ver que hay una mejoría esperando, y la mejoría la conseguimos entre los dos.

401 **E:** ¿Cómo llegaste a la docencia?

402 **e:** Sin culpa. Por mi cabeza no pasó ser docente, pero ahora que echo cabeza, a mi me  
403 gustaba enseñar cosas, lo poco o mucho que yo sabía, yo lo explicaba y la gente me  
404 entendía, entonces creo que tenía una buena comunicación. En el año 1997, llegó a mi  
405 trabajo, la primera rotación de la Universidad F. en practica deportiva, la docente que iba  
406 sí realmente daba como tristeza; ella llegó y me vio muy activa yo trabajando con mis  
407 profesionales, haciendo una cosa y la otra, y las chinas embobadas como mirándome, y  
408 ella sentada como dormida, le dije: “venga, qué van a hacer ustedes, cómo van hacer la  
409 práctica ustedes”, ella me dijo “no yo no sé, usted que nos aconseja”, y dije: “ Ay Dios  
410 mío, como va ser”, entonces le repartí mis pacientes a las niñas, y las orientaba, les decía  
411 “hagan este estiramiento aquí, hagan esto allá” y la docente sentada. Duró ocho días en  
412 el mismo plan, un día le dije: “venga A., trabajemos esto, hagamos este plan de acción,  
413 porque los chinos de las divisiones menores están allá perdidos en su cancha, ellos no  
414 están haciendo nada productivo, nosotros podemos es intervenir, a mi lo que no me  
415 queda es tiempo, entonces usted con sus muchachas...”, entonces yo le organicé la  
416 práctica por esa semana; la semana siguiente era Semana Santa; ella me llamó y me dijo:  
417 “yo creo que yo no voy a seguir, yo me voy para Bogotá, quisiera que usted me hiciera  
418 como el reemplazo, de unos 15 días”. Yo le dije. “no porque a mí no me conocen en la  
419 universidad”, bueno el todo fue que no quedamos en nada y ella se fue, el martes  
420 siguiente no hubo docente, me tocó a mí, el miércoles siguiente llegó la coordinadora del  
421 Programa, llegó allá dizque a supervisar, ella se sentó en el escritorio y no hizo nada, otra  
422 vez yo seguía dándole instrucciones a las chinas, entonces yo le dije: “venga L. cómo  
423 vamos a hacer, porque yo no me puedo recargar con ese trabajo, y no hay docente, qué  
424 pasa”, ella me contestó: “no es que estamos consiguiendo”. Bueno. Pasaron 15 días y yo  
425 en las mismas, y ella me dijo: “ay, necesito un favor, hágame estos otros 15 días  
426 mientras conseguimos quien la sustituya”, y yo le dije: “y es que ya yo llevó 15 días”, ella  
427 me dijo: “se los pago” ah bueno, y me pagó el mes completo. Se acabó mi contrato en el  
428 trabajo, yo le dije a la Coordinadora: “bueno cómo vamos a seguir”, ella me dijo: “no  
429 seguimos igual”, entonces seguimos igual; a mi me gustaba mucho ese cuento; se trabajó  
430 ese primer semestre, para vacaciones igual; bueno, pero yo tenía todavía consultorio;  
431 para el siguiente semestre igual; y ella me decía: “pero venga, qué materia me va a  
432 coger”, cada vez que yo venía a cobrar la mensualidad, ella me decía lo mismo “qué  
433 materia me va a coger”; no como así qué materia, yo no me imaginaba como docente  
434 jamás. Entonces un día me cogió como de buen genio y me dijo: “venga, venga, qué  
435 materia es la que me va a coger” y me sacó una carpeta, yo le dije: “muestre a ver que  
436 hay” y empecé a mirar, y hay una que a mí me gusta muchísimo, se llama la rehabilitación  
437 ortopédica, le dije: “le cojo ésta”, ella me dijo “bueno, listo. Le toca compartirla, se va a  
438 trabajar dos grupos con docentes diferentes”, bueno listo, así quedamos. Comenzamos a  
439 trabajar con la otra docente y realmente la materia estaba al revés; bueno la organizamos,  
440 yo la organicé y ella me siguió los pasos; a la coordinadora le gustó mucho eso, y  
441 realmente los comentarios de un grupo a otro era, todos querían venirse para mi grupo;

442 así terminó el año, hice práctica en vacaciones por bonificación, y en el año 98 ella me  
443 dijo que me iba a dar medio tiempo; entonces yo entregué el consultorio porque se montó  
444 la ley 100; lo cerré, entregué el 30 de diciembre local y todo, y como el 5 de enero ya  
445 tenía que estar trabajando acá en la Universidad; yo llegué supuestamente por medio  
446 tiempo, yo le había dicho que supuestamente tomaba la mañana, y ella me dijo: “no usted  
447 esta es contratada por tiempo completo”, y desde allí estoy.

448 **E:** Ya en el rol de docente, ¿qué dificultades autopercibiste para el desempeño?

449 **e:** La necesidad de que a uno no lo cojan fuera de base los estudiantes, es cierto, yo tenía  
450 mi profesión, tenía 7 años de ejercicio profesional, sin estudio, osea sin estudio quizá sin  
451 título, pero créame que yo siempre, siempre me mantengo leyendo, yendo a los cursitos  
452 que se aparecen, viajé a Medellín varias veces, a Bogotá a otros congresos, siempre  
453 como con ganas de aprender más; pero cuando ya tenía la camiseta de docente yo  
454 trasnochaba muchísimo, inicialmente; todavía lo hago, pero en ese entonces era como un  
455 trasnocho como obsesivo, ya de mejorar en conocimientos básicos, que si tenía que  
456 hablar de fractura en la practica, carajo yo leía toda la noche sobre fracturas, mejorando  
457 los temas, pues si hubiera una pregunta por parte de los estudiantes, tuviera como  
458 contestársela; eso en especial fue algo que me cambió, que como que fue duró para mi,  
459 pero al mismo tiempo fue muy bueno, tuve la oportunidad de repasar muchos temas, de  
460 aprender muchísimo de actualizarme, y en ese cuento ando.

461 **E:** Relata algunos eventos importantes vividos como docente.

462 **e:** Claro, algo fuerte para mi fue calificar, poner una nota; evaluar no tanto, porque la  
463 evaluación entendida como hacer caer en cuenta al estudiante como esté en relación al  
464 conocimiento, creo que tengo facilidad para eso, pero sentarme mire hombre usted sacó  
465 2.2 por esto, eso me da durísimo, todavía, yo sé que tengo que hacerlo porque al  
466 estudiante hay que darle lo que se ganó. Calificar, calificar; en la primera vez yo decía:  
467 “qué nota le pongo, cómo le cuantifico el desempeño”; me tocó hacerlo individualmente y  
468 convertir en números las acciones de ellos; “mire”, les decía, “recuerda la vez que no me  
469 entregó historias, la vez que hizo una exposición mal hecha”, y así comencé. Hoy día los  
470 estudiantes tiene mucha pereza mental. Qué otro aspecto me marcó, haber, darme  
471 cuenta que los estudiantes son malagradecidos, uno a veces le da con muchas ganas, y  
472 pasa como tan desapercibido; uno llega y se da tremenda charla, y ni una gracias, eso,  
473 casi uno tiene que acostumbrarse a eso; aunque yo intento decirle a los muchachos así  
474 como se hablan de cosas malas, hablen de cosas buenas; y no a mí sino a todo el  
475 mundo; y ya han ido cogiendo, algunas veces dicen: “cheveré la clase de hoy, aprendimos  
476 tal cosa”, pero sin darme cuenta que me trasnochaba por hacer unas buenas revisiones, y  
477 yo sé que les enseñaba cosas buenas, y se acababa la sesión y ya, quedaba uno como...,  
478 y???.; bueno “chao”, “chao”.

479 **E:** Aspectos gratificantes del ejercicio docente

480 **e:** Hace como unos cuatro años llegó una estudiante feliz, al otro día de haber visto el  
481 taller de vendaje, le dije: “y usted qué tiene”, me contestó: “es que ayer me gane \$20.000”,  
482 “y eso”, le pregunté; ella me contó: “es que ayer hice un vendaje de los que usted me  
483 enseñó”; esto es gratificante, el ver que hay estudiante que reciben tan bien las  
484 enseñanza que inmediatamente las va poniendo en práctica, creo que eso es uno de los  
485 objetivos grandes de lo que yo hago en la práctica, que el estudiante vea que lo que yo le  
486 enseño, eso sirve, y no echarlo al cajón del olvido

487 **E:** Al principio de las entrevistas, tu mencionabas algunas competencias importantes en el  
488 fisioterapeuta; ¿tu estas formando en esas competencias?

489 **e:** Es difícil; aquí nos hemos puesto a sacar las competencias que requiere un estudiante  
490 por lo menos en lo mío, en la práctica; primero que todo en número salen muchísimos.

491 Nos basamos en un documento de unas colegas que ya van muy avanzadas en eso, son  
492 muchísimas, casi innumerables; yo creo que esto no se puede generalizar porque en este  
493 medio las cosas son diferentes, en mi práctica las cosas son un poco diferentes. Que si  
494 las estoy formando, en lo posible, obviamente para que tengan un sustento más práctico  
495 tiene que darse la situación para poder reforzarle al estudiante la necesidad de la  
496 competencia. Yo no puedo sentarme a hablar de competencias con los estudiantes,  
497 porque perdería el tiempo, y el estudiante también se cansaría de escuchar una carreta  
498 que no está viendo práctica; entonces yo en cada situación que se da les trabajo para la  
499 formación de competencias, ejemplo, llega un paciente que llora como un niño durante  
500 toda la terapia, yo les cuestiono: "ustedes qué hacen ahí", "ay, yo qué hago" me dice la  
501 estudiante, yo le respondo "pues no haga nada; usted tiene que aprender a escuchar,  
502 cumpla su labor, si el paciente requiere un poco de silencio, déselo", eso nunca se le  
503 olvida a las estudiantes. Entonces lo que sucede es que el estudiante debe reconocer que  
504 día a día debe hacer una evaluación de que ha aprendido, y para que me va a servir, y en  
505 que otras situaciones puedo utilizar eso que aprendí, allí es donde yo pienso estamos  
506 construyendo competencias; entonces día a día estamos mirando cómo va nuestro  
507 edificio, igual yo le refuerzo muchísimo desde la parte teórica; ellas tienen que venir con  
508 las cosas estudiadas, para yo poderles transformar para la vida práctica lo que ellas  
509 encuentran en un libro y en la teoría; entonces la competencia hay que trabajarla y yo  
510 pienso que en mi labor diaria las estoy construyendo, más que construyendo como  
511 reconstruyendo; la estudiante lleva algo, la estudiante no llega cruda, sabe algo.

512 **E:** ¿Cuáles competencias presentan tus estudiantes y cuáles dificultades?

513 **e:** Por ejemplo me llegan estudiantes de sexto semestre. Así no traigan mucho, el hecho  
514 de que estén en este nivel, ellos ya tienen que conocer cosas; tuvieron que haber visto  
515 unas materias y tuvieron que haberlas aprobado; qué les veo, ellos traen en gran  
516 proporción nociones, es que ni siquiera podemos hablar de que traigan conceptos  
517 formados, basándonos en esas nociones, empezamos a trabajar desde un requerimiento  
518 práctico, pienso que se aprende mejor si hay una necesidad práctica para mejorar esa  
519 noción, diferente a si yo le digo, vaya y estudie y luego miramos en qué lo aplicamos, no,  
520 mire este paciente necesita que usted le sepa agarrar muy bien sus músculos, pero si no  
521 sé de anatomía, qué tengo que hacer vaya y estudie anatomía y luego hay se va a  
522 pruebas de función muscular y luego viene y le hacemos eso al paciente, sí, así le toque  
523 trasnochar al muchacho, al otro día él llega con ganas de hacer una buena evaluación y  
524 se hace la evaluación completa. Al estudiante de segundo, yo le digo "vamos a hacer un  
525 mapa conceptual, de los temas que usted encontró en esa investigación", y yo no tengo  
526 que enseñarles que es un mapa conceptual, de pronto tengo que definirle alguna cosa ya  
527 algún término básico, pero el estudiante sabe lo que es hacer un mapa conceptual, y yo  
528 mediante esa actividad lo que voy a hacer es reafirmar esa capacidad que él tiene para  
529 esquematizar un tema, entonces el estudiante trae sus presaberes.

530 **E:** ¿Qué dificultades trae el estudiante?

531 **e:** El estudiante cree que somos cubetas de hielo, él cree que somos como cubitos, que  
532 fisiología es un cubito; bioquímica el otro cubito, y así todos los cubitos por separado;  
533 entonces uno hace un jugo y saca los dos cubitos que necesita y ya; ellos no reconocen  
534 que todo esto hace parte de un todo, que todo eso yo lo voy a utilizar en determinado  
535 momento.

536 **E:** ¿Qué piensa del modelo de formación por competencia?

537 **e:** Que ideal, es muy buena, sería lo ideal llegar a ella, pero de pronto, yo soy muy  
538 temerosa en el aspecto de que se pueda llegar a ella y quedarse ahí, como el análisis que  
539 se hace de los logros del colegio, simplemente se dice " el estudiante tiene la capacidad

540 de tal cosa”, y como hace eso, entonces ya pasó. Es que esto es demasiado amplio para  
541 quedarnos en unos renglones, yo veo que es muy difícil tomar cada uno de los aspectos  
542 de manera puntual; debe haber una parte de formación del fisioterapeuta por  
543 competencias, pero igual debe haber otra parte, no dejada al destino, no, ni a la  
544 subjetividad del docente; sino como una parte importante, caramba, que complemente  
545 eso de las competencias, porque es que si yo me quedo en competencias me quedo no  
546 más en escrito, de pronto me dan un formulario y me dicen: “ mire estas son las cincuenta  
547 competencias del fisioterapeuta en deportes”, y de pronto yo las leo y digo “bueno y esta  
548 otra, y esta que si que el estudiante debe adquirir” o de pronto de las cincuenta yo  
549 determino que cuarenta no son las buenas y diez veo que no me sirven para nada o no  
550 me van a servir de mucho; yo no se si sea pesimista en ese aspecto, pero me parece algo  
551 difícil de llegar a ello, a la formación por competencias.

552 **E:** ¿Qué sugerirías para mejorar eso?

553 **e:** Tiene que haber un porcentaje como digo del trabajo en competencias, pero así mismo  
554 se tiene que trabajar en los docentes; osea, el docente tiene que formarse, preocuparse  
555 por querer sacar lo mejor, tanto de él como de su estudiantes basado en su experiencia;  
556 yo creo que uno no puede quedarse en repetir lo que un libro dice, sin basarse en la  
557 experiencia. Yo pienso que el docente que no ha tenido experiencia profesional,  
558 difícilmente le va a poder aportar algo al estudiante; y lastimosamente hay docentes que  
559 no han ejercido su profesión, pero son docentes en ello; de ahí que pienso, que mi  
560 proceso no fue tan abatido, seis años de experiencia profesional en un lado en otro;  
561 consultorio, empleada, domicilios, casos diversos que me enriquecieron. El docente tiene  
562 que prepararse, el docente no puede seguir rigiéndose a la letra del libro; yo creo que si  
563 yo tomo mi papel de docente, simplemente como quien debe evaluar lo que el estudiante  
564 hace o no hace, no estaría haciéndolo bien. La docencia debe tener muchos ingredientes.  
565 De modo que todo ese ingrediente formador, en todos los aspectos, yo tengo que analizar  
566 a mi estudiante por qué está actuando de esa manera. Si nos quedamos solo en lo que va  
567 a quedar escrito: competencias tal, competencia tal; nos vamos a quedar cortos. Igual si  
568 el docente no es preparado en su parte docente de verdad, en su pedagogía, en querer  
569 enseñar para el también aprender, difícilmente se va a llevar una buena formación del  
570 estudiante; debe haber de ambas partes. Sí lo de competencias es válido, lo que pasa es  
571 que pudiera quedarse corto.

572 **E:** Tu señalas que hay una parte cuantitativa que debe usarse pero a la vez se debe  
573 incluir una parte del docente formado. Es como si consideramos tanto un aspecto objetivo  
574 asociado al logro y otra parte dejada a la consideración del docente, el cual con la  
575 experiencia tiene referente de evaluación.

576 **e:** Sí, el docente no es subjetivo porque: "así lo dije y así quedo", la subjetividad se centra  
577 en la experiencia, y aunque sale de mí, es objetivo.



## ENTREVISTA SUJETO 2

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48

**ENTREVISTADOR:** Bueno, vamos a comenzar con unos datos generales a nivel de identificación. ¿Me regalas tu edad, formación de pregrado ?

**Entrevistada:** Tengo 35 años, estudié Trabajo Social en la Universidad XXX, me gradué en 1992 y estude Psicología en la Universidad P.B.S.B. y me gradué en 1998.

**E:** ¿En qué Universidad estas laborando en este momento como docente?

**e:** En este momento en la Universidad A.T.N.R

**E:** ¿A qué facultad perteneces y qué asignaturas estás orientando?

**e:** Pertenzco a la facultad de Psicología y estoy orientando las asignaturas especializadas; entonces manejo lo que es psicología del aprendizaje y psicología comunitaria.

**E:** ¿Qué estudios tienes en postgrado?

**e:** Especialización en Desarrollo Intelectual y Evolución, en el 2000 más o menos.

**E:** ¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo la profesión docente?

**e:** La docencia desde 1998. Comencé haciendo como un reemplazo a unos docentes que faltaban para terminar en la Universidad, ya en el año 1999 comencé en forma con una asignatura establecida.

**E:** Vamos hablar ahora sí, después de estos datos generales de identificación, sobre lo que tu entiendes por competencia. Me gustaría primero que todo que me hablaras sobre lo que conoces respecto al término de competencias pedagógicas

**e:** Dentro de lo que conozco a manera general, no es que haya leído mucho sobre eso, entiendo por competencias pedagógicas como el desarrollo de unas habilidades básicas esenciales, que le permiten al estudiante como asumir diferentes frentes de acción, eso es lo que permite que se pueda dar por ejemplo una integración de asignaturas; son entonces unas habilidades básicas que le permiten asumir diferentes asignaturas y generar como un conocimiento integral.

**E:** Específicamente con los psicólogos ¿qué capacidades serían las que forman sus competencias?

**e:** Haber serían las habilidades básicas por ejemplo a nivel de comprensión, a nivel de análisis, a nivel de argumentación, podría decirse como de proyección como de poder proyectar un conocimiento sobre otras cosas, como las cosas esenciales que le permitirán a ellos abordar los temas, poderlos comprender, poderlos manejar y poderlos llevar a la práctica que es en último lo esencial.

**E:** ¿En qué momento de tu formación de pregrado, comenzaste a escuchar sobre el término de competencias?

**e:** No, por lo menos que yo me acuerde no se hablaba de competencias; de pronto se buscaba desarrollar algunas de esas habilidades que yo considero que hacen parte de esas competencias pero que se hablara de competencias como tal, no.

**E:** En el postgrado se trabajó el tema de competencias.

**e:** No; el postgrado de Desarrollo Intelectual se basa en la pedagogía utilizada en el Instituto Alberto Merani. Según la Pedagogía Conceptual planteada por Miguel de Zubiría, no maneja las competencias con la definición que maneja el Ministerio de Educación y que es lo que se estandariza; sin embargo, ellos sí hablan de los aprendizajes esenciales y de aquellas habilidades básicas que se desarrollan en el pensamiento para poder abordar el conocimiento, que sería lo esencial y lo que permitiría que cualquier persona lograra aproximarse a un conocimiento de la manera más adecuada.

49 **E:** Ya que tocamos este término de habilidades cognitivas, me gustaría que si es posible  
50 me comentaras si existen tipos de competencias.  
51 **e:** Dentro de lo poco que he escuchado sé que se plantean como diferentes  
52 competencias, como competencias en los diferentes ámbitos del ser humano.  
53 **E:** ¿ Y cuáles has escuchado?  
54 **e:** Las competencias cognitivas, que estarían en relación al desarrollo de esas habilidades  
55 cognitivas que le permiten al estudiante aproximarse al conocimiento; esas habilidades  
56 implicarían las que había mencionado antes: lo que es analizar, comprender, sintetizar y  
57 argumentar; competencias expresivas, estarían en relación con la opción de manejar las  
58 ideas, de presentar las ideas, en estas capacidades está por ejemplo la oratoria, la cual  
59 se hace énfasis en algunos colegios. También manejo de escritos, ensayos; de cosas a  
60 través de las cuales yo pueda expresar mi pensamiento; competencias en lo que tiene  
61 que ver con la relación, estarían en torno a las habilidades que le permiten a la persona  
62 manejar un buen nivel de relación con su pares o superiores, manejar normas, manejar  
63 órdenes, autoridad. Algo así, no recuerdo más.  
64 **E:** ¿ Tu crees que las competencias son innatas o adquiridas?  
65 **e:** Yo pienso que las competencias se desarrollan, que es algo que se aprende. Esto que  
66 se aprende parte de un punto que sería lo innato, como unas condiciones básicas que  
67 tendrían que poseer las personas pero las competencias se desarrollan, lo innato son  
68 como las condiciones fisiológicas a nivel de estructuras cerebrales.  
69 **E:** ¿Cuándo crees tu que por primera vez escuchaste ese cuento de competencia?  
70 **e:** Yo escuché lo de competencias más o menos cuando comenzó el cambio del proceso  
71 educativo de la calificación de notas a logros, que comencé yo ha hacer una práctica  
72 educativa por esa época, para el año 97. En los colegios se comenzaba ha hablar de  
73 competencias pero nadie tenía ni siquiera claridad de que era lo quería, desde esa época  
74 se comienza ha hablar de competencias.  
75 **E:** ¿ Si pudiésemos calificar de 1 a 5 el nivel en que tu has profundizado sobre el tema de  
76 las competencia qué nota te colocarías?  
77 **e:** Como un dos.  
78 **E:** Bueno ¿por qué no has profundizado sobre esa temática siendo tu docente?  
79 **e:** Digo que en un dos exclusivamente en lo que es la definición de competencias dada  
80 por el Ministerio de Educación, de pronto desde la perspectiva del postgrado pues tendría  
81 otra mirada frente a las competencias, pero lo que es en sí, no he hecho cursos y de  
82 pronto cosas así en relación con la parte pedagógica, yo sigo viendo que la gente todavía  
83 no tiene muy claro lo que son las competencias, de pronto en la Universidad F.U.M.L. el  
84 otro día oí una charla sobre competencias, pero todos quedan como en lo mismo en una  
85 definición como muy superficial y uno en últimas sale y dice pero cómo se concreta esto,  
86 en últimas qué es, yo creo que todavía sigue como esa confusión, esa falta de precisión  
87 frente a lo que son las competencias y lo que se quiere hacer con los estudiantes para  
88 desarrollar esas competencias; yo si he participado en diferentes cosas, pero no he  
89 encontrado la respuesta de lo que son las competencias, de pronto si me ha faltado como  
90 coger y buscar material y leer exclusivamente, he participado de eventos y cosas de esas  
91 en pedagogía pero nada que me aclara lo que son las competencias, pero que coja un  
92 libro de competencias como tal o que me baje un artículo y de pronto lo lea, no; de pronto  
93 he leído pedacitos de cosas muy generales, pero no me he detenido así como a leerlas y  
94 a profundizarlas  
95 **E:** ¿ Bueno y tu cómo ves por ejemplo el entendimiento que tienen los estudiantes con  
96 respecto a eso de las competencias?



97 **e:** Yo creo que ellos están igual de perdidos que los docentes. Bueno los que alcanzaron  
98 a vivir el proceso del cambio educativo, alcanzaron a tener logros para calificarle, de  
99 pronto ellos están como un poquito más orientados hacia esto, pero incluso eso es una de  
100 las dificultades en los colegios cuando tienen que asumir por ejemplo el ICFES porque  
101 siguen manejando esquemas de evaluación muy similares a los anteriores, a los  
102 tradicionales, que no responden a ningún tipo de pregunta basado en competencias,  
103 entonces viene el problema cuando ellos salen a presentar el ICFES la gran cantidad de  
104 fallas a nivel de habilidades de comprensión, a nivel de habilidades de argumentación.  
105 **E:** Me gustaría que habláramos un poquito del papel que en ese desarrollo de las  
106 competencias juega la familia, la sociedad y la escuela.  
107 **e:** Yo pienso que la familia es esencial en la medida en que le da oportunidades al niño; le  
108 brinda los espacios, le brinda el acceso a la tecnología, le brinda el acceso a los  
109 estímulos que le permiten al niño ese desarrollo cognitivo; sería mucho mejor si la familia  
110 tuviese un conocimiento de esto, por ejemplo, frente a una situación problema se pudiese  
111 sentar hacer una discusión elaborada, es algo que es remotamente posible; pero la familia  
112 como eje que brinda oportunidades a veces deja solo al niño, no hay quien lo estimule,  
113 que no hay quien de pronto comparta con él momentos, por ejemplo frente a un cuento,  
114 frente a una lectura. yo pienso que la familia es esencial para los procesos de  
115 aprendizaje.  
116 **E:** La sociedad a nivel general ¿qué papel tiene en la formación de competencias en los  
117 niños, en los jóvenes, en los adultos?  
118 **e:** Yo creo que el papel de la sociedad está dada por las mismas oportunidades, por  
119 ejemplo que le brinda al ciudadano de participar por ejemplo en un debate, de vincularse  
120 a ciertas cosas, de proponer opciones, proyectos; sin embargo, no todo el mundo se  
121 involucra en eso, aunque nosotros vemos cambios que son positivos por ejemplo que se  
122 hablen en audiencias públicas, se da la opción que el ciudadano común vaya y plantee,  
123 desde esa medida yo pienso que se está contribuyendo a desarrollar competencias.  
124 Ahora por otro lado la sociedad en general, al brindar opciones educativas: la educación  
125 pública, la cual es gratuita en la primaria es una oportunidad para la gente de comenzar  
126 un proceso educativo.  
127 **E:** Tu tocas dentro de la sociedad a la escuela; me gustaría que especificáramos ¿cómo  
128 ella juega en la formación de competencias?  
129 **e:** La escuela es como el eje de la formación de competencias, en la medida en que  
130 estarían esas personas capacitadas para desarrollar esas competencias, porque los  
131 papás en últimas pueden tener la intención de contribuir en la educación de sus hijos, de  
132 apoyar los procesos educativos, pero muchos no tienen la formación. En la escuela  
133 estarían las personas con la capacidad para desarrollarlas. Ahora dentro de los cambios  
134 educativos, la escuela promueve la formación integral, eso implicaría que la escuela  
135 desarrolle competencias en todas las áreas, no solamente a nivel cognitivo, si no el hecho  
136 de desarrollar habilidades de relación, habilidades de normalización, por decirlo así,  
137 aprender a asumir las normas, aprender a asumir autocontrol, habilidades frente así  
138 mismo, competencias emocionales, de inteligencia emocional, de autocontrol; la escuela  
139 es para mí esencial en la medida que tiene las herramientas y el espacio para formar al  
140 individuo en todas estas competencias.  
141 **E:** En los diferentes niveles de la educación ¿cuál es el papel que juegan en las  
142 competencias?. Iniciemos con el nivel de la primaria.  
143 **e:** Las competencias van en relación con la capacidad cognitiva de los niños y entonces  
144 desde esa perspectiva las competencias en la básica primaria tendrían es que ajustarse al  
145 desarrollo cognitivo de los niños; por ejemplo, no podemos pensar en una competencia

146 argumentativa de la profundidad de un muchacho de once, me imagino que hay una  
147 competencia argumentativa que se ajuste a la básica primaria donde el niño aprenda a  
148 dar razones de sus actos, pues todavía no tiene pensamiento abstracto y lo dará a partir  
149 de pensamientos concretos. En la básica primaria, yo creo que hay que formar unas  
150 condiciones como esenciales que permitan como disponer las capacidades del  
151 estudiante; por ejemplo, dentro del postgrado del desarrollo intelectual se hace mucho  
152 énfasis con el desarrollo de habilidades de lecto-escritura como el camino que abre las  
153 puertas a la aproximación del conocimiento; nosotros vemos como el estudiante todo el  
154 tiempo está leyendo y escribiendo; entonces la básica primaria tendría que hacer énfasis  
155 en la estructuración como de los cimientos de la lecto-escritura, la básica secundaria sería  
156 como el refuerzo de esos cimientos, como una construcción más profunda de esas cosas.  
157 Ya en la universidad entraría como un desarrollo a un nivel superior de esas  
158 competencias, que sea diferente; es como las mismas pero ajustadas a cada etapa de  
159 desarrollo, con un nivel de exigencia propia.

160 **E:** Nosotros como docentes universitarios nos quejamos muchas veces de las  
161 competencias no formadas en los años anteriores. ¿Tu que piensas sobre eso?

162 **e:** ¿El culpable? Tendríamos que echarle la culpa al pobre colegio, porque si vamos a ver  
163 son cosas que deberían construirse en el desarrollo de su proceso educativo. ¿Cuáles  
164 son las principales fallas? Fallas gravísimas a nivel de comprensión y de argumentación,  
165 a nivel de expresión escrita, expresión verbal, a nivel de comprensión; como le decía, por  
166 ejemplo, en la lectura en poder comprender la idea, poder explicar y poderla llevar y  
167 relacionarla con otro concepto. Es una de las fallas grandísimas, poder argumentar las  
168 cosas, pero esas cosas son derivadas de un proceso de enseñanza, echarle la culpa al  
169 bachillerato, a la primaria yo creo que el culpable es todo el proceso, es la misma manera  
170 como está planteado el proceso educativo. De pronto se le hace énfasis en aprender  
171 ciertos contenidos y no se le hace énfasis en aprender ciertas habilidades, aunque hay  
172 que decir que está mejorando en los estudiantes que están saliendo nuevos, uno lo ve  
173 cuando tiene grupos combinados como estudiantes mayores con estudiantes jóvenes.

174 **E:** Para finalizar me gustaría que hicieras una radiografía de cómo crees que está  
175 Bucaramanga, con respecto al país en lo referente a la formación por competencias.

176 **e:** Pues no sabría decirle como estamos en relación con el país, pues no conozco muy  
177 bien como se desarrollan otras universidades. Sin embargo, por experiencias de casos  
178 que cuentan los estudiantes universitarios que han ido de intercambio a otras  
179 universidades, el manejo de la educación en Bucaramanga se considera que es muy  
180 bueno. Para ellos es un proceso de formación bastante adecuado; eso les permite  
181 desempeñarse muy bien, incluso estudiantes que han salido de intercambios  
182 internacionales llegan y tienen muy buenas bases para relacionarse con los estudiantes  
183 de otros países. Que respondan al desarrollo de competencias no sé, pero sé que dentro  
184 de los procesos de formación por lo menos hay personas que tienen un buen nivel y se  
185 pueden medir con personas de otras partes.

186 **E:** ¿Qué razones motivaron que decidieras estudiar Trabajo Social?

187 **e:** No. Yo elegí Psicología, lo que pasa es que no había Psicología en Bucaramanga. Por  
188 qué elegí Psicología, la verdad lo que yo conocía de psicología era muy poquito, en algún  
189 momento dentro de la asignatura de comportamiento y salud que se dictaba en ese  
190 momento nos hablaron de cosas de Psicología y a mi me llamaron mucho la atención, y  
191 era algo que siempre me había llamado mucho la atención, desde pequeña; era una  
192 pregunta constante por qué la gente se comporta como se comporta, qué hace que la  
193 gente se comporte así, bueno ahí encuentra como que por aquí puede ser la respuesta.  
194 Lo otro era que yo vivía como muy preocupada por todo mundo, a mí me decían “la

195 defensora de los pobres”, porque yo salía a defender a todo el mundo y ayudando a todo  
196 mundo; en medio de todo esto llegó la psicóloga al colegio, ella llegó cuando estábamos  
197 en sexto bachillerato, era una persona que le gustaba mucho su profesión, porque hasta  
198 ese momento nosotros no habíamos tenido contacto con un psicólogo, venía como ese  
199 proceso de generar la inquietud por la profesión que ella ejercía. Nos hicieron unas  
200 pruebas, pues si salieron todas las carreras que tuvieron que ver con la ayuda social, y  
201 dentro de eso pues estaba el Trabajo Social como una opción. Por eso yo ingresé a  
202 estudiar Trabajo Social, en ese momento era estudiar Trabajo Social o Trabajo Social.  
203 **E:** ¿Qué competencias tú misma te percibías para orientarte la elección de la Psicología?  
204 **e:** Yo pienso que más que habilidades que yo realmente yo pusiera en practica era como  
205 más el interés por el conocimiento, bueno también había algo que era que a mi me  
206 gustaba mucho trabajar con niños, yo era como la niñera de los niños de la cuadra, me  
207 gustaban los niños; eso era como la habilidad que yo encontraba que fácilmente me  
208 relacionaba con los niños; además de que me preocupaba por el sufrimiento de la gente y  
209 eso, estaba como ese interés. Y por otro me gustaba el interés por el conocimiento,  
210 entonces yo leía libros de crecimiento personal, en esa época me leía Erik From, el Arte  
211 de Amar, me leía Leo Buscalia que ahora lo nombran, era como el interés por conocer  
212 por qué la gente se comportaba, cómo se comporta especialmente los niños.  
213 **E:** Hubo una elección personal o la elección estuvo guiada por una sugerencia  
214 **e:** Era como lo que me gustaba en un momento dado, no fue algo que yo me tomara  
215 mucho tiempo en pensarlo, Trabajo Social me parece una buena opción pasé los papeles  
216 y pasé.  
217 **E:** ¿Qué cosas de pronto en ese proceso rápido de elección, encontraste como una  
218 inhabilidad para estudiar Trabajo Social?  
219 **e:** De pronto mi timidez, porque de todas maneras son carreras que quieren que usted se  
220 abra y salga, y yo pienso que esa sigue siendo una limitante para muchas cosas, yo  
221 manejo dos o tres personas que estén aquí cerquita, pero llegar a un grupo así grande es  
222 algo que a mi me cuesta mucho trabajo, entonces pienso que de alguna manera limitaba  
223 la opción y creo que eso era como el temor en ese momento; pero es algo que hoy día a  
224 nivel profesional lo manejo, no del todo, sé hasta donde me meto y hasta donde me  
225 daba pavor hablar en público; pero míreme ahora como soy, eso era lo que me gustaba  
226 toda la vida me gustó enseñarle a mis muñecas, a los niños, explicarle a todo mundo,  
227 pero no sé por qué no pensé en una licenciatura; de pronto porque era como un área  
228 específica, yo quería como algo más relacionado como con el comportamiento humano.  
229 **E:** Pensemos en esa psicóloga que llegó cuando estabas en sexto grado, ¿qué influencia  
230 te generó para elegir profesión?  
231 **e:** Ella era una persona muy dinámica, hablaba de la Psicología con mucho amor, y como  
232 las respuestas que en ella encontraba frente a mi pregunta ¿por qué la gente se comporta  
233 así? Ella cuando comenzaba a explicar y a tratar de darnos razones para muchas de las  
234 cosas que hacíamos como adolescentes, lo que ella decía se ajustaba a lo que generaba  
235 una inquietud, cuando teníamos exámenes individuales con ella para orientación  
236 profesional era una persona muy receptiva muy interesada en que era lo que le podía  
237 servir, era como eso como esa imagen de la persona que esta ahí como dando  
238 respuestas a lo que uno le pregunte.  
239 **E:** ¿La psicóloga que conociste llenó tus expectativas con respecto a la profesión?  
240 **e:** Si, pienso que sí, por lo menos ella tenía en ese momento respuestas y aumentó más  
241 el deseo de conocer, de querer estudiar lo mismo que ella.  
242 **E:** Antes de conocer a esta psicóloga que llega a tu colegio ¿cómo pensabas tu que era  
243 un psicólogo?

244 **e:** La verdad yo creo que antes de eso no me había preguntado que era un psicólogo, si  
245 existían mis inquietudes existenciales, pero tanto como pensar qué podría ser un  
246 psicólogo, yo me vine a preguntar por una profesión ya cuando ya me iba a graduar que  
247 tenía que tomar una decisión pero antes no. Ella fue la primera psicóloga que yo conocí y  
248 me impactó y como que dije “bueno por ahí es como lo que me gusta”.

249 **E:** Pese a tu deseo de estudiar Psicología, ¿el Trabajo Social respondió las preguntas que  
250 comentas orientaron la elección inicial de Psicología?

251 **e:** Dentro del Trabajo Social uno estudia varios semestres algunas asignaturas de  
252 Psicología, y estas eran la que más me gustaba; pero también el Trabajo Social me  
253 permitió primero que todo entrar en contacto con la comunidad, con cosas que de pronto  
254 yo si me había preocupado, pero ya como hacer cosas en concreto, obviamente mi  
255 interés seguían siendo los niños, a la hora de hacer práctica y siempre terminaba  
256 armando el grupo de niños, siempre terminaba como haciendo el trabajo más a la  
257 Psicología, como grupo de apoyo de los padres, con los niños con problemas. Pero el  
258 Trabajo Social me permitió a mi muchas cosas, sobre todo el enfrentar grupos, ya no  
259 tanto en responderme la pregunta frente al comportamiento humano, que yo creo que  
260 como que se me fue quedando atrás, pero enfrentar muchas cosas en cuanto a las  
261 opciones que yo tenía, en cuanto a lo que yo podía hacer en cuanto a nivel social, por  
262 ejemplo trabajar con una comunidad y ver un resultado frente a eso.

263 **E:** Así como tuviste un contacto con una psicóloga, antes de iniciar Trabajo Social tuviste  
264 contacto con profesionales en esa área.

265 **e:** No, lo que tenía era un referente que le dan a uno cuando va a preguntar que es un  
266 trabajador social, entonces la misma psicóloga nos explicó: “mire esto es tal cosa”, pero  
267 que conociera un profesional trabajador social, no.

268 **E:** Durante su formación de pregrado, ¿qué competencias y dificultades autopercibiste?

269 **e:** Elementos que me favorecían para la carrera, la facilidad para expresión escrita,  
270 aprendí a exponer, entonces eso hizo que me apasionara.

271 **E:** La exposición la aprendió antes o durante de comenzar la carrera

272 **e:** No se, yo creo que hubo una transformación allí, eso fue algo extraño, en el  
273 bachillerato siempre me privaba del susto para exponer, eso fue algo que se superó  
274 fácilmente. En Trabajo Social siempre hay que redactar muchos informes, siempre hay  
275 que hacer muchas descripciones de casos, yo tenía mucha facilidad para eso, mucha  
276 facilidad para estructurar un problema y generar todo un programa para atención a su  
277 problema, entonces fácilmente integraba cosas y podía desarrollar, estructurar algo y en  
278 eso también me iba muy bien, con la facilidad a nivel de expresión escrita y pues ahí iba  
279 desarrollando algo de expresión verbal. Aspectos que se me dificultara, pues yo pienso  
280 que todavía persistía mi timidez; había dominio para muchas cosas: para la aproximación  
281 de un grupo, para manejar situaciones, casos, visitas domiciliarias todas esas cosas ya  
282 las manejaba; mi debilidad es llegar un grupo grande eso no lo he superado.

283 **E:** ¿Qué competencias adquiriste como producto de tus cuatro años de Trabajo Social?

284 **e:** Habilidades en manejo de grupo, porque casi todo mi trabajo estuvo dirigido a trabajar  
285 en grupos; habilidades en entrevista; habilidad para generar un proyecto. Ya como a nivel  
286 de la práctica profesional en aprender a manejar problemas, situaciones conflictivas entre  
287 los mismos profesionales, cosas que yo nunca había hecho.

288 **E:** Relátanos las experiencias con tus docentes.

289 **e:** Los profesores en la Universidad XXX, una característica, aunque ya ha mejorado un  
290 poquito, ser muy distante, muy frío con el estudiante, él está en un lado y el docente está  
291 en otro lado; sin embargo yo siempre tuve como un halo pues los profesores me querían,  
292 no tuve problemas con nadie. Profesores que me impactaron la profesora que daba

293 metodología integrada, pienso que el manejo que le daba a esa asignatura obligaba a que  
294 uno pusiera a funcionar todas sus capacidades en relación a encontrar la integración de  
295 todos esos conocimientos, esa fue una materia que yo pienso que me enseñó bastante.  
296 **E:** ¿Qué admirabas particularmente de esta docente?  
297 **e:** Ella como docente era fría, autoritaria, incluso maltrataba a la gente, la insultaba, la  
298 trataba muy mal, a mi nunca me trato mal pero en medio de eso era muy exigente y era  
299 muy clara en el proceso, pienso que era una de la que más me enseñó. Docentes  
300 buenos, quien me dio demografía; el manejo de la clase de él era muy interesante, en  
301 cuanto a la forma como manejaba el concepto. El manejaba los conceptos con ejemplos;  
302 lo manejamos a través de investigación, de ir al DANE, ir a mirar y de preguntar, es algo  
303 que a mi me gustó mucho. Habían profesores que eran muy amables de pronto, con un  
304 nivel de exigencia mínimo para el estudiante eran poco exigentes, pero eran buena  
305 personas. Había un profesor que fue el que nos dio la práctica de grupo, es un profesor  
306 que no me cae muy bien pero era muy buen profesor, tiene muy buen desempeño a nivel  
307 por lo menos en departamento, es reconocido por su trabajo y todo eso, era una persona  
308 que también trabajaba mucho la parte práctica, él trabajaba mucho los elementos  
309 prácticos, la construcción a partir de lo práctico, dinámicas y ejercicios, pero era una  
310 persona que a nivel personal tenía muchas falencias.  
311 **E:** Durante tus estudios de Trabajo Social, ¿cómo creías que deberían ser los profesores?  
312 **e:** Yo creo que el profesor ideal estaba como en eso: el que era capaz de manejar unos  
313 conceptos claros y con la posibilidad de fusionarlos en una actividad práctica y con una  
314 calidad humana.  
315 **E:** Hablemos un poquito ese ejercicio profesional en Trabajo Social.  
316 **e:** No ejercí como trabajadora social; lo que había hecho en las prácticas. Después como  
317 trabajadora social lo que hacía de pronto fue como estudios sociales, eso simplemente es  
318 una actividad que subcontrata el Bienestar Familiar, no se si todavía lo hará; era  
319 simplemente hacer una visitas familiares, hacer un análisis de la dinámica familiar y las  
320 condiciones socioeconómicas y pasar un informe  
321 **E:** ¿Por qué después de haber terminado te metiste inmediatamente a estudiar  
322 Psicología?  
323 **e:** Eso tiene más un componente emocional, familiar, afectivo; yo si tenía la intención de  
324 trabajar, primero porque ya tenía una hija, ya tenía grandes problemas, yo me dije: “ya es  
325 hora que responda por mis obligaciones”; pero en cierta forma había como un sentimiento  
326 de culpa en mi papá; él pensaba: “yo no le di las oportunidades y por eso la vida de ella  
327 hubiese sido mejor; no la dejé ir a Bogotá”; entonces mi papá me dijo: “eso es lo que  
328 quiere estudiar, estúdialo”, incluso él fue quien me dijo: “mire lo están abriendo” yo si lo  
329 había visto pero no le había prestado atención, obviamente yo si pensaba trabajar, yo  
330 estaba mirando eso, incluso cuando estaba estudiando en la Universidad XXX, trabajé en  
331 otras cosas: era vendedora de libros, trabajé de secretaria, en cuanto cosa salía ahí, pero  
332 como profesional no, pero si pensaba ejercer y estaba en ese plan.  
333 **E:** ¿Qué competencias e inhabilidades auto-reconociste estudiando la profesión de  
334 Psicología?  
335 **e:** Yo pienso que yo ya traía un nivel de comprensión muy grande, un nivel de análisis,  
336 había mejorado mucho mi habilidad para la expresión escrita y para la expresión oral, ya  
337 no me daba tanto miedo, pues ya tenía mucho camino recorrido en cuanto a eso, pues  
338 para mi era muy fácil comprender una lectura, a los otros del grupo representaba mucho  
339 problema hacer un ensayo, hacer un escrito pues para mi eso no representaba mayor  
340 complique en cuanto a que ya creo que había desarrollado bastante esas habilidades.  
341 Incompetencias o inhabilidades, creo que hay algo que yo sigo pensando que es una cosa

342 que de pronto no desarrollé: la creatividad, la posibilidad de generar una actividad  
343 dinámica por ejemplo diferente; yo manejo esquemas como muy rígidos como que esto  
344 así; esto es producto de la formación en la Universidad XX, allá se manejaba el esquema  
345 puntual, las cosas se hacían así, y terminaba uno haciendo las cosas así. Cuando entre a  
346 la universidad P.B.S.B me encontré que le daban a uno mucho la oportunidad de crear,  
347 diseñar, y yo terminaba haciendo las cosas cuadradas, pero me funcionaron.  
348 **E:** Producto de haber estudiado Psicología ¿qué competencias nuevas se generaron o  
349 cuáles se transformaron?  
350 **e:** Se fortalecieron, pienso yo, las que traía. De pronto el camino para la relación más  
351 calidad con la gente una relación más afectuosa. La misma cercanía con los docentes de  
352 la P.B.S.B. que era mucho más amable, pienso que eso es otra habilidad, el psicólogo  
353 nunca es una persona fría, incluso el trabajador social tampoco, pero de pronto si era  
354 mucho más rígida y mucho mas esquemática en si esto es así.  
355 **E:** Que te hallan impactado positiva o negativamente  
356 **e:** La profesora de evolutiva; a mi me gustaba mucho la manera como ella manejaba la  
357 asignatura, ella hablaba del desarrollo del niño y como si estuviera contando un cuento,  
358 por mas que uno tuviera que escribir muchísimas cosas, porque daba tanta información,  
359 me gustaba mucho el manejo de ella, quien mas de la U.P.B.S.B.  
360 **E:** Un momento en particular durante todos esos cinco años de formación que te genere  
361 un recuerdo un poco agradable.  
362 **e:** No se por qué de la U.P.B.S.B yo me acuerdo poco de las clases, y poco de los  
363 profesores.  
364 **E:** Entonces de qué te acuerdas  
365 **e:** De las ínter roscas, de la semana cultural, de las exploradas para coger hormigas, yo la  
366 U.P.B.S.B. me la gocé. Haber de las clases epistemología, a pesar de que no fue una  
367 persona que de pronto mostrara mucho dominio de cosas, si fue una persona que por lo  
368 menos los primeros semestres cuando dictaba epistemología a mi me gustaba mucho la  
369 forma como él explicaba y permitía por lo menos abordar cosas que me parecían como  
370 muy densas; después me fui desilusionando de él, pero al principio me caía muy bien.  
371 Una experiencia en una cátedra la del laboratorio con la rata, el trabajo específico con la  
372 rata, lo experimental me gustó mucho. El profesor no me convenció mucho, era muy  
373 inexperto.  
374 **E:** ¿Qué elementos a nivel general admiras entonces en los docentes que te  
375 acompañaron en la U.P.B.S.B.?.  
376 **e:** Yo pienso que el manejo de los conocimientos, la calidad de expresar las ideas y la  
377 calidad humana.  
378 **E:** Noto que lo que criticas bastante es la inexperiencia.  
379 **e:** Pues nosotros tuvimos la fortuna de tener docentes que se iniciaban en la labor  
380 docente, que ahora son muy buenos docentes reconocidos en la labor docente, pero que  
381 en ese momento estaban comenzando en la labor docente y de pronto nos encontramos  
382 con esa inexperiencia que incluso llevó a que muchas veces, nosotros mismos  
383 rechazáramos al docente.  
384 **E:** Nárrame tus experiencia desde el ejercicio profesional como psicóloga  
385 **e.:** Bueno yo empecé a trabajar con mi socio y amigo G.; montamos un consultorio y  
386 comenzamos a trabajar; básicamente ha estado dirigido a los colegios, comenzamos a  
387 trabajar en colegios y ese ha sido como mi fuerte, por un lado la atención clínica y por otro  
388 lado el trabajo en los colegios. La experiencia si es algo que a mi me gusta mucho la  
389 opción de estar con los niños, para mi trabajar con los adolescentes no me gustaba,  
390 bueno yo decía que con los adolescentes no quería nada en esta vida, pero con una hija

391 adolescente aprendí a entender a los adolescentes incluso me gusta ahora relacionarme  
392 con ellos.

393 **E:** Tu empezaste a trabajar, ¿sientes que las competencias que te formaron durante la  
394 universidad fueron útiles en tu ejercicio profesional?

395 **e:** En el área clínica la universidad nos dejó muy corto, sabíamos hacer una entrevista  
396 inicial y de pronto cómo comenzar a perfilar un problema, hacer un diagnóstico, pero  
397 hasta ahí llegaba, los procesos de intervención reales no sabíamos como manejarlo,  
398 entonces qué veía yo, y qué incluso le pasaba a mi compañero, que comenzábamos y  
399 mientras estábamos explorando la problemática íbamos todo muy bien, pero cuando uno  
400 llega al punto de hagamos esto y cómo lo hacemos, comenzar uno como a patinar ahí.

401 **E:** A nivel Educativo

402 **e:** A nivel educativo creo que habían más fallas todavía porque realmente pienso que la  
403 materia de psicología educativa que recibí en la universidad estuvo estructurada dentro de  
404 lo teórico, yo no logré hacer la fusión entre lo que vi allá: lo teórico y lo práctico; me  
405 parecía complejo y enredado lo teórico frente a la acción cotidiana en los colegios, frente  
406 a la necesidad, frente a rol que cumple el psicólogo en el colegio y lo que uno puede  
407 aportar como tal; me sentía muy corta en eso, pero las mismas herramientas, por ejemplo,  
408 de entrevista de aproximación a los grupos, cosas que me permitieron hacer un manejo a  
409 nivel grupal.

410 **E:** ¿Qué competencias adquiriste, producto de tu ejercicio profesional?

411 **e:** El mismo hecho de enfrentarme a cosas que no manejo, hace que uno tenga que  
412 empezar a buscar y llevar a la práctica lo que esta leyendo. Las habilidades que yo pienso  
413 que se adquirieron después, están en el manejo por lo menos de lo básico de lo  
414 terapéutico eso en el área clínica. En el área educativa, bueno de pronto en los colegios  
415 tienden a utilizar mucho el psicólogo para hacer casi que clínica, se seguía manejando  
416 pues los mismos procesos allí, de pronto allí si tuve que esforzar un poco el desarrollo de  
417 mi creatividad para lograr generar como cosas que motivaran a los estudiantes, cosas  
418 diferentes que generaran como procesos en ellos, para enrutar procesos de aprendizaje,  
419 de motivación, los mismos procesos de manejo de los docentes frente lo que es la  
420 motivación en su labor, frente a lo que son los procesos que ellos siguen. Las escuelas  
421 de padres, porque yo seguía manejando la estructura como muy seria, la gente como  
422 “que hagamos algo más divertido”, esa parte también, como esa necesidad de buscar  
423 algo más dinámico, algo más creativo y no lo tenía yo. Yo trabajé en el área  
424 organizacional haciendo selección de personal exclusivamente, me pareció que era la  
425 parte técnica de la Psicología, pues porque me parecía mortal: “coja, aplique pruebas y  
426 saque perfiles y ya”, nosotros habíamos aprendido a manejar las pruebas, pero ya por  
427 ejemplo el reconocer perfiles, teníamos una idea general de qué perfil, cómo había que  
428 sacar el perfil y qué características se necesita para cada cargo, pero ya lo que es frente a  
429 una selección masiva, como la del almacén S. Entonces una gran habilidad al manejo del  
430 16 PF.

431 **E:** Compare las competencias demostradas por usted, a lo largo de su ejercicio  
432 profesional y aquellas que consideraba ideales para este tipo de profesionales.

433 **e:** Una de las cosas que yo creía era el trato amable de la psicóloga del colegio; el amor a  
434 la psicología, por eso me gustó esa profesión; creo que una de la habilidades que yo  
435 tengo es darle confianza a la gente, que la gente se sienta tranquila conmigo; que me  
436 pueden decir las cosas y no hay problema, me lo dicen los estudiantes y otras personas.  
437 Creo que este aspecto que idealicé en el pasado lo tengo, pienso que uno debe tener un  
438 bagaje conceptual amplio, que le permita analizar los problemas no desde el sentido  
439 común, sino desde un marco teórico; creo que tengo un bagaje conceptual amplio. Creo

440 que una de mis fallas, es que creo que uno además de tener un bagaje conceptual tiene  
441 que tener la capacidad de hacerlo evidente desde lo práctico, no solo para ejercer las  
442 cosas, sino también para proponer soluciones, y una falla que me he dado cuenta que la  
443 tengo, es proponer soluciones. Creo que por el proceso de estudio donde no hubo mucho  
444 énfasis en eso; de pronto hasta el nivel de análisis del problema, hasta allí todo muy bien,  
445 pero cuando hay que llevarlo a la práctica y ponerlo en confrontación con la realidad,  
446 encuentro muchas condiciones de la realidad, que me hacen que vea que las cosas no  
447 son tan fáciles.

448 **E:** ¿En qué momento comienzas a ejercer la docencia?

449 **e:** Yo la he realizado todo el tiempo, a rato hago mas a rato hago menos. La docencia  
450 como tal la empiezo en el año 1998 a final de año, en la universidad A.T.N.R. necesitaban  
451 a alguien que hiciera un reemplazo y el Coordinador de Programa me encontró un día  
452 cerca de la oficina y me dijo que si le podía colaborar en eso. A mi me gustaba la  
453 docencia desde hacia mucho tiempo; en la universidad, antes de graduarme, comencé  
454 como docente, primero como auxiliar docente en la U.P.B.S.B, luego como docente del  
455 curso de inducción, luego pasa a final de 1998, donde comienzo la parte docente aquí en  
456 la universidad A.T.N.R.; he estado hasta el 2003.

457 **E:** ¿Qué te gusta de la docencia, que hizo que te metieras en este cuento?

458 **e:** Me gusta por un lado la exigencia que hay de uno mismo en el proceso de  
459 actualización de conocimientos. El proceso de aprendizaje que se hace frente a las  
460 mismas cosas me mantiene actualizada, me mantiene en un ambiente que a mi me  
461 encanta que es el ambiente de la universidad; es un ambiente en el que uno está como  
462 activo; sobre todo informado de las cosas nuevas y me gusta mucho la parte del contacto  
463 con la otra persona, y la posibilidad de contribuir en la formación de otra persona.  
464 Contribuir en nuevos profesionales en la sociedad.

465 **E:** ¿Qué competencias crees tienes que te sirven en el ejercicio docente y que  
466 inhabilidades presentas para desempeñar este rol?

467 **e:** A ver, habilidades, bueno lo que le digo el bagaje conceptual que manejo, que me  
468 permite de pronto manejar diferentes áreas, poder relacionar diferentes conceptos, porque  
469 tengo conocimiento de muchas cosas, el haber estado en diferentes campos no solo  
470 desde la Psicología. Dentro de mis habilidades creo que tengo habilidad para explicar, a  
471 la gente le gusta como explico las cosas, pienso que esta es una habilidad en cuanto la  
472 gente entiende por lo menos los conceptos, habilidad para ejemplificar los conceptos; lo  
473 que le decía en un rato sobre la confianza, el estudiante se siente en un ambiente  
474 tranquilo, agradable; yo encuentro que los estudiantes leen y participan sin que yo esté  
475 encima peleando con ellos; sin embargo a nivel de aprendizaje pienso que uno debe tener  
476 una exigencia mayor, creo que esa es una falla mía, yo parto de decir, bueno el que está  
477 en la universidad es porque quiere estudiar, uno no necesita un policía detrás que le esté  
478 diciendo: "oiga estudie". Una falla, ya no de conocimiento sino de formación de persona,  
479 el ser demasiado comprensiva en las cosas que le pueden faltar a la gente, puede ser mal  
480 interpretado en cuanto a que digan: "ah, es que ella no exige"; igual que hay estudiante  
481 que rinde, aportan, que investigan y traen cosas nuevas, hay otros que están a la  
482 oportunidad de no hacer nada. Eso si es algo que he intentado mejorarlo, porque sí lo he  
483 visto desde hace un tiempo, lo he reflexionado y creo que es importante mejorarlo. Otra  
484 falla, creo que un docente debe interesarse por producir cosas, por escribir, no solamente  
485 dedicarse a recibir, creo que en mi hay una falla en eso, de pronto no me interesado por  
486 escribir, de producir un conocimiento en relación al mismo conocimiento que yo he  
487 adquirido.

488 **E:** Relátame algunos eventos significativos como docente



489 **e:** Ha habido dos cosas. Por un lado el reconocimiento de muchos estudiantes que en  
490 algún momento se han acercado a decirme: “con usted aprendí esto, que no es  
491 simplemente aprender un concepto en una asignatura, sino que como persona usted me  
492 enseñó esto”. El otro día hablábamos con una estudiante, ella me decía frente a una frase  
493 que yo dije en la clase en relación con lo que es la intención de alcanzar las metas, y la  
494 diferencia entre intentar y hacer las cosas realmente; ella después me decía que de mí  
495 había aprendió que el manejo que ella hacía de sus cosas era la falla, es que ella se  
496 quedaba siempre intentando y no las hacía, eso fue una de las cosas.

497 **E:** ¿Qué competencias debe poseer idealmente un psicólogo?

498 **e:** Volviendo al cuento de las competencias básicas que se manejan a nivel educativo,  
499 pienso que un psicólogo en su proceso de formación debe tener elementos que le  
500 permitan por los menos esos procesos, esas competencias a nivel de comprensión, a  
501 nivel de análisis de los procesos, debe tener unas competencias en las relaciones  
502 interpersonales, lo que yo hablaba la vez pasada, unas competencias de relación, un  
503 manejo muy claro en lo que es una conducta asertiva, una clara comunicación, desarrollar  
504 empatía y toda esas cosas importantes para generar la confianza; yo pienso que una cosa  
505 muy importante es la capacidad de análisis; la capacidad de llevar a la práctica los  
506 contenidos teóricos; algo que yo les recalco muchísimo, no se cómo llamar a esa  
507 competencia, lo que va relacionado con el ser, el hacer y cómo es la otra. Bueno va  
508 relacionado con el ser, yo pienso que el psicólogo al formarse debe generar herramientas  
509 para su propia vida, para que pueda constituirse en modelo de otras personas, yo voy a  
510 tratar de servir, de guiar, por lo menos de orientar el proceso de vida de otras personas,  
511 yo debo haber generado un proceso de cambio en mi vida, que vaya acorde con lo que  
512 voy a hacer; creo que ese es una de las principales cosas que debe generar el psicólogo;  
513 entonces dentro del desarrollo de competencias iría, por un lado manejo de relaciones,  
514 capacidad analítica, comprensiva, argumentativa, pero por otro lado una competencia de  
515 autoanálisis, como a nivel de inteligencia emocional e intrapersonal.

516 **E:** ¿Qué competencias has observado en tus estudiantes?

517 **e:** Yo pienso que los estudiantes tienen gran dificultad de comprensión; hay pocos, uno o  
518 tres en los que tu puedes observar buen nivel de comprensión, de análisis, de  
519 argumentación. Pero realmente en la mayoría estas competencias son limitadas. A nivel  
520 de habilidades de relación, hay algunos que tienen muy buenas habilidades, ejemplo  
521 habilidades de liderazgo, habilidades de manejo de grupo, de trabajo en grupo, en  
522 comunidad, tienen muy buenas habilidades para manejar relaciones interpersonales,  
523 mucha extroversión, facilidad de generar empatía, eso he visto en varios, y pienso que  
524 esa es una de las cosas positivas que tienen. Hay como un equilibrio, es decir, el que es  
525 bueno para una cosa le falta la otra, y compensan ahí la cosa entre ellos; pero lo que sí  
526 creo que les falta mucho es a nivel cognitivo: comprensión y de análisis de las cosas.  
527 Creo que falta fortalecer a nivel de una reflexión o análisis sobre sí mismo, algo que los  
528 toque a ellos mismos, trabajar en crecimiento personal para poder favorecer un ejercicio  
529 profesional; pero en la calidad de relación hacia el medio externo pienso que allí hay  
530 mucha ganancia, porque la mayoría tiene una experiencia de algún tipo de relaciones  
531 personales a nivel laboral, eso les facilita muchos procesos.

532 **E:** ¿Tu formas en competencias?

533 **e:** Yo pienso que sin hacerlo explícito, sí. Una de las cosas que busco que se trabaje  
534 bastante es reflexionar sobre lo que se hace, sobre el quehacer, por ejemplo de los  
535 ejercicios, de una actividad práctica, yo los cuestiono: “qué hicimos, cómo lo hicimos”, a  
536 veces nos perdemos en las cosas que estamos reflexionando; se intenta llevarlos a  
537 pensar sobre su papel en el proceso, cómo lo están vivenciando, sobre su crecimiento

538 personal. En la parte de la comprensión, del análisis, de los manejos de las guías, les  
539 digo: “intentemos hacer una reflexión sobre esto, trabajar por ejemplo la mirada crítica de  
540 la realidad”, entonces hacer un análisis del país a la luz de la teoría, pienso que eso  
541 favorece el desarrollo de esas competencias.

542 **E:** ¿Qué piensas del modelo de formación de competencias?

543 **e:** A mi parece que es positivo en la medida en que las competencias me darían como  
544 unas habilidades generales para asumir diferentes roles o diferentes campos de  
545 desempeño; pienso que es positivo porque nos permite obtener como lo esencial; una de  
546 las críticas que siempre se le ha hecho a la educación es el de llenar a la gente de  
547 conocimiento, de cosas que uno encuentran en un libro y que no tiene que aprenderse,  
548 pero no enseñarle a pensar. las competencias es un proceso de enseñar a pensar a la  
549 gente, para que pueda abordar cualquier tipo de situaciones o de conocimiento. El  
550 problema es en establecer claridad en lo que son las competencias, cómo las aplicamos y  
551 tener una unidad de criterio en cuanto a cómo las vamos a medir y cómo se espera que  
552 se alcance.

553 **E:** ¿Tu crees que algún momento se llegará en un acuerdo en las competencias de  
554 formación para la Psicología?

555 **e:** Yo me imagino que hacia allá tiende el proceso, pero que cuándo se llegue a eso, no  
556 sé. Pienso que es a largo plazo, en la medida que hay que empezar por transformar al  
557 mismo docente; empezar a revisar, porque todos tenemos cosas que no hemos  
558 desarrollado y habilidades; cosas que no hemos desarrollado, y si no las tengo como las  
559 exijo. Si yo solicito a un estudiante que haga un análisis y yo no tengo la capacidad de  
560 análisis, con que criterio voy a evaluarlo, esto lleva es a pedirle que memorice.

561 **E:** Para finalizar estos encuentros me gustaría que dieras tus comentarios finales sobre la  
562 formación en competencias.

563 **e:** Como idea general sería importante comenzar un proceso como estructurado de  
564 formación como a nivel del docente, como un grupo de reflexión de cómo las aplicamos,  
565 pero un trabajo concreto, no como la charlita, nos llaman a la charla y salimos sin dejar  
566 nada. Es como un trabajo serio, un grupo de estudio en donde miremos cómo las  
567 desarrollamos, cómo las aplicamos, qué seguimiento hacemos. Cuando yo hice la  
568 pasantía en la universidad U.P.B.S.B., nosotros intentamos hacer un proceso de revisión  
569 del modelo pedagógico que se utilizaba para el grupo de inducción, obviamente no  
570 estábamos trabajando competencias, pero era el proceso de retroalimentación del  
571 quehacer del docente, era reflexionar sobre lo que se hacía al interior de la clase; era  
572 como eso tener un grupo enfocado a trabajar sobre las competencias, algo que sea un  
573 proceso de competencias, porque cada uno, de pronto cada docente tiene un nivel y una  
574 definición diferente, un manejo diferente según su experiencia y profundización. A mi esa  
575 experiencia en la universidad U.P.B.S.B. me gustó mucho, me pareció bastante  
576 productiva y sobre todo que hacía un análisis constante del papel del docente, todos nos  
577 retroalimentábamos sobre lo que hacíamos, analizando su viabilidad y eficiencia en el  
578 contexto pedagógico; de todo esto salió una propuesta de cuál debería ser el modelo  
579 pedagógico de esa asignatura, que era la que estamos trabajando. Así no se vinculen  
580 todos los docentes, pero si un grupo de personas interesadas, que lideren el proceso,  
581 puede plantearse incluso como un proceso investigativo.

### ENTREVISTA SUJETO 3

**ENTREVISTADOR:** Comencemos entonces con datos generales de identificación me regalas por favor tu edad, la formación en pregrado y universidad donde laboras actualmente.

**entrevistada:** Mi edad son 52 años cumplidos, mi formación pedagógica, primero licenciada en química, luego especialista en docencia universitaria, magíster en Investigación, especialista en computación para la docencia, y dos diplomados uno en acreditación previa y el otro en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En este momento estoy trabajando con la Universidad XXX en la parte de Ingeniería biomédica y en la parte de fisioterapia en clínica y en investigación.

**E:** ¿Qué asignaturas están dictando en ingeniería?

**e:** En ingeniería estoy dictando fundamentalmente química.

**E:** ¿Cuánto tiempo llevas en tu ejercicio docente?

**e:** En mi ejercicio docente llevo como veintiocho años, contando desde mi experiencia en bachillerato. En términos generales inicié como profesora de química en el colegio I.M.I., en la rama de ciencias, entonces eso me ha hecho a mi profundizar muchísimo porque ya sin querer hablar de competencias desde esa época ya empiezo a manejar un perfil determinado de estudiantes, que son los estudiantes que se van a preparar fundamentalmente para ingresar a las universidades, a diferencia de los otros niveles que se preparan con un perfil mas bien para trabajar, entonces con ellos hay que identificar eso. Después ingreso a la S. en el año 1987 como asesora académica de todo el colegio, eso me obliga a mi a empezar a leer muchísima pedagogía, cosa que antes no le había dado la suficiente importancia cuando estudie mi licenciatura, porque es una falla de las universidades cuando es licenciado en educación con especialización en química o en biología o en matemáticas, se hace demasiado énfasis en el saber específico del que uno va a enseñar y no las herramientas pedagógicas que uno va a utilizar; cuando llego a la S. e inicio mi trabajo, me encuentro con que no soy muy fuerte en eso y resulta que la parte que yo tenía que fortalecer con los maestro era la parte pedagógica, la parte didáctica de los estudiantes, de los profesores, y asesorar a los estudiantes de cómo se accede al conocimiento, eso para mi fue una experiencia enriquecedora número uno, porque me hizo crecer profesionalmente e integralmente, ya no solo en el área de química que la estaba fortaleciendo porque estaba trabajando con académico en ciencia (en el I.M.I) sino que tenía que responder por cien docentes que estaban trabajando y que tenían que llegar muy lejos académicamente desde el punto de vista pedagógico para que realmente se lograra el nivel de conocimiento que se esperaba.

Ahí comienzo a trabajar con pedagogía fuertemente, me toca el gran cambio de la educación: la promoción automática; entonces usted sabe como a nosotros los maestros nos chocó querer pasar a los muchachos así, pero si existía la Ley, nos tocó entender cuál es el significado, como tenía que orientar a los maestro en esa parte, entonces empezamos hacer un trabajo muy profundo con los de ahí. En la S. establezco, como base fundamental lo que se llama el laboratorio pedagógico, nos reunimos todos los días mientras yo estuve, me imagino que todavía exista, no sé; empezamos desde la seis y media hasta las siete y media, se trabajaba solamente en temas de pedagogía, en didácticas, de juegos educativos; todas esas cosas hicimos y yo trabajé con ellos cerca de siete años u ocho años, ahí en ese momento hago otro cambio en mi vida y es que me voy a estudiar en la especialización en informática educativa y eso me muestra a mí muchísimos más caminos, yo la hice en la Universidad A.T.N. y estaba muy bien orientada como una herramienta para el maestro, ayudarle al maestro poderle enseñar

50 cualquier saber que estuviera interesado en mostrarle a los estudiantes, eso me dio a mi  
51 una amplitud, y me permitió meterme nuevamente en el campo que me interesó  
52 muchísimo porque me facilitaba el trabajo, fundamentalmente lo ví que me facilitaba el  
53 trabajo, era una herramienta que se necesitaba. A mi me gusta emplear todas las  
54 herramientas posibles en mis clases; yo personalmente le hago al estudiante, por ejemplo  
55 aquí en el primer trabajo lo pongo hacer un reconocimiento de los diferentes materiales  
56 del laboratorio pero a la vez aplicado a las distintas magnitudes de masa, peso, volumen y  
57 temperatura, ellos hacen por ejemplo la curva de calentamiento, la curva de enfriamiento  
58 y con base a esos resultados van al computador grafican, hacen sus informes, analizan  
59 les permite por ejemplo ese trabajo que ellos hacen argumentar, concretar muchas de  
60 esas cosas que ellos están desarrollando, que ellos están trabajando ahí en el laboratorio  
61 y que están trabajando en el computador para mostrar resultados, les permite valorar la  
62 importancia que tiene la tecnología y la química integral y fundamentalmente para  
63 formarse como ingenieros eso les permite a ellos, por ejemplo saber interpretar una  
64 gráfica, les permite a ellos, saber analizar un esquema, eso le permite a los muchachos  
65 argumentar, pues, que hoy en día se llaman competencias y las estamos trabajando como  
66 competencias. Pero un ingeniero biomédico que no sea capaz de analizar, que no sea  
67 capaz de interpretar, si realmente su profesión está en eso, que llegue cualquier  
68 profesional de la salud y le diga “yo necesito diseñar un material para esto”, él tiene que  
69 interpretar lo que le esta contando el otro profesional, interpretarlo y luego presentarlo en  
70 algo real, para que realmente responda a la necesidad de lo que esta trabajando.

71 **E:** ¿Hace cuánto estas como docente universitaria?

72 **e:** Como docente universitaria estoy desde 1979 inicio en la Universidad XXXX,  
73 trabajando con planeamiento educativo, planeamiento institucional y supervisión; fueron  
74 las tres materias con que inicié, y me vinculé en el departamento de investigación también  
75 con ellos. Desde 1979 trabajando en la formación de maestros era para los de la facultad  
76 de Administración Educativa fundamentalmente, esa también fue una experiencia  
77 interesante porque lo que yo había aprendido en teoría, y lo que había aprendido en la  
78 practica mía, ya de docente en el I. tuve la oportunidad de ir a contárselo a estudiantes  
79 nuevos que iban a ser directivos de una institución, a mostrarles que si el directivo no  
80 sabia de planeamiento, no entendía de didáctica, no entendía de metodología, no podía ir  
81 ayudar a un maestro, entonces, ahí comenzó mi trabajo; yo considero que allá me  
82 empecé a formar fuertemente, eso fue en 1979, también como pedagoga, después de  
83 empezar con ellos, me retire en 1986, y de ahí fue cuando salí para la S., ya tenia parte  
84 de formación en la parte de planeamiento, la experiencia mía fue importantísima porque  
85 cuando los maestros me pasaron sus planeaciones yo ya venia con formación de docente  
86 universitaria, concretamente del área, entonces yo le corregí a ellos su trabajo, como  
87 corrige un trabajo de universidad. Llevándolo esta experiencia al lenguaje de hoy, lo que  
88 hice yo indirectamente fue desarrollar con ellos la competencia pedagógica, porque la  
89 competencia disciplinar o académica propia del saber la traían los docentes; se trabajó  
90 mucho con los maestros la parte de la expresión, lo que hoy llamamos competencias  
91 comunicativas, porque ellos se vieron en la necesidad de que en cada jornada  
92 pedagógica tenían que opinan, tenían que presentar unas temáticas, tenían que discutir.  
93 Pienso yo que indirectamente, desde ese momento veníamos trabajando en las  
94 competencias, desarrollando competencias en los maestros: comunicativa, pedagógica,  
95 disciplinar; en la medida en que íbamos desarrollando esta competencias en los maestros  
96 a ellos les quedó fácil irlas desarrollando en los estudiantes. Esa experiencia que yo tengo  
97 allá, la traigo para las universidades, específicamente a la Universid. X., en el sentido que  
98 pensaba yo que para formar un profesional universitario, tiene que reunir exactamente

99 todas las cualidades, toda las competencias que este profesional debe desarrollar en su  
100 vida profesional. Al trabajar con ingeniería qué encontré en los estudiantes, como primera  
101 medida en el área de química viene con un nivel supremamente bajo, las disculpas que  
102 dan los muchachos es que los profesores que tuvieron no les profundizaron, según los  
103 estudiantes siempre ha sido el profesor el responsable. Entonces como yo era docente en  
104 bachillerato y en universidad, comencé a reforzar mucho más e insistir mucho más en el  
105 bachillerato la necesidad que manejaran realmente bien un área disciplinar, que les  
106 sirviera en su universidad, continuando con el desarrollo y profundización del área de  
107 aprendizaje con que ellos habían iniciado en la secundaria; al iniciar el área yo les  
108 muestro a mis estudiantes que vamos a desarrollar varias competencias, la primera  
109 competencia es la competencia comunicativa, por ello yo les exijo de que manejen un  
110 vocabulario técnico, que cuando se expresen y hagan una exposición sea realmente  
111 manejando un lenguaje que le entienda todo el mundo, pero que esté ubicado en un  
112 contexto, y que todos los compañeros puedan entender lo que está explicando. Desde el  
113 punto de vista de la competencia comunicativa, se busca que el muchacho interprete,  
114 entienda lo que va a decir, que haga lectura comprensiva, esa parte también es  
115 importante, para eso damos textos extras, lecturas de temas específicos de  
116 profundización o les damos algunas direcciones de internet. Otras de las competencias  
117 que trabajamos es la competencia ética, todo lo que tiene que ver con normas,  
118 fundamentalmente para ir formando en el muchacho esa parte; se le insiste al muchacho  
119 cuando son deshonestos o que tratan de engañar al profesor con trabajos, que eso no  
120 esta bien pues la universidad está formando al profesional, que si él no tiene su ética  
121 desde un comienzo, va a ser el profesional que mañana engaña al señor en el  
122 mantenimiento de un equipo o en la contratación de un equipo. En la competencia  
123 disciplinar, concretamente en lo que tiene que ver la química, se trabaja con los  
124 estudiantes en dos sentidos: una parte teórica y la otra parte práctica, pero siempre  
125 tratamos que el hacer práctico sea un comprobar de lo teórico, y de paso mostrarle como  
126 eso lo va a tener que vincular en su vida profesional. Yo siempre trabajo la química  
127 orientada a la carrera, por ejemplo, en Fisioterapia yo trabajo la química orientada a la  
128 salud; para los biomédicos también orientada a su área. Bueno, dentro de la competencia  
129 disciplinar se trabaja la competencia interpretativa, argumentativa; qué experiencia  
130 encuentro, que el estudiante no es capaz de argumentar, el estudiante cuando uno le da  
131 una frase y le dice arguméntela, él se pega del texto, pero el muchacho no trae la  
132 capacidad argumentativa, siendo estos muchachos del primer semestre son el producto  
133 del bachillerato. Les va mejor en la capacidad interpretativa, el muchacho de hoy día tiene  
134 mayor capacidad de razonamiento lógico, yo creo que esos juegos que manejan en  
135 bachillerato, les permite a los muchachos como interpretar, como analizar, como  
136 extrapolar, como proyectar ciertos resultados. Otra competencia a desarrollar es la  
137 estética; el muchacho cree que cuando una habla de estética esta está relacionada al  
138 arte, al dibujo; no, la estética se da en todo, y lo evaluó en el ver y el oír, tengo en cuenta  
139 el manejo espacial, cómo distribuyen la información en el tablero, cómo explican un tema  
140 en una exposición, les critico que su exposición sea la lectura de un texto, pero dónde  
141 está la explicación, no la presentan al grupo; igualmente el manejo estético de las  
142 herramientas en la exposición. En alguno se desarrollan estas competencias, pero en  
143 otros no. Con los estudiantes hay otra parte que yo trabajo un poquito, y es la formación  
144 hacia el sentido de pertenencia de la universidad; yo de vez en cuando les insisto que  
145 cuando salen a hablar mal de la universidad, en vez de charlarlo con quien corresponde,  
146 quizás con el coordinador, se daña a la universidad, pero también a ellos mismos como  
147 egresados. Soy un poco estricta, pero en ese caso considero que todos los maestros

148 desde el principio debemos ponernos de acuerdo. Esta exigencia se asocia a mi  
149 experiencia de vida, para mi una de las cosas que me permitió hacer lo que he querido y  
150 llegar a donde siempre he querido, es la disciplina; yo soy una persona supremamente  
151 disciplinada en mi vida personal y profesional, por eso con los estudiantes soy  
152 supremamente estricta en esa disciplina. Por ello pienso que debe haber acuerdo en esto  
153 en todos los docentes. Si yo fuera el dueño de la universidad, colocaría en los primeros  
154 semestre a los docentes primero de mejor nivel de conocimiento, y segundo de una  
155 formación integral y una disciplina estricta. Si nosotros formamos bien al estudiante en  
156 primer y segundo semestre, ya en cuarto no tiene esa dificultad porque ya traen esa  
157 disciplina del trabajo.

158 **E:** Hemos hablados del término de competencia, defínela.

159 **e:** La competencia es desarrollar en los estudiantes una serie de acciones, de habilidades  
160 que le permitan desenvolverse eficazmente dentro de un contexto, dentro de un medio,  
161 dentro de su profesión. Es desarrollar en el muchacho el saber hacer, por eso en la  
162 misma educación, leía yo en alguna parte, de que se pensaba que se validara el  
163 conocimiento adquirido por algunos desde la experiencia, ya que si un estudiante ya  
164 saber un hacer, pues puede más dedicarse a adquirir otras habilidades, y la universidad  
165 debe avalarlo, el estudiante debe aprender para un contexto, y si ya sabe manejar el  
166 saber en un contexto, pues listo. Que es lo que yo he hecho, como le decía, coger la  
167 química y volverla para la Biomédica y para la Fisioterapia, por eso siendo el programa el  
168 mismo, el desarrollo es diferente.

169 **E:** Si tu pudieses autoevaluar el nivel de profundización que has hecho sobre el tema de  
170 competencias, con un rango de 1 a 5, ¿cómo te calificarías?

171 **e:** Yo me colocaría un 7; sobre la parte de competencias comencé su estudio por la parte  
172 de bachillerato, este nivel comenzó primero. Al muchacho en el ICFES lo evalúan a través  
173 de competencias argumentativas, interpretativas, comunicativa, entonces yo comencé  
174 más a profundizar desde ese lado; mi programa del I. lo apliqué fundamentalmente  
175 basado en eso; ese programa me ha servido de base para aquí la universidad. Qué  
176 diferencia hay con la universidad; allá en el colegio yo tengo muy claro que voy a formar  
177 estudiantes que tengan las condiciones y las capacidades para entrar en cualquiera de las  
178 facultades de cualquiera universidad, y se desenvuelvan brillantemente; aquí en la  
179 universidad no he profundizado suficientemente en el perfil ocupacional de cada uno de  
180 estos muchachos que estamos preparando, y como el perfil ocupacional y profesional lo  
181 formamos todas las área, por eso me parece que en la universidad falta eso; este  
182 semestre fundamentalmente se comenzó el diálogo con los diferentes profesores,  
183 entonces ya estamos charlando y compartiendo los contenidos, haciendo una unidad de  
184 criterio conceptual, más no hemos hecho en el manejo comportamental; eso se hizo más  
185 en Fisioterapia que en biomédica, pues en biomédica la mayoría son ingenieros, ellos les  
186 cuesta mucho trabajo la parte pedagógica, la didáctica; ellos trabajan más en la  
187 competencia disciplinar, el conocimiento. Si no hay una unidad de criterio entre los  
188 docentes, que concibamos que estamos formando un estudiante integral que requiere de  
189 todas las competencias, vamos a tener ingenieros muy buenos desde el saber, pero que  
190 no es capaz de argumentar su trabajo, de participar en una comunidad, etc. Yo creo que  
191 en la formación la competencia ética debería ser el número uno, porque si nos quejamos  
192 que en el país todo el mundo roba, que tenemos a los profesionales con miles de títulos  
193 pero pasa por alto todo para poderse llevar un poco de plata; si queremos un cambio en la  
194 educación superior necesitamos formar en las otras competencias diferentes a la  
195 disciplinar, que ha avanzado en el país. Creo que en las otras competencias si hace falta  
196 que se hiciera un trabajo más serio en cada una de las universidades.

197 **E:** ¿Qué papel juega la familia, la sociedad y la escuela en la formación por  
198 competencias?

199 **e:** Básico importantísimo; el cambio del país inicia por hacer familia. Si usted hace familia,  
200 cada una de las personas dentro de su núcleo se esta formando. Yo los valores que tengo  
201 se los debo a mi familia, mi colegio me lo ayudaron a profundizar, en mi universidad me lo  
202 ayudaron a profundizar, pero los valores con que yo rijo mi vida fundamentalmente me los  
203 dio mi familia y la comunidad donde yo me desarrollé en los primeros años. Le voy a  
204 contar una experiencia que tenía en la S., yo el trabajo que hacia con los maestros, se los  
205 contaba a los padres de familia; ¿por qué?, porque sino chocábamos; fijese cosas como  
206 que en la universidad se dice: “vamos a trabajar el valor de la solidaridad a través de las  
207 olimpiadas”, todos nos ponemos a trabajar, la universidad está convencida y lo hace con  
208 criterio de solidaridad, hace entonces que todos los estudiantes de la universidad se  
209 vinculen; cuantos padres de familia cuando el estudiante llega a contarle dicen:  
210 “perdiendo dos días por irse a jugar con los parapléjicos; tengo que darles más plata para  
211 eso”, entonces me parece que está fallando; en la universidad sería necesario involucrar a  
212 los padres, para mostrarle al padre el sentido de las acciones que se realizan en la  
213 universidad. Es imprescindible que la familia inicie a trabajar en la formación por  
214 competencias desde el principio, para que el muchacho en el colegio reafirme, continúe, y  
215 cuando llegue a la universidad, podríamos decir, que acaba de cumplir su formación y ya  
216 a nivel profesional lo que hace uno es enriquecer y enriquecer, todas las competencias  
217 antes adquiridas. La sociedad esta conformada por un grupo de familias, si realmente en  
218 la familia se forma adecuadamente, estamos enviando sujetos bien formados a la  
219 sociedad; si la familia se preocupara por establecer principios, habilidades, valores,  
220 definitivamente la formación se lograría. En la escuela; bueno, los tres: familia, sociedad y  
221 escuela deben hablar en el mismo lenguaje, el lenguaje de los valores y desarrollar las  
222 competencias para preparar a su gente para el futuro. Ejemplo, los papás no motivan hoy  
223 día el desarrollo de competencias comunicativas, se desconoce su papel en la formación.  
224 A veces, la familia destiñe, desvalora el trabajo que se hace en la escuela. Uno  
225 generalmente cuando sale ve cierto divorcio entre lo que recibí en la universidad y la  
226 realidad que tiene que enfrentar; no sé si ya hemos logrado acercar a los muchachos a su  
227 realidad, que haya mas concordancia entre lo que le toca hacer en la vida real y lo que  
228 trae de la universidad; yo creo que en la universidad la formación por competencias esta  
229 muy orientada a ubicar cada asignatura en qué le sirve para su ejercicio profesional,  
230 estamos más ubicados en la realidad y esto puede favorecer un poquito.

231 **E:** ¿Cómo ves la formación en competencias en los diferentes niveles de la educación?

232 **e:** A mi me parece que entre la básica y la media hay cierta integración, hay cierta  
233 comunicación entre los docentes; hay una nueva cosa que acaba de salir y se llama los  
234 estándares mínimos, osea en bachillerato y en primaria se han definido los estándares  
235 mínimos y son conocidos por todos los maestros, esto sirve como lineamiento para saber  
236 hasta dónde se debe llegar y qué competencia se debe profundizar y qué se requiere a  
237 nivel de cada uno de estos niveles. Entre la universidad y el bachillerato me parece que  
238 hay divorcio, me parece que el profesor universitario es muy independiente de lo que se  
239 haga del bachillerato, ellos suponen que hay unas competencias y yo arranco de ella.  
240 Pues yo pienso por la experiencia de mi trabajo, soy muy partidaria de la formación  
241 diversificada como el I., a un muchacho que se le prepara en el bachillerato en un área  
242 particular, asociado a su futura elección profesional, cuando entra a la universidad posee  
243 los elementos básico para comprender y tener un buen desempeño. Me parece que  
244 debería hacerse un trabajo, ya primaria y bachillerato lo han hecho, usted sabe que los  
245 colegios de primaria y bachillerato deben integrarse, me parece que debería haber un

246 trabajo entre la universidad y el colegio, de pronto quienes tenemos la experiencia de  
247 trabajar en universidad y colegio hemos servido de puente, y como yo le decía: “a mi el  
248 hecho de ver aquí un programa tan profundo me lleva a profundizar en el bachillerato,  
249 preparando al estudiante a su ingreso a la universidad”; yo se que mi estudiante de  
250 bachillerato debe traer unos conocimientos mínimos para responder en la universidad.  
251 Los pocos que tenemos la ventaja de trabajar en las dos partes, vemos esa necesidad de  
252 integración entre las universidades y los dos últimos años del bachillerato, sería  
253 ventajoso. Por eso creo que la universidad, más que el bachillerato, debería hacer un  
254 acercamiento hacia el bachillerato; sin embargo, pienso que la acreditación esta exigiendo  
255 un poco más de comunicación entre estos dos niveles, la universidad se ha visto obligada  
256 a mirar hacia atrás, a ver que tipo de estudiante le llega y así saber como orientarlos.  
257 **E:** Si debiéramos culpar a un nivel previo de las falencias con que llegan los estudiantes  
258 de la universidad, ¿a cuál culpabilizaríamos?  
259 **e:** Yo se la pongo a todos, porque la primera gran dificultad que tienen los muchachos es  
260 en la parte de lectura comprensiva, entonces, que está pasando, en primaria el maestro  
261 se preocupa por enseñarle un lenguaje simbólico pero fuera del contexto, en matemática  
262 el profesor de matemáticas cuando enseña a dividir le dice “se divide el mayor entre lo  
263 menor”, cuando llega la universidad y hacen un problema en el cual el mayor les queda  
264 debajo, hacen lo contrario, pero el problema es que no se maneja el lenguaje técnico, si  
265 se le enseñara que debe dividir el numerador entre el denominador, así la gente entiende;  
266 por eso yo responsabilizo a todos los niveles, y el principal problema es en lectura  
267 comprensiva; no se le exige al muchacho el manejo del lenguaje técnico. Creo que desde  
268 a bajo se enseñan las temáticas muy desde el área de clase, pero no desde el contexto.  
269 Yo pienso que la educación en general ha tenido muchas escuelas pedagógicas, y de  
270 cada cual nos prendemos sin haber asimilado bien; primero fue el constructivismo, y este  
271 era el modelo que valía la pena, después el conductismo y se trabaja con el modelo y las  
272 cartillas programadas, en este momento se está trabajando con teoría cognitiva y  
273 aprendizaje significativo, yo considero importante, yo me identifico mucho con la teoría  
274 cognitiva que dice: “la mente es un sistema de información”, entonces yo lo que tengo que  
275 enseñarle al muchacho es a manejar la información que tiene; pero si eso se aplica desde  
276 abajo, las cosas funcionan. Si yo le enseñé al muchacho a manejar la información desde  
277 pequeño, puede luego integrarla con situaciones del contexto. Creo que hay entonces que  
278 revisar el proceso desde abajo, luego en el bachillerato y luego a los maestros. Creo que  
279 si se cumple una integración de todos los niveles, si se podría formar en competencias.  
280 **E:** ¿Cómo ves la formación en competencias en las diferentes universidades de la región?  
281 **e:** Creo yo que siempre hemos trabajado por el perfil ocupacional; lo que nos guiaba a los  
282 maestros que hemos comenzado a trabajar con estudiantes universitarios, es el perfil  
283 ocupacional en ese momento; en este momento se trabaja el perfil ocupacional pero se  
284 mira cual va a ser la ocupación concreta que la persona va a seguir, entonces hay si se  
285 identifican las competencias que se van a trabajar. Qué competencias debe tener un  
286 ingeniero biomédico de esta ciudad; mire que por ejemplo cada una de las universidades  
287 hace énfasis en algo; yo pienso que si ese es el énfasis que tiene fundamentalmente,  
288 todos nuestros saberes deben apuntar a eso. Cada universidad tiene un perfil en su  
289 profesional, es así cada universidad se centra en hacer competente a la gente en el perfil  
290 básico que considera más importante, según el énfasis. Pienso que las universidades, por  
291 la competencia de consecución de clientes, la competencia de demostrar que tienen los  
292 estándares mínimos de calidad y la posibilidad de establecer convenios con las empresas,  
293 pienso que eso tres elementos, si han hecho que cada una de las universidades trate de  
294 trabajar y hacer más competente a su gente. Las universidades se están preocupando



295 porque hay puntos de encuentro de sus estudiantes con los de otras universidades, donde  
296 las empresas van a medir la capacidad o su competencia frente a la formación que han  
297 tenido. Por eso pienso que sí se está dando ese paso en las universidades, pero debería  
298 darse a nivel más profundo, como más regulado desde abajo, y no tanto en el momento  
299 en que ya se va a entregar a la gente a las prácticas. Pienso entonces que si se está  
300 dando debido a la presión de la competencia con las otras universidades.

301 **E:** Relate las razones que motivaron la elección profesional de pregrado.

302 **e:** Yo no jugué a las muñecas, yo no recuerdo haber tenido una muñeca, yo desde que  
303 llegué a mi colegio comencé a jugar a la profesora; en cuarto de primaria tenía un colegio  
304 dentro del colegio, a la hora del descanso funcionaba mi colegio, a donde iban hasta  
305 niñas más grande que yo. Y en casa éramos 7 hermanas y 4 primas, eran 11, entonces  
306 yo las dividí en cursos y yo era la profesora de todos los cursos; yo si pienso que soy  
307 docente por vocación. Mis profesores de bachillerato iban de la universidad de T.J., yo  
308 cuando llegué a la universidad J. me preguntaban por mi alto nivel académico, de dónde  
309 venía, entonces yo les decía que de un pueblo, y ellos no me creían. Yo era de un estrato  
310 social alto en mi pueblo, esto hacía que yo tuviera roce personal con los docentes,  
311 asistíamos a fiestas, pero al día siguiente debía responderles como estudiante; la  
312 exigencia era mayor por el lazo personal existente, me daba pena fallar. De ahí que yo  
313 establezco hoy día con mis estudiantes un lazo fuerte, yo les digo: “yo con ustedes me  
314 enfiesto, yo me rio, pero por un lado van las notas y por otros lo lazos personales”. Pues  
315 eso lo traigo de allá. Yo cuando llegué a décimo quería estudiar química, mi profesor de  
316 química en ese momento era muy bueno, hoy día se que no fue tan bueno porque él me  
317 enseñó las cosas teóricas pero no desde el contexto, pero el hombre sabía mucho y eso  
318 me encantaba; me gustaba química, me identifiqué con los profesores de química; pero  
319 yo iba a estudiar química pura, era lo que quería estudiar. Me presenté a la Nacional, pero  
320 no pasé, me enteré de los resultados un 20 de Noviembre; ya muy tarde, no podía hacer  
321 papeles en otro lado, además yo quería estudiar era en la Nacional que era según los  
322 rumores lo máximo. Tres semanas después, un 6 de enero cogí yo el Tiempo, allí decía  
323 que al otro día se cerraban las inscripciones para la Licenciatura de Química, yo pensé:  
324 “si yo quiero química, porque no me voy para allá”; a esa hora comencé a hacer los  
325 papeles, me presenté al día siguiente y pasé. Ya después de primer semestre me dijeron  
326 que por qué no me presentaba a la Nacional y estudiaba química pura, les dije: “no  
327 porque la química pura es muy de laboratorio y a mi me gusta es tratar con la gente”,  
328 pienso hoy día que hubiese estudiado química pura, no asocie que hubiese podido hacer  
329 lo mismo como maestra en una universidad.

330 **E:** Comentame sobre las competencias que motivaron tu elección profesional.

331 **e:** Tenía mucha capacidad para convencer a la gente, tenía mucha capacidad  
332 organizativa, yo pienso que la gente aprende química cuando tiene un proceso mental  
333 lógico, yo les digo a mis estudiantes de primer nivel: “lo único que necesito de ustedes  
334 son dos cosas: primero que sean disciplinados y que tengan un proceso mental, un  
335 pensamiento lógico”; a mi se me facilitaba mucho, el profesor dictaba un problema y a mi  
336 se me facilitaba organizarlo en la mente y resolverlo. Yo tenía habilidad para hacer  
337 experiencias de laboratorio, y eso me producía curiosidad; en mi casa que teníamos una  
338 droguería, yo leía los componentes de cada sustancia; así fui viendo que lo que el  
339 profesor me enseñaba, en mi casa lo podía confirmar en la droga. Yo siempre desarrollé  
340 mucha curiosidad, y comparar, yo comparaba mucho, eso que el profesor me decía yo lo  
341 comparaba con lo que tenía que vivir en mi vida. Y la parte pedagógica a mi me  
342 encantaba enseñarle a la gente, explicarle, mandar, yo las tenía a todas dominadas. Para

343 mi era importante comunicarme, el tratar con la gente. Yo creo que todo esto me  
344 favoreció.

345 **E:** Dificultades autopercebidas que te generaron inseguridad en tu elección profesional.

346 **e:** Si, una debilidad; sabe por qué no fui ingeniera química, por el dibujo, porque yo tuve  
347 un profesor de dibujo técnico, mi colegio era bachillerato clásico y el profesor de la  
348 industrial que daba dibujo técnico nos daba a nosotros y para mí era terrible; eso de que  
349 me pusieran un este y yo sacara las líneas, yo no entendía eso. La medicina tampoco,  
350 porque no me gustaba la parte de asistencia, de cuidar enfermos; yo soy muy sensible,  
351 me duele el dolor ajeno.

352 **E:** ¿Cómo idealizabas al químico puro?

353 **e:** Yo siempre, cuando inicie a estudiar química y empecé a ver las cosas me tocaba  
354 trabajar las líneas de la química y la línea de la pedagogía, yo definitivamente le dí mucha  
355 importancia a la química, porque usted la pedagogía una la podía perder y habilitar, y no  
356 eran de línea, de prerrequisito; yo no podía perder química I porque eso me implicaba que  
357 no podía ver la II, y eso me implicaba quedarme en un semestre, y empecé a trabajar en  
358 esa línea; yo me veía entonces trabajando en laboratorio con estudiantes, por eso no me  
359 pasé después a la Universidad N. porque tenía la oportunidad; yo me veía trabajando con  
360 los estudiantes, y no en un laboratorio en control de calidad, no me visualicé jamás en esa  
361 forma, ya no me visualizaba evaluando procesos en una empresa.

362 **E:** Durante sus estudios de pregrado, ¿qué competencias y dificultades autopercibiste  
363 relacionados a la licenciatura que habías escogido?

364 **e:** Usted sabe que en la práctica docente que uno hace en noveno y décimo, entonces en  
365 ese momento uno tiene que preparar clases, y desarrollarlas y enfrentarse a la gente, y  
366 hacer prácticas. Yo me dí cuenta desde el punto de vista disciplinar, que yo tenía una muy  
367 buena conceptualización, la competencia disciplinar la tenía bien, y era capaz de montar  
368 bien la clase, sin necesidad de que mi profesora me ayudara. Yo tenía la parte de relación  
369 interpersonal con el estudiante, a mí no me incomodaba tener que explicar varias veces, y  
370 buscar otras formas para llegarle al estudiante; tenía esa capacidad para llegarle al  
371 estudiante. La capacidad para evaluar al estudiante, ahí si de pronto dicen que soy un  
372 poco estrictas; yo desde la práctica tenía parámetros de evaluación altos; no sé, me  
373 parece que la gente si tiene claro qué desea, debe luchar por conseguirlo, es esa parte de  
374 reto que yo la exijo. Es que para mí la vida no fue muy fácil; entonces yo exijo que la  
375 gente se haga reto y sea capaz de lograr los retos. Ayer se me acercaba un muchacho  
376 contándome que la mamá se le murió, cuando ya conozco la realidad del muchacho, me  
377 quedó cierto remordimiento “él no va mal en química, pero quizá hubiese podido hacer  
378 más por él”, decía yo en un momento determinado, porque lo estaba midiendo con los  
379 mismos parámetros, el muchacho le tocaba en su casa lavar, cocinar, una relación difícil  
380 con su padre, le tocó duro estos últimos meses. Yo creo que la parte de evaluar la gente,  
381 me ha sido un poco difícil.

382 **E:** ¿Esta dificultad ha sufrido cambios o continuas en el mismo nivel de exigencia?

383 **e:** Si he aprendido, y lo he aprendido porque por ejemplo en el I. solo trabajaba con  
384 académico ciencias, y hace un año me pasaron a dos grupos de P., y eso es terrible,  
385 totalmente distinto, he bajado al nivel de ellos, y que no a todo el mundo se le puede dar  
386 la misma exigencia. Aquí en la universidad lo tengo claro, no puedo exigir igual a la mejor  
387 alumna de Fisioterapia y al peor estudiante de Biomédica; si he bajado en eso. Pero yo  
388 insisto en la excelencia en el área. Ahora por ejemplo, le evalúo el interés, la participación;  
389 esto me sirve para ir rebajando la exigencia e ir dándole puntos; pienso que de pronto ella  
390 va a ser un fisioterapeuta que no va a necesitar tanto la química, y yo si estoy siendo un  
391 obstáculo para su formación.

392 **E:** Narra tu relación con los docentes en la época de formación universitaria  
393 **e:** Dentro de los docentes que he tenido el que me dio química I y II, que hombre tan  
394 organizado, yo repito muchos comportamientos de él; que orden, esa organización yo se  
395 las copio; aun más, él decía cuando terminaba el previo: “cuando diga tres nadie escribe  
396 una palabra” y yo todavía lo manejo. La profesora de pedagogía que me mandó a la  
397 Universidad C., se notaba que preparaba sus clases, que era una mujer capaz, yo pude  
398 comparar eso. El tipo que me daba la asignatura ayudas audiovisuales, que era aprender  
399 a hacer carteleras, también muy bueno, por las herramientas que me dio, la utilidad de su  
400 materia. Otro muy bueno fue el que me dio bioquímica, muy bueno desde el punto de  
401 vista de la química y muy malo desde el punto de vista de la pedagogía, era un  
402 rebuscador a morir; el tipo buscaba era rajarse, él decía: “si solo pasan estas dos, pues solo  
403 ellas”. Otro que me impactó fue el que me dio química orgánica, él venía de los Estados  
404 Unidos, de una prepotencia, que apenas entraba y decía “no, en Estados Unidos uno solo  
405 oprime un botón y le baja el tablero, en cambio aquí uno bregando...”, de una prepotencia  
406 increíble, pero de una calidad académica altísima. Esos últimos eran excelentes  
407 académicos, pero no manejaban la parte pedagógica y parte afectiva; para mí es  
408 importante la parte afectiva. Para mí son importante la disciplina y la parte afectiva.  
409 **E:** Una vez graduada ¿cuál fue tu ideal de profesional?, ese docente que ibas a ser.  
410 **e:** Yo inicialmente la verdad, lo que me interesaba era ganar plata. Yo terminé mi carrera  
411 en 1975. En el momento me interesaba seguir estudiando. Yo llegué a Bucaramanga en  
412 1976 a trabajar en el I., y ese mismo año inicié a estudiar docencia universitaria, yo ya  
413 tenía la perspectiva de trabajar en la universidad.  
414 **E:** El I. fue un escalón.  
415 **e:** Porque en ese momento se veía que era lo mejor. Los profesores que trabajaban en la  
416 Universidad J. eran del I. y de la P. y entonces ellos presentaban al Colegio I. como lo  
417 mejor, y como uno entraba al I. ganando dos sueldos; por eso esa primera meta de hacer  
418 plata me la iba a solucionar. Luego no me retiré porque me encariñé en dictar química a  
419 este nivel, me gustaba verlos llegar sin saber nada y finalizar creídos porque conocían  
420 sobre la asignatura.  
421 **E:** ¿Cómo te veías tú como docente?  
422 **e:** Yo llegué a ser estricta. Me veía como esa persona muy puntual, muy cumplidora,  
423 diseñándoles a los chinos herramientas; yo en este momento ya tengo un libro de química  
424 y ya estoy organizando el de aquí; yo me veía en eso, me veía metida de cabeza en la  
425 docencia; yo me veía centrada en eso, a mí se me ha vuelto hasta obsesión ser la mejor  
426 maestra; que mi estudiante me valoraran como la mejor profesora, y eso ha sido un reto, y  
427 ser la mejor profesora significa dominar el tema, era saber enseñarle a los estudiantes,  
428 era ser amiga de los estudiantes, era exigirle a los estudiantes; eso era para mí  
429 importante, y lo he logrado; yo pienso que toda la vida mantengo esos parámetros, si  
430 usted me pregunta, para mí yo soy mejor profesora hoy que cuando comencé; los  
431 profesores se ríen en el I. por mi dinamismo, yo no me canso, porque veo que me quedan  
432 5 años para retirarme, y me preocupó por dejar algo; ya deje un libro en el I., estoy  
433 haciendo el de la universidad; y pienso dejar un libro de cómo es ser maestro, cómo nace  
434 el maestro y cómo se hace el maestro.  
435 **E:** Relata los motivos que orientaron la ubicación ocupacional en el campo docente.  
436 **e:** A mí me salió puesto al tiempo en la Licorera de B., me salió en mi pueblo, y me salió  
437 en el Colegio I.; yo elegí el I. porque yo tuve la experiencia en la universidad, como le digo  
438 mi nivel académico en la universidad fue destacado, entonces yo tuve la oportunidad que  
439 la profesora que me dio práctica, ella estaba embarazada y salió a maternidad, yo estaba  
440 en octavo semestre y ella me mandó a reemplazarla en la Universidad G., ella no dijo que

441 era una estudiante de la universidad, sino que era una profesora de la universidad, yo me  
442 creí del estatus de profesora y la reemplacé el mes que le correspondía, dictando  
443 materias. También tan pronto estaba para graduarme, la universidad abrió el curso para  
444 maestros y yo dicte metodología de la ciencia a un grupo de profesores que estaban  
445 haciendo curso para escalafón, esa fue mi primera experiencia, y me gustó, entonces yo  
446 me fui por el lado de capacitar docentes. Todo esto me metió en el cuento.

447 **E:** Narra eventos importantes que hayas vivido como docente universitario.

448 **e:** Yo creo que ser amiga de mis estudiantes; ellos me dicen: “R., con usted todos vamos  
449 perdiendo la materia, pero la vamos a repetir con usted porque usted es una buena  
450 persona; nos ha llegado”. En el I. tengo por escrito testimonios de mis estudiantes,  
451 agradeciendo la labor; ese material va a ser base de mi libro.

452 **E:** Consideras que los procesos que describen para formar en competencias, funcionan.

453 **e:** Si, claro. Sirven. Hay estudiantes que me escriben: “la química no me gustaba, pero la  
454 forma en que usted la enseñó, la forma como usted la explicó, me encanta. No voy a  
455 estudiar química, pero se que me va a servir de lo que usted me enseñó”.

456 **E:** Sugerencias que podría aportar para el proceso de formación por competencias.

457 **e:** Formar docentes es lo más difícil, parta de este dato que le doy: “el 80% de los  
458 docentes están de 40 años para arriba, osea que usted solo cuenta con un 20% de  
459 maestros jóvenes”. Coger usted un maestro viejo y tratarle de inculcar, no puede, toca  
460 decirle a ellos: “yo tengo esta experiencia, mire si la aplica a ver si le sirve”, mientras que  
461 al maestro joven, usted le dice: “hoy día estamos enseñando por competencias, entonces  
462 usted no debe enseñarle lo mismo a todos, ya que a un estudiante de agropecuario se  
463 deben desarrollar competencias diferentes al comercial”; al maestro joven usted le puede  
464 enseñar las competencias, desde el punto de vista conceptual, cómo se clasifican las  
465 competencias, cómo puede ser. Yo pensaría que primero que todo que el maestro apenas  
466 cumple la edad debe irse; la experiencia es importante, no lo aisle, ubíquenlos como  
467 asesores externos. Creo que enseñar competencias es más responsabilidad, primero  
468 comenzar desde abajo, desde la familia, enseñarlo a ser competentes en su medio, luego  
469 en su primaria y en su bachillerato, para ello el maestro debe tener fortalezas  
470 pedagógicas, si bien es cierto debe manejar el área disciplinar, debe tener metodología  
471 para enseñar, tener claro no solo qué enseñar, sino a quién enseñar y cómo enseñar.  
472 Formar maestro vuelvo y le repito no es fácil, permanecen cansados, no les gusta que los  
473 evalúen. Lo que pasa es que en el país la capacitación del maestro se impuso, no se  
474 mostró como algo agradable; por qué se acabó la gente para postgrado, porque la gente  
475 tenía que terminar no para mejorar, sino para ascender; si realmente se hubiese formado  
476 a la gente con criterio profesional, yo tengo que crecer como profesional, tuviéramos toda  
477 las universidades llenas de maestros; pero perfectamente aceptaron a un matemático  
478 hacer la especialización de educación sexual, pero esto no lo enriqueció, ni lo ayudó, ni  
479 nada; entonces creo que debería comenzarse por definir las competencias que debe tener  
480 un maestro integral y movilizar proceso de formación de maestros, y segundo definir  
481 cuáles son las competencias específicas de cada área de saber, a ver como cada docente  
482 va a involucrarse en la formación para los estudiantes. Experiencias de formación en  
483 competencias, yo asistí a un seminario de estilos de aprendizaje en la Universidad U, muy  
484 interesante, fue con unos españoles; estuve en otro seminario sobre competencias, pero  
485 lo que importaba era la plata, metieron miles de personas, entonces, eso no, si tenemos  
486 que comenzar a formar a la gente, que sea por grupitos, unificado, y con una secuencia  
487 lógica, cuando la gente ya maneje las competencias bien manejadas, haga su revisión  
488 total en sus saberes y miremos una propuesta que entreguemos, hecha a esa luz, pero lo  
489 que nos ha pasado a los maestros es que aparece un concepto nuevo, lo define, lo

490 entregan, y lo metieron así. Se debe hacer entonces una revisión de los currículos de las  
491 universidades, haber si estos currículos están orientados a formar a los maestros en  
492 competencias, y si están orientados a formar en competencias, entonces comenzar con  
493 los maestro que tienen cierto tiempo, a convencer a los maestros que no quieren cambiar,  
494 pues darles otras alternativas o exigencia.



## ENTREVISTA SUJETO 4

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49

**ENTREVISTADOR:** Para iniciar me gustaría que mencionaras tu edad, formación de pregrado y universidad en la que actualmente laboras.

**entrevistado:** Tengo 30 años, soy psicólogo de la Universidad P.F.B.N. Actualmente me desempeño como docente en la Universidad F.M.B. Allí trabajo con el programa de Fisioterapia, orientando las asignaturas de psicología

**E:** ¿Qué formación de postgrado tienes?

**e:** me encuentro finalizando la especialización en investigación social en XXX.

**E:** ¿Cuánto tiempo como docente?

**e:** Yo llevo como docente desde 1998, es decir tengo 5 años continuos trabajando en este campo.

**E:** Después de estos datos generales de identificación, pasemos al tema central que nos reúne, las competencias. Quiero que me cuentes sobre lo que conoces al respecto de las competencias pedagógicas.

**e:** Las competencias académicas se refieren a las habilidades personales, sociales y profesionales que posee el estudiante que le permite adecuarse al mundo laboral y social; es importante que en esta visión se rescate el desarrollo de habilidades en todas las dimensiones del ser humano, no solo lo cognitivo con que se ha asociado la universidad.

**E:** Existen tipos de competencias.

**e:** Sí, coherente a lo que ya mencioné existen competencias a nivel comunicativo, a nivel sociopersonal, a nivel cognitivo y a nivel motriz; creo que existen otras competencias, pero yo creo que las que mencioné sintetizan el grupo existente; yo creo que realmente en este tema se ha dicho mucho, pero al contrario de clarificar, los diferentes postulados han generado en los docentes confusión, pues los teóricos son variados al respecto.

**E:** Define las competencias mencionadas.

**e:** Las competencias cognitivas, se refieren a las habilidades de procesamiento de la información, análisis de la misma, obteniendo ideas que permitan la resolución eficiente de tareas. Las competencias sociopersonales, se refieren a las habilidades del individuo para reconocerse a sí mismo como un sujeto diferente, con potencialidades y limitaciones, poniéndolas al servicio de su crecimiento personal, también involucra la adecuada relación con su medio social; esto involucra el manejo de emociones, liderazgo, la comunicación. Las competencias comunicativas se refiere a la capacidad de expresar el pensar y entender el de los demás, ésta competencia creo que está en las demás. Por último las competencias motrices se refieren a las destrezas manuales para desempeñar un arte, por ejemplo en Fisioterapia deben tener cierta destreza para ejecutar los procedimientos.

**E:** Estas competencias que mencionas ¿son innatas o adquiridas?

**e:** Creo que el debate entre lo innato y adquirido, al igual que en el desarrollo ya esta reevaluado; se acepta que existe una implicación en cada uno de los aspectos. Por ello, existen algunas competencias innatas, como por ejemplo la habilidad manual, el gusto por el arte, el gusto por participar en grupos, pero el medio potencializa este aspecto, haciendo que se dé o no. Por ende, el individuo puede nacer con una habilidad pero si ni la desarrolla gracias a la estimulación del entorno no se da. En igual forma existen otras capacidades que siendo más de índole social, se forman en la vida cotidiana, por ejemplo la parte sociopersonal. En conclusión creo que unas tienen más predisposición innata, mientras que otras son más aprendidas, pero sin desconocer la interrelación entre ambos determinantes.

**E:** ¿Cómo conoció sobre el tema de competencias?

50 **e:** Realmente sobre el tema de las competencias solo he comenzado a profundizar el año  
51 pasado, debido a las exigencias de registro calificado en la universidad. Creo que la  
52 primera vez que escuché en el ámbito pedagógico el término de competencias, y que lo  
53 hago conciente fue al principio del 2002, cuando trabajaba en un colegio; aquí los  
54 docentes de bachillerato hablaban mucho de la necesidad de formar en competencias y  
55 algo de ello escuchaba en las reuniones del consejo académico. Pero ya a interesarme en  
56 leer sobre ellas fue a mediados del año pasado; en las parcelaciones nos pedían que  
57 señaláramos las competencias que se iban a fomentar en cada asignatura, esto llevó a  
58 que un grupo de docentes leyéramos y compartiéramos opiniones, sin embargo era tan  
59 difícil aclarar ese término que la universidad ofreció una charla, pero el ponente no  
60 concretó al respecto. Fue en este año cuando en una conferencia también promovida por  
61 la universidad el docente invitado dio claridad sobre la definición de competencias, pero  
62 todavía quedo difuso los tipos de competencias y cómo promoverlas. Creo que  
63 actualmente si uno ve las parcelaciones se anotan que se desarrollan competencias en  
64 cada asignatura, pero algunas de las que se nombran realmente no son competencias, y  
65 las que si lo son no se desarrollan porque son poco observables y registrables.

66 **E:** ¿Qué papel juegan los diferentes niveles de educación en la formación por  
67 competencias?

68 **e:** Creo que deberían trabajar integrado para construir un PEI que posibilite el desarrollo  
69 de las competencias a nivel gradual. Creo que todos tienen un compromiso con las  
70 competencias, pero los niveles elementales debería centrarse en el autodescubrimiento  
71 (preescolar y primaria), los niveles medios a su desarrollo (bachillerato) y los niveles  
72 superiores en su aplicabilidad productiva y laboral (universidad).

73 **E:** ¿Qué relación tienen las competencias con los diferentes entes socializadores: la  
74 familia, la sociedad y la escuela?

75 **e:** La familia es el iniciador de la formación de competencias, lastimosamente ella no ha  
76 hecho conciencia de su papel. La familia delega todo lo que es formación a la escuela.  
77 Idealmente la familia fomenta las competencias sociopersonales, el autodescubrimiento y  
78 las posibilidades de relación inician en la familia; igualmente la estimulación que se da en  
79 este espacio durante los primeros años fomenta el desarrollo cognitivo y la adquisición de  
80 habilidades motoras. La escuela lo que hace es presentar estímulos particulares que  
81 orienten estas competencias a objetivos determinados asociados a la productividad.  
82 Finalmente la sociedad es el espacio de expresión de las competencias, donde ponen  
83 aprueba lo adquirido o la que exige la generación de otras competencias.

84 **E:** ¿Cuál cree que es el estado de la formación por competencias en el país?

85 **e:** yo creo que en Bucaramanga es pobre este trabajo en la educación superior, quizá en  
86 la primaria y en el bachillerato se está ofertando un modelo cada vez más cercano a la  
87 formación por competencias; pero lastimosamente en la universidad se piensa al joven ya  
88 formado y adulto; esta concepción de adultez a veces le impide la posibilidad al educando  
89 de formarse en competencias. Por ello pienso que a nivel de las universidades se estancó  
90 este modelo pedagógico; yo he trabajado en tres universidades diferentes en la ciudad y  
91 la perspectiva de formación por competencia reza en los PEI pero poco se aplica en la  
92 cotidianidad académica.

93 **E:** Pasemos a hablar sobre tu vida personal y los procesos de formación por  
94 competencias. Relátame las razones que motivaron tu elección profesional como  
95 psicólogo.

96 **e:** Bueno, yo soy normalista; en el último año veíamos una materia denominada  
97 Psicología del Niño; el contenido de la materia me fascinaba, y creo que más que la  
98 materia era la actitud de la docente; hoy día se ve que ella era psicopedagoga, tenía un



99 dominio del grupo, de las relaciones interpersonales que a mi me gustaba. Ese año a ella  
100 se le murió el esposo y se hizo cargo de la empresa familiar que era una zapatería, el  
101 verla llevar con altura su duelo ponerse en frente de su negocio, afirmaba como esta  
102 persona era de un carácter impresionante; esta impresión creo que me condujo a estudiar  
103 Psicología, creo que orientado a la búsqueda de un dominio personal. Sumado a esto me  
104 gustaba escuchar la gente y aporta en sus problemas. Esto me llevó a pensar que quería  
105 estudiar Psicología

106 **E:** ¿Qué competencias usted autopercibió que motivaron su elección profesional?

107 **e:** Creo que tenía habilidad para escuchar, analizar los problemas y aportar soluciones.  
108 Yo no tenía muchas habilidades sociales, se me hacía difícil hacer amigos por lo tímido  
109 que era, pero una vez hacia parte de un grupo lograba la confianza de todos sus  
110 integrantes. Creo que también la discreción y la confidencialidad me caracterizaba. Una  
111 experiencia que creo que es importante de comentar es que en el año que me graduaba,  
112 1989 pertencí a un grupo religioso llamado V.B.D.I. En este grupo efectuábamos tareas  
113 de misiones, teníamos que preparar charlas grupales y hacíamos un proceso de  
114 reflexión; allí fue que despegué en el manejo de grupo, me di cuenta que podía dar  
115 charlas, tenía facilidad de expresión y creatividad e iniciativa ante los grupos, estas  
116 competencias también las reconocí antes de estudiar Psicología.

117 **E:** ¿Qué dificultades autopercibiste que te llevó a dudar en tu elección profesional?

118 **e:** Creo que la timidez era como el obstáculo, pero nunca eso me hizo dudar; yo quería  
119 estudiar Psicología, tanto que fui claro con mis padres que si no estudiaba esta carrera no  
120 quería estudiar otra cosa. Creo que en ese momento la elección si era más emocional que  
121 racional, no tenía un proceso de autoexploración conciente; yo no tuve una orientación  
122 profesional ni orientación de ningún tipo. Hoy día creo que fue una suerte haber acertado  
123 a nivel profesional.

124 **E:** ¿Pensó en elegir otra carrera?

125 **e:** En algún momento pensé en Educación Preescolar, pues me gustaban mucho los  
126 niños, pero por mi género dude pues sentía que un hombre en el preescolar tenía poca  
127 posibilidad de desempeñarse en un campo que se ha asignado casi exclusivamente a la  
128 mujer.

129 **E:** ¿Qué experiencias previas al inicio de tus estudios tuviste con profesionales de la  
130 Psicología?

131 **e:** Realmente no conocí a ningún psicólogo; como le decía mi profesora del bachillerato  
132 de Psicología del Niño fue la única experiencia, que después supe que no era psicóloga.

133 **E:** ¿Qué competencias ideales considerabas debían tener los psicólogos?

134 **e:** Como le comento, no había tenido contacto con psicólogos; yo me los imaginaba  
135 equilibrados, serios, con una respuesta a todo lo que la gente dijera, analítico y pensador.  
136 Creo que lo más próximo a ese imaginario son los psiquiatras de la televisión. Personas  
137 con una controlabilidad de si y el entorno. Muy analíticos y capaz de desentrañar la  
138 verdad poco evidente de las personas.

139 **E:** Cuando iniciaste a estudiar Psicología, durante tus años de formación de pregrado,  
140 ¿qué competencias reconociste en ti que te llevaron a pensar que había sido adecuada la  
141 elección?

142 **e:** La habilidad en el manejo grupal, la habilidad de análisis y de escritura. Tenía  
143 capacidad de escribir informes, efectuar análisis adecuados y plasmar ideas. Otro  
144 elemento que noté fue el liderazgo y la participación activa en procesos institucionales,  
145 que trascendían lo académico. Es algo que hoy día me ha servido mucho, estar metido en  
146 todo, así no conozca, el inmiscuirme me lleva aprender y ganar espacios.

147 **E:** ¿Qué dificultades observaste a nivel personal que te generaron temor como futuro  
148 profesional?

149 **e:** Realmente creo que un defecto hallado era la imprudencia, creo que a veces era muy  
150 espontáneo y podía pecar de imprudente; característica que no le va bien a un profesional  
151 de la Psicología. Hoy día, ya después del tiempo creo que era muy rígido; aspecto que he  
152 modificado pero gracias a la experiencia personal; mis rasgos de personalidad  
153 controladores hacían que tuviera compromisos con todos los casos, pero uno va  
154 aprendiendo que hay aspectos que no se pueden controlar y que ya están en  
155 responsabilidad del paciente.

156 **E:** Estas competencias y dificultades se transformaron producto de la formación  
157 profesional.

158 **e:** Creo que la imprudencia ha ido cediendo un poco por la experiencia en la universidad y  
159 un poco por la madurez que día a día se tiene. Las habilidades si se potencializaron, por  
160 un lado porque tenía seguridad en mí y por otro se fueron perfeccionando algunos  
161 aspectos que lo da la formación.

162 **E:** Narra tu relación con los docentes en la época universitaria.

163 **e:** Siempre he tenido buenas relaciones con los docentes; creo que era apreciado por  
164 algunos de ellos, debido a que era buen estudiante, creativo y aportaba. Características  
165 de los docentes de mi formación en pregrado que me impactaron era la exigencia  
166 personal y académica; el hecho de que ciertos profesores lucharan por el reconocimiento  
167 de la Psicología como ciencia, alejándola de la charlatanería es algo que todavía tengo yo  
168 producto de esa formación, otro elemento era la pasión por la profesión que otros  
169 docentes tenían, que creo también hizo mella en mí; la honestidad de algunos y su  
170 cercanía con los estudiantes me permitió reconocer la posibilidad en las relaciones de  
171 poder de un acercamiento personal. Creo que en síntesis hay dos docentes que me  
172 marcaron, uno exigente y científico, que hoy día se me marca mucho mi ejercicio como  
173 docente y uno muy humano que permitía la cercanía y el reconocimiento del otro como  
174 una persona. Los docentes que no me gustaban eran aquellos que no aportaban a la  
175 ciencia, se notaba docentes que buscaban enredar con su discurso, y se aprovechaban  
176 de la poca experiencia del estudiante para vender elementos erróneos o mal  
177 interpretados, se observaba poca preocupación por la preparación profesional,  
178 escudándose en títulos que se volvían inservibles en la cátedra.

179 **E:** ¿En qué medida los docentes motivaron o generaron transformaciones en tus  
180 competencias?.

181 **e:** Bueno, una situación que me impactó fue la versatilidad de un docente de centrarse en  
182 lo académico y, aunque existieran lazos de amistad, desligarlos en la labor profesional. Es  
183 decir, el docente señalaba que en la universidad se venía a construir saber no hacer  
184 amigos, con esto enseñaba a dejar a un lado la emocionalidad que guía a veces tanto a los  
185 psicólogos y sentarse en la racionalidad para producir racionalidad. Esto influyó mucho  
186 porque me comenzó a desligar lo emotivo de lo racional, logrando que este último tome la  
187 decisiones. No significa que uno desconozca lo humano, pero si es necesario en cada  
188 ámbito de ejercicio desligar roles, ejemplo en la docencia los estudiantes desean que uno  
189 se comporte al interior del aula de clase como un clínico "comprender sus problemas y  
190 atenderlos", esto es imposible, al interior del aula se juega un rol de docente, es  
191 importante diferenciar roles.

192 **E:** ¿Qué competencias autopercibidas en la universidad te fueron útiles en el desempeño  
193 laboral?

194 **e:** Como te comenté en una anterior oportunidad el manejo de grupos fue un elemento  
195 que aunque ya traía en la formación de pregrado, las herramientas de los estudios

196 universitarios me lo potencializaron y me permitieron el trabajo en talleres grupales; la  
197 presentación de propuestas, la argumentación de mis ideas, esto fue un elemento que me  
198 sirvió mucho a nivel laboral. Además la participación activa de los procesos  
199 institucionales y la visión global de las relaciones en todas las organizaciones me sirvió  
200 mucho; hoy día creo que mi ejercicio laboral se debe a estos dos elementos. El primero  
201 me sirvió para la docencia universitaria y el segundo para ejecutar papeles a nivel  
202 administrativo, que realmente no me han contratado para ello, pero el hecho de meterme  
203 en todo a hecho que se me deleguen responsabilidades. Otro elemento que creo aprendí  
204 en la universidad, es que uno no necesita saber profundamente de todo, uno debe saber  
205 a nivel general sobre los temas y saber donde buscar para profundizar, cuando se  
206 requiera un conocimiento profundo uno sabe donde buscar y se prepara en ello, por eso  
207 he abordado diferentes campos de acción.

208 **E:** ¿Qué competencias te exigió tu ejercicio profesional, que no habías considerado en la  
209 formación universitaria?

210 e: Yo creo que la única limitante que reconozco nunca me interesé por desarrollar fue la  
211 caligrafía. Siempre he tenido una letra muy fea, nunca me preocupe por mejorarla, y en mi  
212 ejercicio docente se me dificulta escribir en el tablero porque los estudiantes a veces no  
213 entienden yo les tomé el pelo con ello, pero sé que algunos desearían que mejorara la  
214 letra. Otro elemento que creo fue una limitante era la ignorancia en sistemas, me tocó una  
215 vez me gradué aprender a usar un equipo y a manejar internet, capacidades que nunca  
216 desarrollé en pregrado. A nivel personal el autocontrol, especialmente en la docencia,  
217 pues los estudiantes a veces tiene conductas que lo descontrolan a uno, esto lo aprendí  
218 ya en mi ejercicio profesional. Ahora que lo pienso otro elemento que no consideré en la  
219 formación de pregrado y luego lo requerí fue el hablar más pausado, a veces debo hacer  
220 conciencia de ello y modular el ritmo.

221 **E:** ¿El ejercicio profesional motivó el desarrollo de nuevas competencias?

222 e: A nivel personal, una competencia desarrollada a nivel laboral fue el análisis de los  
223 sistemas de poder en las instituciones; uno en el pregrado cree que va a encontrar  
224 ambientes armónicos entre las personas, pero en realidad a nivel organizacional  
225 encuentra conflictos y relaciones complejas. Este análisis lo aprendí después de  
226 graduado, adiestrándome a reconocer los sistemas de poder, las alianzas y los conflictos  
227 para saber manejar al tocar el clima organizacional. Otra competencia ya a nivel clínico  
228 fue la rapidez en el diagnóstico, siendo operativo y práctico. Cuando uno esta en la  
229 universidad le enseñan un proceso de diagnóstico largo y a veces poco funcional, cuando  
230 inicie a trabajar en el H., institución de protección adscrita al Instituto N, los niños llegaban  
231 y tenían una alta rotación (a veces en un día ya se iban), el volumen era grande para una  
232 sola persona, esto me llevó a confiar en mi instinto profesional y a generar diagnóstico  
233 rápidos; al principio tenía miedo de estar haciendo las cosas mal pero después al  
234 comparar los procesos con otros profesionales y a ver la eficacia de los procesos esto me  
235 fortaleció la idea que estaba haciendo las cosas bien. Creo que otra competencia  
236 desarrollada era aceptar retos; en la época de pregrado uno se le media a lo que conocía  
237 y generaba estrés por ejemplo en la práctica cuando le solicitaban procesos que no  
238 conocía o no había revisado teóricamente; hoy día la misma seguridad profesional me  
239 hace aceptar retos y enfrentarlo, aprendiendo sobre el camino sobre lo desconocido.

240 **E:** Compara las competencias que tienes en tu ejercicio profesional con las que  
241 considerabas como ideales en esta profesión.

242 e: Bueno, esa perfección que le atribuía a los psicólogos antes de iniciar a prepararme en  
243 esta profesión me doy cuenta que no existe (aunque siguen algunas personas  
244 idealizándolo de la forma en que yo lo hacía). Creo que de eso ideal soy una persona

245 equilibrada, coherente con mi estilo de vida, plena con lo que hago, y reflejo ese agrado  
246 por mi existir. Creo que lo ideal que logré es sentirme tranquilo con lo que hago, creo que  
247 este elemento es más a nivel personal; no se si refleje esto, pero algo que también he  
248 aprendido es a no guiarme por el entorno social, que es creo, el elemento que vulnera el  
249 derecho a la individualidad y mina las posibilidades de crecimiento, pues uno nunca  
250 llenará completamente las expectativas de los demás, este deseo siendo irracional tortura  
251 la existencia. Aporto soluciones a los demás, pero ya desde una realidad, sé que es el  
252 consultante quien en sus manos tiene el proceso de crecimiento, el psicólogo solo es un  
253 acompañante. Creo que el ejercicio profesional aterrizó esos ideales. Recuerdo tanto que  
254 yo cuando estaba estudiando quería trabajar en una institución con adolescentes  
255 contraventores, y curarlos para que la sociedad sea mejor, hoy día sé que ese proceso es  
256 lento e interviene no solo proceso del adolescente sino también de la familia y la  
257 sociedad; compleja la cuestión para controlar desde nuestra disciplina.

258 **E:** Hablemos ahora de la actividad docente. Relata los motivos que orientaron tu  
259 ubicación laboral en el campo docente.

260 **e:** Bueno, me remonto al año de 1998; era principio de año y se había acabado mi  
261 pasantía profesional, requería iniciar a ubicarme laboralmente y era el mes de enero y no  
262 tenia propuestas de trabajo, así que comencé a recurrir a mis contactos personales,  
263 personas que conocían mi trabajo desde la academia. En ese entonces el Dr. G.V. se  
264 encontraba como Coordinador del Programa de Psicología en la Universidad A.T.N, él fue  
265 docente mío y conocía mi responsabilidad; casi en un voto de confianza me dio la  
266 oportunidad de iniciar como docente, pues aunque él sabía que era bueno yo aun no me  
267 graduaba (había apenas finalizado materias y el grado estaba en tramite), no tenia  
268 experiencia ni formación, pero el accedió con la condición que en el mes de Abril  
269 soportara mi título de psicólogo. Inicé en el socorro como tutor de la asignatura de  
270 Sensación y percepción, en la modalidad a distancia. Yo creo que hay dos elementos que  
271 orientaron mi elección como docente, por un lado que me gusta, desde mi formación  
272 como normalista tenia la vena de docente, y por el otro la oportunidad que se me abrió a  
273 nivel ocupacional; paradójicamente ese año me llamaron para continuar en la institución  
274 donde hice mi pasantía de medio tiempo y en una bolsa de empleo; así que mis angustias  
275 laborales terminaron. Un aspecto importante que me ha abierto las puertas en la docencia  
276 ha sido el conocimiento que han tenido de mi calidad profesional. En la Universidad P.F.B.  
277 igualmente me llamaron debido a mi récord académico guiando allí en el año de 1999 una  
278 asignatura y en la Universidad XXX comencé a trabajar en el 2000, debido a que la  
279 Coordinadora del Programa conocía mi labor desde la Psicología clínica con jóvenes  
280 discapacitados.

281 **E:** ¿Qué competencias autopercibió que te pronosticaban éxito en la actividad docente?

282 **e:** Yo creo que una de las competencia más grandes es la claridad de mi discurso,  
283 empleando elementos conceptuales apropiados contrastados con la realidad. Otra  
284 competencia es ofrecer a los estudiantes elementos aplicables en su campo profesional.  
285 A nivel sociopersonal, la pasión con que enseñé la asignatura, el convencimiento de lo  
286 planteado y el reconocimiento de una relación afectiva con los estudiantes; yo conjugo la  
287 exigencia, pues deben rendir académicamente, pero a la vez independientemente de su  
288 rendimiento académico son personas que valen y tienen características individuales. Otra  
289 competencia es la fluidez verbal; además que intento dinamizar el proceso de  
290 aprendizaje.

291 **E:** En relación con el ejercicio docente, ¿qué incapacidades has autopercibido que  
292 consideras debes trabajar?

293 **e:** Creo que la mayor dificultad es la exigencia a los estudiantes, me explico: yo tengo un  
294 nivel de autoexigencia muy alto, y a veces la proyecto en los estudiantes, esto me hace  
295 que a veces me moleste por el rendimiento académico bajo de ellos y las justificaciones  
296 que a veces dan para no estudiar. Estoy trabajando en eso porque debo ser conciente por  
297 un lado del nivel que tienen y del proceso de construcción gradual de esa exigencia; estoy  
298 trabajando en ello. Por eso al principio de la actividad docente era muy rígido, hoy día soy  
299 más flexible dando otras oportunidades al estudiante para demostrar su saber. Los  
300 mismos estudiantes dicen que soy buen docente, buena persona, pero a la hora de  
301 calificar se me acaba el encanto; creo que debo seguir trabajando en eso y a la luz de las  
302 nuevas tendencias evaluativas flexibilizar las opciones de demostrar el conocer. Creo que  
303 mi forma de ser es un producto de mi formación de pregrado en la cual yo alababa la  
304 exigencia, por otro lado me molesta que consideren la Psicología como especulación  
305 personal, que es un error que a veces tienen los estudiantes de otras profesiones, por eso  
306 trato de ser rígido para que ellos encuentren la cientificidad de las materias que oriento.

307 **E:** Relata algún evento relevante vivido como docente: anécdotas, experiencia,  
308 aprendizaje y gratificaciones

309 **e:** Creo que de lo gratificante como docente es la aplicabilidad que los estudiantes tienen  
310 de lo trabajado en clase. A veces los estudiantes se acercan a consultar casos  
311 particulares, y al darle respuesta ellos lo aplican a su vida cotidiana y ven como pueden  
312 mejorar los procesos. En este momento recuerdo cuando inicié a dar una asignatura  
313 llamada *sexualidad en discapacitado*, yo tenía mucho temor pues estaba iniciando,  
314 igualmente leí y me preparé. Al fin del curso una estudiante comentaba que lo trabajado  
315 en clase le había servido con un paciente con lesión medular, que nadie hasta ahora le  
316 había podido explicar sus dificultades de disfunción eréctil; la estudiante pudo explicarle  
317 y ella se sintió muy bien, la satisfacción era que a través de la cátedra se podía colaborar  
318 a resolver algunos de los temores que sufren las personas con discapacidad, tema que no  
319 es tratado por ningún profesional. Otra gratificación que siento es ver madurar a las  
320 personas no solo en el conocimiento sino a nivel personal, cuando uno los recibe en  
321 primeros semestres y ve las transformaciones que tiene el estudiante, sintiéndose uno  
322 participe de este crecimiento. Los sinsabores más grandes en la docencia se relacionan a  
323 el poco interés que a veces observa uno en los estudiantes por aprender las temáticas  
324 sugeridas, le da a uno tristeza saber como desperdician el tiempo y los aportes que se les  
325 puede dar a su profesión desde la Psicología.

326 **E:** ¿Cuáles competencias sugiere el currículo en la formación del fisioterapeuta?

327 **e:** Según la Ley de acreditación el fisioterapeuta debe tener capacidades para: participar  
328 en procesos de prevención, diagnóstico e intervención a nivel individual, grupal y  
329 comunitario, capacidad de análisis de las situaciones sociopersonales, identificar  
330 alteraciones en el movimiento, enseñar hábitos adecuados de salud, proponer y realizar  
331 proyectos sociales y de investigación, administrar instituciones de salud. Sin embargo  
332 aunque eso reza en la Ley, creo que termina siendo retórica, ya que no operativiza en  
333 competencias concretas; tales aspectos se refieren más a contenidos pero no se postulan  
334 realmente competencias como tal que se puedan desarrollar a lo largo de la formación  
335 profesional.

336 **E:** Siendo psicólogo formador de fisioterapeutas, ¿qué competencias crees son  
337 indispensables para tus estudiantes?

338 **e:** Yo creo que las competencias a rescatar son las sociopersonales: el estudiante debe  
339 tener la capacidad de llegar a su paciente, comprender los temores y entrar a esa  
340 sintomatología emocional, secundaria a su trauma o lesión. De igual forma, al interior de  
341 esta competencia el estudiante debe formarse para trabajar en colectivo, aceptar la

342 diferencia y respetarla, aprovechando la argumentación como herramienta de plantear sus  
343 ideas y tener la libertad de enriquecerse con los demás. Fíjese que aquí entran las  
344 competencias comunicativas, eje central de todo proceso de relación, el estudiante tiene  
345 que lograr hablar en lenguaje técnico propio de su profesión, pero tener la capacidad de  
346 entender a otros profesionales de la salud; solo en la medida que pueda comunicar puede  
347 ser entendido por una comunidad científica y su paciente. Debe aprender unos  
348 conocimientos, y los más importante saberlos utilizar de forma selectiva, discriminar en  
349 qué momento es aplicable que aspecto, construyendo a partir de la teoría con base en la  
350 particularidad de su paciente. Por último unas habilidades manuales que le permitan  
351 ofrecer el tratamiento a sus pacientes. Creo que con el desarrollo de estas competencias  
352 se pone en marcha las que presenta la Ley, que parece más un perfil ocupacional, que  
353 competencias como tal. De allí fíjese como ni la norma aporta claridad frente este aspecto  
354 de las competencias.

355 **E:** Detalla las competencias que has observado en tus estudiantes.

356 **e:** Yo he notado competencias cognitivas principalmente; el estudiante que se interesa y  
357 se esfuerza puede adquirir conocimientos y plasmarlo en un parcial, aunque no tienen  
358 capacidad de discriminar el uso adecuado de la información que han aprendido.  
359 Realmente son pobres las competencias encontradas en los estudiantes, no sé si soy  
360 muy pesimista o negativo, pero noto serías dificultades en ellos.

361 **E:** Detalla las mayores dificultades que has observado en tus estudiantes.

362 **e:** Creo que en las competencias sociopersonales. Los estudiantes ingresan a estudiar  
363 Fisioterapia más que por vocación por descarte; es decir ellos deciden para lo que no  
364 sirven o lo que no les gustaría y pareciese que eligen lo que queda; este problema viene  
365 desde años anterior que no se fomenta la autoexploración para la toma de decisiones;  
366 otra dificultad esta en la relación con otro, son muy emotivos al interactuar dejándose  
367 guiar por impulsos que atropellan a otros; falta el respeto y la tolerancia que debe primar  
368 en los grupos. Creo que esta competencia es la más carente, y en la que se debe hacer  
369 esfuerzos ingentes; hoy día cada vez están llegando más jóvenes los estudiantes a la  
370 universidad, esto hace que se requiera hacer énfasis en estos aspectos. Yo creo que en  
371 la universidad deberían estructurarse la formación por competencias por complejidad, en  
372 el primer año centrarse en la autoexploración, el segundo año en lo social, el tercer año  
373 en la comunicación y el cuarto y quinto año ya en el conocimiento. Es una propuesta.

374 **E:** ¿Qué procesos o mecanismos empleas para la formación por competencias?

375 **e:** Yo creo que la mejor estrategia es el ejemplo; considero que el aula de clase se debe  
376 convertir en un espacio que replica las situaciones cotidianas del entorno social y laboral;  
377 por ende en la interacción del docente con los estudiantes y en la relación entre los  
378 estudiantes se puede ir fomentando las competencias sociopersonales. Sin embargo a  
379 veces lo restringido del espacio de encuentro para lo académico imposibilita eso. Sueño  
380 con una universidad en la que docentes y estudiantes tengan tiempo disponible para ser  
381 personas y fomentar tales aspectos. Las competencias cognitivas las formo a través de la  
382 exigencia constante; me gusta poner a pensar a los estudiante, por eso es que algunos  
383 dicen que soy cascarero, la intención no es "rajarlos", realmente lo que pretendo con las  
384 evaluaciones es que aprendan un concepto pero que sepan qué hacer con eso; en los  
385 libros se encuentra toda la teoría, lo que se pretende en la asignatura es que el estudiante  
386 sepa que hay una teoría, dónde buscarla y cómo aplicarla, haciéndola vida en las  
387 circunstancias individuales de sus pacientes. Lo que más me cuestiona es como uno  
388 como docente solo tiene la posibilidad de calificar las competencias cognitivas; es una  
389 contradicción con el modelo pues no existe formas justificadas de aprobar o reprobar a un

390 joven por sus dificultades en competencias a otro nivel: sociopersonal, por ejemplo. Esto  
391 redimensionaría realmente la educación a nivel superior.

392 **E:** ¿Crees que los procesos que empleas son eficientes para la formación de  
393 competencias?

394 **e:** No sé, escuchándome no sé si termino siendo tan difuso y utópico como la Ley que yo  
395 mismo critico. No sé si son eficientes porque no existen criterios de medida, lo único  
396 observable en algunos es ver como maduran en sus competencias. No sé si por eso es  
397 tan difuso este sistema. Lo que creo es que mínimamente el docente debe ser congruente  
398 con lo que enseña, por eso el problema no está en el proceso sino en quien lo acompaña;  
399 por ende debe haber un filtro suficiente que seleccione docentes que beneficien la  
400 formación por competencias. Ahora que lo pienso creo que el eje central debe ser el  
401 docente, ellos - nosotros debemos ser sujetos pulcros en nuestro actuar, con posibilidad  
402 de equivocación pero desde el autorreconocimiento de ellos que acompañemos el  
403 proceso de formación; allí creo que ha habido un grave problema, el tener solo  
404 conocedores de las temáticas para adiestrar en el saber a los estudiantes desconociendo  
405 las otras dimensiones. El otro elemento es que los docentes deberían ser de tiempo  
406 completo que se conviertan en mecanismos estables de acompañamiento a los  
407 estudiantes. Fíjate que la educación superior carece de esa infraestructura para formar en  
408 competencias, por eso es que la forma de evadir responsabilidades es culpar a los niveles  
409 anteriores; pero será que en la educación superior no se puede construir a partir de lo que  
410 hace falta. El proceso es tenaz, difícil, pero hay que iniciar pensándolo para poder actuar.

411 **E:** ¿Qué piensas sobre el modelo de formación por competencias?

412 **e:** El modelo es excelente, pues pretende trascender esa visión reduccionista del  
413 estudiante como ser cognoscente, invitando a construir una persona integral desde un  
414 saber, sentir y relacionar; en los profesionales de la salud esto es de suma importancia,  
415 porque el conocimiento frío no sirve, debe ser aplicado aun ser caliente, es decir que  
416 además de una lesión tiene un sentir frente a sí mismo y lo que lo rodea. Sin embargo, la  
417 formación por competencias no es un problema de la educación superior, es una  
418 exigencia en todos los niveles de la educación y en los entes socializadores: familia y  
419 sociedad; el día que se valore a la persona como ser integral, no será importante solo el  
420 conocer sino también el formar.

421 **E:** Me gustaría cerrar esta entrevista con tus opiniones personales sobre la formación por  
422 competencias en la educación superior.

423 **e:** Bueno, primero me gustaría agradecerte este espacio, en el cual a la luz de lo que  
424 comentamos me puso a pensar sobre el tema; creo que debo movilizarme más a  
425 profundizar sobre la temática y comenzar a incorporarme más en el modelo. Creo que  
426 hace falta todavía mucha claridad frente al tema de las competencias, eso solo se logra si  
427 los docentes construimos mesas de trabajo alrededor de las profesiones y montamos  
428 currículos que hagan viable la formación por competencias. La Ley tiene buenas  
429 intenciones, pero no es operativa; creo que la acreditación institucional debe orientarse a  
430 evaluar cómo los programas movilizan acciones y esfuerzo para formar en competencias.