

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA FORMACIÓN EN
COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**DIANA MARCELA CAMUES DELGADO
LILIANA ELIZABETH OTERO CAICEDO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2010

**PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA FORMACIÓN EN
COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO**

**DIANA MARCELA CAMUES DELGADO
LILIANA ELIZABETH OTERO CAICEDO**

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE PSICÓLOGAS

ASESOR

PS. FREDY HERNAN VILLALOBOS GALVIS Ph.D.

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SAN JUAN DE PASTO**

2010

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado, son de responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1ª del Acuerdo No. 324 de octubre de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2010

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todos nuestros profesores por su disposición y compromiso con todo el proceso investigativo, ellos con su apoyo incondicional y valiosa colaboración, hicieron que este estudio se convirtiera en un aporte significativo para el Programa de Psicología y dejaron una huella imborrable en nosotras, siempre los recordaremos con sentimientos de gratitud y de admiración.

Infinita gratitud y cariño a nuestro apreciado asesor: Dr. Fredy Villalobos, por su gran apoyo, por darnos valor en los momentos difíciles, por ser nuestra fortaleza en este proceso, por haber creído en nosotras y por habernos inspirado aprendizajes que nos permitieron crecer como profesionales y como personas.

A nuestras jurados, la Dr. Elizabeth Ojeda, por su gran disposición y ayuda, por sus orientaciones acertadas, por sus palabras de afecto, por su confianza y por todo lo que aprendimos a su lado; a la Dr. Zeneida Ceballos, por habernos escuchado y dado la oportunidad de crecer con sus consejos, por confiar en nuestro trabajo y enriquecer nuestro proceso de formación.

A Iván Tejada, coordinador de SINAPSIS, quien nos ayudó incondicionalmente y fue un apoyo muy importante para nosotras.

Al Programa de Psicología por la calidad de la formación que nos brindó y por permitirnos contribuir en su proceso de mejoramiento.

A nuestros padres por ser el apoyo incondicional en todo momento, por su confianza y por haber vivido junto con nosotras todo este proceso.

Finalmente, a todos nuestros amigos por esas palabras de apoyo que nos dieron fuerzas y nos permitieron seguir adelante para lograr nuestro sueño.

DEDICATORIA

Este logro indudablemente se lo debo a mis padres, que con su amor y confianza, siempre me apoyaron y me ayudaron a sobrellevar todos los obstáculos en mi vida; a toda mi familia, los que aún están conmigo y los que me acompañan desde el cielo, por darme valor en la consecución de este logro; a mis amigos por ser mi fortaleza en los momentos difíciles. A mi profe Fredy Villalobos, por ayudarme a crecer y permitirme aprender tanto de él.

Y a Felipe, mi gran amor, quien me inspiró a lograr este sueño, y es mi motivación para lograr muchas metas más...

MARCELA CAMUÉS

DEDICATORIA

Quisiera dedicar todo mi esfuerzo y mi trabajo a Dios, sin la fortaleza que me brindó nada de esto habría sido posible. Sé que es un proceso que tuve que vivir para que él me mostrara la valentía que llevo por dentro.

A mis padres, quienes han sido mi inspiración durante toda mi vida, por eso quiero dedicarles este triunfo, su apoyo incondicional y su amor han sido mis guías en este camino que empiezo a recorrer; a mis hermanos, que son mis más grande orgullo; a mi abuelita, por nunca desampararme y porque en sus palabras siempre encontré la esperanza que durante algunos momentos perdí y a toda mi familia, por su cariño sincero y porque fueron el refugio en donde encontré apoyo y comprensión.

Al amor de mi vida, quien nunca dejó creer en mí, Alvaro es la persona que más admiro, su amor, fortaleza y pasión por la vida siempre lograron darme razones para encontrar esperanza en cada momento, por eso este triunfo también es suyo.

A mis amigos y amigas, les debo mucho de lo que soy ahora y eso es algo por lo que siempre estaré en deuda, nunca olvidare todos nuestros encuentros y desencuentros y atesorare cada alegría y cada tristeza que compartimos.

Finalmente quiero agradecer a mi maestra de vida, María Mercedes Castañeda, sus enseñanzas, que se cristalizaron en mí, perduraran por siempre. Infinitas gracias por haber guiado mi destino.

LILIANA OTERO CAICEDO

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS	10
RESUMEN.....	11
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	13
MÉTODO.....	20
Paradigma de Investigación.....	20
Tipo de Investigación	20
Participantes	21
Unidad de análisis	21
Unidad de trabajo.....	21
Técnicas de recolección de datos	21
Grupos de discusión.....	21
Diario de campo.....	21
La encuesta	22
Entrevista semiestructurada	22
Procedimiento.....	22
Análisis de datos.....	23
Consideraciones éticas	24
RESULTADOS.....	25
Eje 1. La competencia	25
Concepto de competencia	25
Estructura de la competencia	26
Características de la competencia	30
Eje 2. Estrategias para la formación en competencias	32
Concepto de estrategias docentes para la formación en competencias.....	32
Concepto de estrategias de evaluación de competencias.....	34
Características de las estrategias para la formación en competencias	36
Clasificación de las estrategias para la formación en competencias	37
Impacto de las estrategias para la formación en competencias	39
Maneras de desarrollar estrategias para la formación en competencias	39

Eje 3. Condiciones intervinientes en la formación en competencias	41
Aspectos que han contribuido o limitado la formación en competencias.....	41
DISCUSIÓN	47
CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS	67
ANEXOS	72
Anexo 1	
Formato de la encuesta y guía para la entrevista semiestructurada.....	73
Anexo 2	74
Formato de diario de campo	74
Anexo 3	75
Conclusiones de los grupos de discusión y diario de campo.....	75
Talleres de devolución de emergentes.....	75
Anexo 4	81
Matriz de resultados	81
Anexo 5	88
Categorías emergentes que no se contemplan para la consecución del objetivo general de la presente investigación	88
Clasificación de las competencias	88
Objetivos de la formación en competencias	92
Fases de las estrategias docentes para la formación en competencias.....	93
Clasificación de las estrategias docentes para la formación en competencias	94
Planeación de las estrategias docentes para la formación en competencias	95
Planeación de las estrategias de evaluación de competencias	96
Criterios de elección de las estrategias para la formación en competencias	98
Efectos de la formación en competencias.....	100
Acciones para el trabajo en competencias	106
Críticas frente a la formación en competencias	110
Expectativas e incertidumbres frente a la formación en competencias	112
Anexo 6	115
Estrategias docentes y de evaluación documentalmente formuladas en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Concepto, estructura y características de la competencia.....27

Figura 2. Relación en entre las estrategias docentes y de evaluación para la formación en competencias.....42

Figura 3. Condiciones que intervienen en la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.....42

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE A LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EN EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

RESUMEN

Para comprender la percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, se plantearon los siguientes objetivos: a) identificar las diferentes posturas de los docentes frente al concepto de competencia, su estructura y las características que la definen; b) indagar acerca de las estrategias docentes y de evaluación que los docentes utilizan para la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño; y c) determinar los aspectos que han contribuido o limitado la formación en competencias, según los docentes, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño. La investigación estuvo enmarcada dentro del paradigma cualitativo y se basó en la teoría fundamentada como tipo de estudio. La población estuvo compuesta por 19 docentes del Departamento de Psicología. Con respecto al procedimiento, en primer lugar, se construyeron los formatos de encuesta, entrevista y diario de campo, luego, se realizó las entrevistas y encuestas, y con base en su análisis, se hizo el ordenamiento conceptual. Posteriormente se realizó la devolución de emergentes y finalmente se organizaron los resultados y se redactó el informe final. Esta investigación se constituye como un insumo que contribuye a la comprensión de la formación en competencias en el Programa de Psicología y como un aporte significativo, no solamente para el Programa, sino también a nivel regional y nacional teniendo en cuenta los pocos estudios sobre la formación en competencias realizados hasta el momento.

Palabras clave: Formación en competencias, Competencias, estrategias docentes, estrategias de evaluación.

ABSTRACT

In order to understand the perception of teachers facing the training in competences in the Program of Psychology at the University of Nariño, were

raised the following objectives: a) to identify the different positions of professors about the concept, structure and defining characteristics of competences; b) inquire about strategies and reviews that they use for training in competences in the Psychology Program at the University of Nariño; c) to investigate about the teaching and assessment strategies that the educational ones use for the formation in competences in the Psychology Program at the University of Nariño; and d) to identify the factors that have contributed or limited the training in competences, according to the educational ones, in the Department of Psychology at the University of Nariño. The research was framed within the qualitative paradigm and was based on grounded theory as a kind of study. The population was composed by 19 educational members of the Department of Psychology. According with the procedure, in the first place, the survey formats, interviews and logbook were designed then, interviews and surveys was made, and based on this analysis, became the conceptual ordering. Later, the return of emergent was made and finally it organized the results and the closing report was written up. This investigation contributes to the understanding of formation in competences in the Program of Psychology and has a significant contribution for that Program, and could be expanded at regional and national level considering the few studies in this field made until this moment.

Key words: Educational formation in Competences, Competences, teaching strategies, evaluation strategies.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de conceptualizar el término competencia ha provocado la aparición de definiciones diversas y generalmente complementarias, aunque en algunos casos con diferencias sustanciales (Zabala y Arnau 2007), lo cual hace pensar en la importancia de profundizar en la comprensión de dicho término. Según Chomsky (1965 citado en Puig y Hartz, 2005) una competencia es una capacidad lingüística genéticamente determinada que se usa en una situación específica. Asimismo, para Spencer y Spencer (1993 citado en Alles, 2005) la competencia es una característica subyacente en un individuo, es decir, es una parte profunda de su personalidad. Estas evidencian formas de comportamiento o de pensamiento que están presentes en diferentes situaciones y predicen quién hace algo bien sobre un criterio general o estándar. Igualmente, para Cabrera y González (2006) la competencia es un saber hacer con conciencia, cuyo fin es modificar la realidad. Las competencias son por tanto propiedades de las personas, en permanente modificación, que se emplean para resolver problemas concretos en situaciones específicas de manera eficaz y oportuna.

Por otra parte, Ribes (1990 citado en Ibáñez, 2007) propone que las competencias son acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad para alcanzarlos. No obstante, Gonczi y Athanasou (1996 citados en Soto y Ferrada, 2006) establecen que las competencias no podrían abordarse como comportamientos observables solamente, sino como una compleja estructura de características necesarias para lograr un óptimo desempeño, donde se articulan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones.

Además, es necesario mencionar la noción de competencia expresada por Tobón (2006a) al considerar que son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p. 5). Para Montenegro (2005) la competencia es un saber hacer y saber actuar, entendiendo lo que se hace y comprendiendo cómo se actúa, de tal manera que se asuman responsablemente las consecuencias que se generen y transformando los contextos en pro del bienestar

humano. También, la competencia “es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un determinado contexto, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2007, p. 43).

Para el Proyecto Tuning-América Latina las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades (Beneitone et al., 2007). Finalmente, según el Artículo 2 del proyecto de Decreto del Ministerio de Educación Nacional (2001) sobre la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes: “Las competencias se entienden como el saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, valores y actitudes” (p. 1).

Hasta aquí se ha realizado una aproximación al concepto de competencia desde varias perspectivas, sin embargo para profundizar en su comprensión, resulta necesario conocer las características que la definen. Para Vela (2004) las competencias se evidencian en comportamientos que posibilitan su medición, suponen la consecución de un logro y tienen permanencia en el tiempo. Según Tobón (2006c) las competencias se enmarcan dentro de un entretejido relacional de significados, se enfocan a la idoneidad y enfatizan en el desempeño integral del ser humano. Las competencias son multidimensionales, ya que integran conocimientos, habilidades y actitudes y buscan dar respuesta a diferentes situaciones teniendo como eje la actuación, la cual apunta a transformar el contexto (Tobón, 2006c; Vela, 2004). Por otra parte, las competencias son transferibles a diferentes entornos (académico, familiar, social o profesional) (Escamilla, 2008).

Asimismo, es relevante presentar los elementos estructurales que se deben considerar en la formulación de la competencia. La estructura de la competencia se conforma por: a) los Criterios de Desempeño, entendidos como los resultados que una persona debe demostrar en determinadas situaciones de la vida, con base en requisitos de calidad que garanticen un desempeño idóneo; b) las Evidencias Requeridas, que son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona; c) los Elementos de Competencia, que se refieren a los desempeños

específicos que componen la competencia identificada; d) el Rango de Aplicación, que son los diferentes escenarios en los cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño (Tobón, 2006c); y e) los saberes fundamentales: el saber conocer, que incluye una parte conceptual y el procesamiento de la información; el saber hacer, que consiste en actuar para resolver un problema en un contexto determinado, implicando procedimientos, habilidades, hábitos, destrezas y capacidades; y el saber ser, que abarca la parte actitudinal, los valores de la persona y todos los aspectos afectivo motivacionales y el control de emociones en la realización de una actividad (Cabrera y González, 2006; Tobón, 2006c; Zabala y Arnau, 2007).

Por otra parte, es necesario mencionar las estrategias que los docentes utilizan para la formación en competencias. Las estrategias docentes, pueden ser entendidas como las acciones o prácticas que emplea el educador de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito (Coll y Bolea, 1990 citados en Díaz y Hernández, 1999; Pérez, 1995 citado en Tobón, 2006c). Además, las estrategias docentes buscan el aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2001; Quesada, 2001) y procuran el desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes (Quesada, 2001 citado en Tobón, 2006c).

Según Tobón (2006c) existen diversas estrategias docentes que contribuyen a la formación en competencias, pues se orientan a favorecer los siguientes procesos: a) la sensibilización, que orientan el desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta valores, actitudes y motivaciones; b) la atención; c) la adquisición de la información; d) la personalización de la información en los estudiantes, con un sentido personal enmarcado dentro del proyecto ético de vida; e) la recuperación de la información; f) la cooperación; g) la transferencia de la información, de una situación a otra buscando generalizar el aprendizaje; h) la actuación y i) la valoración, que pretenden brindar retroalimentación de los logros y dificultades que se han presentado durante el aprendizaje. Por otra parte, Montenegro (2005) plantea otras estrategias cognitivas y metacognitivas que el docente puede utilizar para desarrollar competencias. Las estrategias cognitivas favorecen el procesamiento de representaciones mentales y se orientan principalmente al entendimiento de los conceptos, mientras que las

estrategias metacognitivas, apoyan los procesos cognitivos desde el propio conocimiento del proceso y la autoregulación del mismo.

Asimismo, es necesario señalar las estrategias que los docentes emplean para la evaluación de competencias. Esta evaluación se define como el proceso mediante el cual: a) se determina cuáles son los aprendizajes previos de los estudiantes, cuáles son sus fortalezas y sus expectativas respecto al aprendizaje; b) se brinda retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en torno a cómo se están desarrollando las competencias; c) se establece cuáles son los logros y qué aspectos son necesarios mejorar y d) se establece el grado de desarrollo de la competencia (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006). Dado esto, la evaluación de competencias propone no plantear las cosas en términos de aprobar o no aprobar, sino en términos de desarrollo de potencialidades y de esta manera resaltar el carácter apreciativo de la evaluación (Camargo, Parra y Pineda, 2006; Tobón, 2006c). La evaluación de competencias se logra mediante algunas estrategias de evaluación, las cuales son procedimientos compuestos por un conjunto de pasos orientados a determinar el grado de desarrollo de una competencia. Las estrategias de evaluación se caracterizan por favorecer el desarrollo de las habilidades cognoscitivas por medio del análisis del proceso en los estudiantes y promover la reflexión sobre el propio modo de aprender, así como la aplicación de lo aprendido al aula y al ámbito extraacadémico (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006).

Existen diferentes estrategias de evaluación de competencias tales como: a) la observación, que consiste en analizar el desempeño de los estudiantes en diferentes actividades (Heinemann, 2003; Tobón, 2006c); b) las entrevistas focalizadas, que tienen como objetivo obtener información sobre las actitudes, los conocimientos específicos y el empleo de estrategias en la resolución de problemas (Tobón, 2006c); c) los ejercicios de escucha, que buscan evaluar la capacidad de escucha por medio de preguntas que hace el evaluador (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006); d) el diario de campo, el cual consiste en registrar y analizar los diferentes acontecimientos con el fin de corregir situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje (Tobón, 2006c; Santamaría, 2006); e) las pruebas de ejecución, que son actividades reales o simuladas donde debe ponerse en acción la competencia (Tobón, 2006c; Santamaría,

2006); f) los ejercicios en grupo, que son estrategias que permiten identificar la forma como los estudiantes trabajan en equipo (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006); g) los ensayos, que son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema y ponen su propia perspectiva personal con base en la investigación bibliográfica y generando propuestas (Tobón, 2006c); h) el portafolio, que es una estrategia que permite la compilación de todos los trabajos realizados por los estudiantes para desarrollar la capacidad de evaluar y retroalimentar su propio trabajo (Santamaría, 2006); i) los cuestionarios, que son utilizados para determinar el dominio de un estudiante sobre determinados conocimientos (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006) y j) la evaluación basada en el desarrollo de la actividad, que consiste en la valoración emitida por el docente del desempeño de los estudiantes en las actividades profesionales reales (Tobón, Sánchez, Carretero y García 2006).

La formación en competencias ha suscitado, a nivel internacional, la realización de diferentes estudios. Uno de ellos es el Proyecto Tuning-América Latina, el cual tiene como meta identificar, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de la calidad. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de elementos en común en torno a las competencias, ya que al definir las se establecen puntos de referencias consensuados que sientan bases para la garantía de la calidad en la educación (Beneitone et al., 2007). Esto, sin duda, evidencia la importancia de ésta temática como base de la formación universitaria tanto a nivel nacional como internacional.

También, en el campo de la psicología se han realizado importantes estudios sobre la formación en competencias a nivel internacional. En América Latina, se han elaborado propuestas para mejorar los procesos de formación profesional del psicólogo, como la creación en 1993 de la Red Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Psicología; en el 2002, la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología; en 2003, la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), y en 2004, La Red Universitaria Iberoamericana de Psicología. Todas estas agrupaciones tienen como uno de sus objetivos, la definición e identificación de las competencias laborales para la profesión del psicólogo (Yañez, 2005).

En Colombia, existen estudios con respecto a competencias en la formación de psicólogos tales como: el “Currículo Basado en Competencias: Una Experiencia en Educación Universitaria” (González, 2006) y el estudio denominado “Las Competencias Académicas desde la Perspectiva Interconductual” (Fuentes, 2007). Asimismo, en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, se han realizado estudios sobre competencias, como: la investigación realizada por Mora, Ríos y Ceballos, (2007) y la realizada por Benavides, David, Ceballos y Sánchez, (2009). Esto hace evidente que son escasas las investigaciones que se han realizado en torno a la formación en competencias tanto a nivel regional y nacional (Tobón, 2006b). Por lo tanto, se estimó necesario realizar un estudio que permita comprender con mayor profundidad la realidad de ésta temática, ya que en la educación superior, la formulación de competencias permite superar visiones tradicionales que privilegian la transmisión y memorización de contenidos y favorecen propuestas pedagógicas que posibilitan que los estudiantes comprendan los conocimientos y los utilicen efectivamente en concordancia con las exigencias de los distintos contextos (MEN, 2009). De esta manera, las competencias se convierten en un aspecto fundamental para garantizar que las universidades cumplan los más altos estándares de calidad (Rosario, Marúm, Vargas, Arroyo y González, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, la Universidad de Nariño establece para todos los estudiantes que ingresen a los programas de pregrado unas competencias básicas. Del mismo modo, en el PEP (2005) del Programa de Psicología se plantean las competencias con las que cuenta un psicólogo egresado de la Universidad de Nariño, sin embargo, estas tienen como base una definición de competencias que no ha sido estudiada a profundidad por el Programa, de manera que, para este estudio, se consideró fundamental identificar las diferentes posturas de los docentes frente al concepto de competencia, su estructura y características, ya que si bien el concepto de competencia en Psicología hace parte de esta disciplina en el marco de teorías específicas, no se encuentra la conceptualización del término como objeto del currículo o como objeto de las evaluaciones masivas de aprendizaje (Tobón, 2006b). Además, en el PEP (2005) del Programa de Psicología no se describen detalladamente las estrategias docentes que puedan favorecer el desarrollo de competencias en los

estudiantes y no se establecen las estrategias para evaluar cada una de ellas. Por lo tanto, para el presente estudio se consideró importante indagar sobre las estrategias docentes y de evaluación que utilizan los educadores, ya que éstas influyen significativamente en la formación en competencias (Tobón, 2006c; Zabalza, 2006).

Es así como la presente investigación, puede constituirse en un punto de partida que aporte al desarrollo del Plan de Mejoramiento del Programa de Psicología, en lo que se refiere al desarrollo curricular y, más específicamente, al fortalecimiento de la formación en competencias, por lo tanto en el presente estudio, se consideró sustancial determinar, desde la perspectiva de los docentes, los aspectos que han contribuido y limitado la formación en competencias en el Programa de Psicología ya que según Escamilla (2008), las competencias pueden ser impulsadas o entorpecidas por diferentes condiciones educativas. Además, este estudio puede ser un aporte para empezar a establecer competencias de acuerdo al perfil profesional del psicólogo de la Universidad de Nariño, ya que según Beneitone et al. (2007) los perfiles profesionales universitarios no solo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino que deben proyectarse de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país y, por consiguiente, lo más recomendable es que su definición se realice a través de las competencias. Esto finalmente, conllevará a contextualizar la formación de los futuros psicólogos, de tal manera que sea acorde y responda a las demandas regionales y nacionales.

Por lo tanto, la presente investigación procuró ofrecer un insumo que permita comprender la percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño y, de esta manera, aportar al ajuste curricular que busca iniciar el mismo. Es así como el diálogo entre diversas e igualmente válidas perspectivas epistemológicas, vivencias, conocimientos y desconocimientos de los docentes frente al concepto de competencia, puede contribuir, según Torrado (2000, citado por Bogoya et al., 2000) a “reflexionar y orientar muchas de las prácticas de la enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares” (p. 53).

MÉTODO

Paradigma de Investigación

El presente estudio se basó en los lineamientos y supuestos del paradigma cualitativo de investigación. La principal característica de éste tipo de investigación es su interés por:

“captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como lo orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (Bryman, 1988, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 47).

Tipo de Investigación

Ésta investigación se enmarcó dentro de la teoría fundamentada, la cual plantea que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de estudios previos, por tanto, desde ésta perspectiva, la intención de los investigadores es crear nuevas formas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Strauss y Corbin, 2002). En el presente estudio, la comprensión de la percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología, se realizó a partir de los datos que se obtuvieron de los textos orales y escritos de los docentes del Departamento; entendiendo datos como “la esencia de personas, situaciones, experiencias convertidas en palabras, recopilada en grandes textos” (Peñarrieta, 2005, p. 57). En éste estudio, si bien, no se llegó a una construcción teórica como tal, sí se realizó un ordenamiento conceptual en el cual se buscó organizar y clasificar los datos según la interpretación y análisis de los mismos, ya que a pesar de que “el propósito de los autores es construir una teoría, nos damos cuenta que este no es el objetivo de todo proyecto de investigación, ni debe serlo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 9).

Participantes

Unidad de análisis

La unidad de análisis comprende a los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño.

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo para la realización de las entrevistas, se conformó por 19 docentes del Departamento de Psicología. Para la realización de los grupos de discusión se contó con la participación de 6 docentes tiempo completo, 3 docentes tiempo completo ocasional y 7 docentes hora cátedra. Cabe aclarar que el número de docentes que participó en dichos grupos varió de acuerdo a su disponibilidad de tiempo y al ajuste de sus horarios con los propuestos por las investigadoras.

Técnicas de recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron diferentes técnicas que permitieron la recolección de datos.

Grupos de discusión

El grupo de discusión es una conversación grupal enmarcada dentro de un trabajo colectivo y tiene en cuenta la legitimidad de la palabra de cada uno de los miembros, como modo de producción de la verdad (Delgado y Gutiérrez, 1995). Para la presente investigación se utilizó esta técnica con el objetivo de privilegiar la palabra de los docentes y comprender la realidad que hace parte de los educadores en torno a la formación en competencias en el Programa.

Diario de campo

Esta técnica, permite registrar datos importantes como lugar, fecha, hora, tipo de situación, algunos aspectos relevantes durante la sesión y algunos comentarios que haga el investigador (Torres, 1996). En el presente estudio se llevó un registro sobre el número de participantes, ideas, reflexiones y preguntas relevantes que surgieron tanto de los participantes como de las investigadoras, durante los encuentros.

La encuesta

La encuesta es una técnica en la que se utilizan formularios destinados a ser contestados por un grupo de personas (Torres, 1996). En el presente estudio se utilizó como una manera de obtener información vía correo electrónico, ya que algunos docentes no contaron con la disponibilidad de tiempo para realizar la entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada

Esta técnica se basa en el uso de una guía de preguntas que requieren ser abordadas en un orden determinado. Las palabras de cada pregunta pueden variar de un entrevistado a otro y el entrevistado puede añadir nuevos temas que emerjan en el curso de la entrevista (Peñarrieta, 2005). La entrevista realizada en esta investigación estuvo conformada por tres tipos de preguntas: preguntas sobre conocimiento experiencias y opiniones (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Procedimiento

El procedimiento se separó por fases para explicar con mayor detalle cada uno de los pasos a realizar para el logro de los objetivos:

En la fase uno, se realizó la construcción de formatos como: el de la encuesta, que es el mismo formato guía para la entrevista semiestructurada, el cual se puede apreciar en el Anexo 1 y el de registro del diario de campo que se presenta en el Anexo 2.

En la fase dos, se efectuó la entrevista semiestructurada a 15 docentes del Departamento de Psicología y la encuesta vía internet a 4 docentes más. Cabe aclarar, que se utilizó una grabadora periodística para recoger toda la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas y así poder transcribirlas.

La tercera fase, comprendió la realización del ordenamiento conceptual, es decir, la organización de los datos en categorías y subcategorías, con el fin de darles un sentido de acuerdo con un esquema de clasificación (Strauss y Corbin, 2002).

La cuarta fase, consistió en la devolución de emergentes para lo cual se desarrollaron los diferentes grupos de discusión, En esta fase, lo relevante fue que los

docentes se reconocieran en las interpretaciones realizadas por las investigadoras (Bonilla y Rodríguez, 1997; Strauss y Corbin, 2002). Además, se realizó un muestreo teórico, entendido éste como la recolección de datos guiada por las categorías que emergieron en la interpretación (Strauss y Corbin, 2002), a partir de la creación de espacios de construcción entre los docentes. También se llevaron anotaciones importantes en el diario de campo. Cabe mencionar que las conclusiones que surgieron a partir de los grupos de discusión y el diario de campo se encuentran consignadas en el Anexo 3.

En la quinta fase, se organizaron los resultados finales de la investigación y se redactó el informe final.

Análisis de datos

Para efectos de este estudio, se retomó el método planteado por Strauss y Corbin (2002). Por tanto, el análisis que se plantea desde ésta perspectiva de la teoría fundamentada es el microanálisis, el cual consiste en un escrutinio cuidadoso de los datos en donde los investigadores construyen de manera sistemática las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). Para poder realizar éste microanálisis se recurrió a una serie de herramientas analíticas como a) el uso de las preguntas para iniciar y dirigir la indagación en los datos; b) hacer comparaciones, para estimular el pensamiento acerca de las propiedades de una categoría y c) el análisis de una palabra, frase u oración, para permitir al investigador plantear preguntas o proposiciones sobre algunos significados de los textos representativos (Ballas, 2008).

En el análisis de datos, se encuentran operaciones analíticas descriptivas como la categorización. Por lo tanto, en la presente investigación se realizó una codificación abierta con el fin de realizar la categorización de los datos. Este tipo de clasificación implica un proceso analítico por medio del cual los datos se descomponen y se examinan minuciosamente buscando encontrar similitudes y diferencias para poderlos clasificar en conceptos más abstractos denominados categorías (Strauss y Corbin, 2002). La categorización se realizó de manera deductiva, donde las categorías se derivan de las variables contenidas en las hipótesis

y son un reflejo de la teoría y del problema bajo estudio; y de manera inductiva, donde las categorías emergen totalmente de los datos con base en los patrones recurrentes presentes en ellos y tienen como fin reflejar el marco referencial cultural del grupo estudiado (Bonilla y Rodríguez, 1997). Posterior a éste proceso, se realizó la codificación axial, éste es un proceso que relaciona las categorías con sus subcategorías para formar una explicación más precisa y completa sobre el fenómeno que se está estudiando (Strauss y Corbin, 2002). Esta codificación permitió interpretar los datos en búsqueda de sentidos y encontrar significado a los resultados buscando diferentes dimensiones que permitieron construir una visión integral de la temática en estudio (Bonilla y Rodríguez 1997). Lo mencionado anteriormente, se realizó con base en la triangulación de la información obtenida de la encuesta, entrevista semiestructurada, diario de campo y grupo de discusión, de la cual, surgieron las categorías y subcategorías inductivas. Cabe aclarar, que la triangulación es entendida como la combinación de varias técnicas para la recolección de información que permite lograr una visión más amplia y completa del fenómeno en estudio (Bonilla y Rodríguez, 1997; Flick, 2007; Zapata, 2005). Habría que añadir que, teniendo en cuenta dicha triangulación, se elaboraron los resultados finales de la investigación y se construyó la discusión.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que el análisis de la información cualitativa busca producir un resumen lógico de las informaciones obtenidas, para que de ésta manera, se pueda dar respuesta a los interrogantes que se plantearon en la investigación (Torres, 1996).

Consideraciones éticas

El presente estudio tuvo en cuenta los aspectos deontológicos y de bioética en el desarrollo de una investigación científica. Según el Capítulo VII, Art. 49 De la ley 1090 de 2006 (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2006) los profesionales de la psicología dedicados a la investigación son responsables de los temas de estudio, la metodología usada en la investigación y los materiales empleados en la misma, del análisis de sus conclusiones y resultados, así como de su divulgación y pautas para su correcta utilización. Por lo tanto, la investigación se fundamentó en principios éticos de respeto y dignidad, salvaguardando el bienestar y los derechos de los participantes.

La presente investigación se encuentra dentro de la categoría de investigación sin riesgo, debido a que no se pretendió intervenir o modificar los elementos objeto de estudio, sino recolectar información sobre los mismos (Resolución 8430, Ministerio de Salud, 1993).

RESULTADOS

A partir de la triangulación de la información, recolectada a lo largo del trabajo de campo por medio de las técnicas ya mencionadas, se presentan a continuación los resultados finales de la investigación que representan el ordenamiento conceptual. Para una mayor comprensión de la información, se hará una descripción detallada de los resultados por ejes, categorías y subcategorías, lo que se sintetiza en la Matriz de resultados que se presenta en el Anexo 4.

Eje 1. La competencia

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas que se realizaron a los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, se identificaron las diferentes posturas que ellos asumen frente al concepto de competencia, su estructura y las características que la definen.

Concepto de competencia

Se estableció, como una de las categorías deductivas, el *Concepto de competencia* (Cat.De.1), según la percepción que tienen los docentes. De acuerdo con esto, algunos docentes del Programa de Psicología, consideraron que la competencia es un proceso, pues implica una construcción gradual (“*La competencia es algo que se va construyendo poco a poco, no es un resultado final, sino que es todo un proceso de construcción*”). Además, destacaron su carácter complejo (“*Las competencias son procesos complejos de actuación o desempeño ante problemas, dilemas, actividades*”) y constante (“*La competencia es un proceso constante de planteamiento, formulación, solución de un problema, y evaluación y vuelve otra vez*”). En contraste con lo anterior, otros docentes manifestaron, en el primer taller de devolución de emergentes, que la competencia es un resultado y no un proceso. En este punto, cabe aclarar, que algunos docentes consideraron que la formación en competencias sí es un proceso, más no la competencia como tal (“*La competencia en*

sí misma no es un proceso, la construcción de la competencia sí, la competencia es un resultado). Por otra parte, otra postura que surgió, es la que considera a la competencia como un conjunto de aspectos, características de la persona y estrategias integradas (*“Las competencias son un conjunto de aspectos que le da al individuo una autonomía para su quehacer”*). Asimismo, desde otro punto de vista, varios docentes mencionaron que la competencia es saber saber, saber ser y saber hacer en un contexto determinado, y resaltaron la integralidad de estos tres elementos (*“La competencia es la integración entre saber, saber hacer y ser en un determinado contexto”*), aunque, otros docentes expresaron que la competencia es fundamentalmente un saber hacer en un determinado contexto (*“La competencia hace referencia al hacer y actuar en un contexto determinado”*). Cabe aclarar, que la definición de competencia como un “saber saber, saber ser y saber hacer” es la que tuvo un mayor consenso entre los docentes. Se debe agregar también, que se presentaron casos particulares en torno a la definición de competencia, así, un docente expresó que la competencias es una capacidad de la persona (*“La competencia es la capacidad de una persona para desarrollar algo”*); otro docente, mencionó que la competencia es un estado disposicional que le permite a la persona desempeñarse adecuadamente en una situación específica (*“La competencia es un estado disposicional...en un momento actual y que le va a permitir si la situación le exige desempeñarse con éxito en una labor concreta”*); otro docente, definió la competencia como una potencialidad, pues se considera que es algo que está reprimido en la persona y que puede expresarse según su historia (*“La competencia está dentro de su ser sino que esta inhibido... depende de la historia de cada persona...puede salir o no puede salir nunca”*). Cabe aclarar, que en el primer taller de devolución de emergentes, se replanteó la idea de que sea algo reprimido o inhibido, y se sugirió que se lo abordara como algo latente en la persona.

Estructura de la competencia

A partir de la categoría inductiva: *Estructura de la competencia* (Cat.In.1), surgen subcategorías inductivas que dan cuenta de sus componentes, a saber: a) el componente contextual, b) el componente multidimensional, c) el componente morfológico, d) el componente funcional y e) los elementos de la competencia. En

primer lugar, el Componente contextual (Subcat.1.1), es entendido como los diferentes escenarios en donde se puede evidenciar la competencia, los cuales pueden ser académicos o del diario vivir de la persona (*“La competencia puede estar dada en lo académico o en la convivencia misma del diario vivir”*). La mayoría de los docentes coincidieron en mencionar la segunda subcategoría: Componente multidimensional (Subcat.1.2), el cual tuvo más consenso, este comprende cuatro subcategorías que dan cuenta de las dimensiones de la persona: el saber, el hacer, el ser y el proponer. Varios docentes, consideraron que la subcategoría “Dimensión del saber” (Subcat.1. 2.1), está relacionada con el conocimiento que tiene una persona y se constituye por aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos y epistemológicos (*“El saber es todo lo que te decía anteriormente enfatizando fuera de lo teórico, lo conceptual, lo tecnológico, enfatizando en lo metodológico”*) y aspectos cognitivos, que tienen que ver con la reestructuración de esquemas, con algunos procesos mentales como el comparar, relacionar e identificar y con la conceptualización de problemáticas (*“Uno debe ser un elemento eminentemente cognitivo, en el cual tenga la capacidad de reestructurar esquemas y de resolver problemas”*).

Otros docentes, mencionaron la subcategoría “Dimensión del hacer” (Subcat.1.2.2), la cual está relacionada, según ellos, con la aplicación del conocimiento teniendo en cuenta las condiciones y necesidades del contexto (*“El hacer, una vez que conozca, se apropie de ciertas teorías y conocimientos establecidos, pueda aplicarlos en el contexto real”*). En cuanto a la subcategoría “Dimensión del ser” (Subcat.1.2.3), los docentes afirmaron que ésta comprende un elemento actitudinal (*“Un componente actitudinal que tiene que ver con ese componente personal de la persona (sic) frente a su disposición, frente a su quehacer dentro del trabajo”*); un elemento afectivo motivacional (*“El afecto o componente motivacional”*) y un elemento ético y axiológico (*“La parte ética, su propio esquema de principios y de valores que se van a reflejar en ese actuar”*). En lo que se refiere a la subcategoría: “Dimensión del proponer” (Subcat.1.2.4), para algunos docentes, este aspecto se relaciona con la posibilidad que tiene la persona de construir conocimiento (*“Porque en lo profesional, la responsabilidad no únicamente es repetir el conocimiento, ni hacer conocimiento, es poder construir y aportar en la construcción”*).

del conocimiento”); mientras que otros docentes, en el segundo taller de devolución de emergentes, expresaron que ésta dimensión también se relaciona con generar acciones que posibiliten un cambio en el entorno (*“Proponer pero pensando en acciones de cambio en el contexto”*).

Otro componente importante dentro de la estructura de la competencia es la subcategoría Componente morfológico (Subcat.1.3), el cual da cuenta de la manera como una persona debe desempeñarse. Este componente comprende, los Criterios de desempeño y el Indicador de desempeño.

En primer lugar, la subcategoría “Criterios de desempeño” (Subcat.1.3.1), a su vez abarca a la subcategoría: “Concepto de criterio de desempeño” (Subcat.1.3.1.1). Algunos docentes, consideraron que el criterio de desempeño se refiere a lo que se espera del desempeño de una persona en una labor específica (*“...Entonces al final decimos lo que se esperaba de esa persona en su competencia en el campo clínico es...”*), en cambio, otro docente expresó que tiene que ver con los requisitos que debe cumplir la persona para realizar un excelente trabajo (*“Para hacer un excelente trabajo usted tiene que cumplir con este requisito. Si su trabajo no está tan bien hecho no cumple con esto”*). Cabe señalar que, otra subcategoría emergente es “Clases de criterios de desempeño” (Subcat.1.3.1.2), la cual comprende los diferentes criterios que debe cumplir una persona para tener un buen desempeño. Algunos docentes, consideraron que el soporte teórico (*“Un actuar pero un actuar argumentado integrándolo con el saber”*), la novedad (*“Tendría en ese caso criterios de...novedad”*) y la pertinencia en el actuar (*“Desempeños adaptados a la situación, pero también adaptados al contexto”*), son criterios esenciales para tener un buen desempeño. Se debe agregar, que se presentaron algunos casos particulares en torno a los diferentes criterios de desempeño. Una docente manifestó que la autonomía, la eficiencia y la eficacia son criterios fundamentales (*“Los criterios de desempeño...si los vemos ligados a los resultados, entonces tendríamos autonomía, eficiencia, eficacia”*) y finalmente otro docente consideró como otro criterio la viabilidad del actuar (*“Tendría en ese caso criterios de...viabilidad, se me ocurren esos tres criterios”*).

En segundo lugar, el Componente morfológico incluye la subcategoría: “Indicador de desempeño” (Subcat.1.3.2), la cual a su vez comprende: a) “Concepto de indicador de desempeño” (Subcat.1.3.2.1), el cual para algunos docentes, está ligado con las evidencias del desempeño de una persona (“*Considero que deberían ser el hecho de que una persona dé evidencias de que puede desarrollarse plenamente en un determinado contexto*”); no obstante, para otros docentes, el indicador de desempeño es el que permite verificar que algo se desarrolló (“*Lo que encontramos es el indicador de esa ejecución y que verificamos que se desarrolló*”); y b) “Características del indicador de desempeño” (Subcat.1.3.2.2) en la que una docente mencionó que este es cualitativo y cuantitativo (“*Indicador de desempeño, es cualitativo porque en algunos momentos cuando describimos la competencia es cualitativo, pero tendría que ser medible*”).

Asimismo, se encuentra el cuarto componente de la estructura de competencia, el componente funcional (Subcat.1.4), el cual da cuenta de los resultados que se pretenden alcanzar con el desempeño. Éste incluye la subcategoría: Concepto de logro (Subcat.1.4.1) y la subcategoría: Concepto de indicador de logro (Subcat.1.4.2). Para un docente, el logro es entendido como los resultados que el estudiante debe alcanzar, mientras que el indicador de logro son las evidencias de dicho resultado (“*Debe tener una competencia, unos indicadores claros que le digan al estudiante cuál es el resultado que debe alcanzar con ese desempeño*”).

Por otra parte, otro componente es: “Elementos de competencia” (Subcat.1.5), que incluye la subcategoría “Concepto de elemento de competencia” (Subcat.1.5.1), en la cual, la mayoría de los docentes coincidieron en afirmar que son elementos que integran la competencia, pues ésta es más compleja y engloba elementos como habilidad, aptitud y capacidad (“*La competencia englobaría lo que son las habilidades, la aptitud*”). Es necesario mencionar una posición particular frente a la definición de elemento de competencia, pues una docente consideró que son características de la persona (“*Los elementos de competencia son características del ser humano*”). También, se contempla la subcategoría “Clases de elementos de competencia” (Subcat.1.5.2), la cual contiene a las subcategorías: Concepto de aptitud, Concepto de habilidad y Concepto de capacidad. Varios docentes,

coincidieron en afirmar que la aptitud (Subcat.1.5.2.1), es un potencial que tiene la persona y que puede ser desarrollado (“*La aptitud se refiere más a un potencial, un potencial susceptible de ser entrenado y explotado*”), no obstante, se presentaron algunas posiciones particulares. Una docente afirmó que la aptitud se relaciona con la facilidad que tiene una persona para hacer algo (“*La aptitud es una cosa que sin mayor explicación pues yo tengo facilidad para hacer*”), mientras que otro docente consideró que la aptitud está determinada biológicamente y que es independiente del ambiente en el que se encuentre la persona (“*Yo creo que la aptitud tiene un componente más biológico, está determinada biológicamente*”). Del mismo modo, varios docentes estuvieron de acuerdo en pensar que la habilidad (Subcat.1.5.2.2), tiene que ver con el hacer (“*La habilidad está más ligada al hacer*”) y otros, consideraron que la habilidad es el desarrollo de la aptitud (“*Yo puedo tener aptitud verbal pero si no tengo un ambiente favorable mi habilidad no se va a desarrollar*”). Como casos particulares, se encontró la posición de un docente, quien manifestó que la habilidad es la conducta que le resulta más fácil a una persona (“*La habilidad la asumo como una conducta, la que sea que le resulta más fácil a una persona*”) y la de otro, quien afirmó que ésta está determinada por el aprendizaje y el entorno (“*La habilidad sí depende a mi juicio no solamente de la biología, sino se complementa con toda la situación ambiental y la historia de aprendizaje que la persona ha tenido*”). Frente al concepto de capacidad (Subcat.1.5.2.3), solo un docente manifestó que puede ser la puesta en escena del potencial que tiene una persona (“*La capacidad es poner en escena el potencial*”).

Características de la competencia

Al igual que en la definición, los docentes expresaron diferentes puntos de vista frente a la categoría inductiva *Características de la competencia* (Cat. In.2). Varios docentes consideraron que la competencia debe ser interdimensional, pues abarca diferentes dimensiones de la persona: el saber, el hacer y el ser, las cuales son interdependientes y por lo tanto no pueden segregarse (“*En realidad no se podría hacer una separación de estos componentes, los tres son requisito fundamental para poder evidenciar la competencia*”). La competencia, según otros docentes, también es versátil, es decir puede adaptarse a diferentes contextos y de esta manera permite a la

persona responder a diversas situaciones problémicas (*“Entonces lo que yo vería es que el estudiante, al ponerlo en diferentes problemas, en diferentes escenarios, sea capaz de poner esa competencia a funcionar”*). Asimismo, otros docentes, enunciaron que la competencia es pertinente, pues parte de las demandas y condiciones del contexto, le permite a la persona responder a las necesidades de desempeño de acuerdo a su rol y tiene en cuenta las características de la persona (*“La pertinencia, frente a las necesidades de desempeño del rol y las propias características personales de los estudiantes”*). Como caso particular un docente afirmó que la competencia debe ser continua (*“Una de las características de la competencia es la continuidad, desarrollo por procesos”*). Asimismo, se presentó un caso en el que un docente mencionó que la competencia se caracteriza por tener niveles (*“Yo considero que desde un modelo en el que se habla que hay cinco niveles de competencia, desde el modelo de Ibáñez...”*), al respecto, una docente expresó que existen los siguientes niveles de competencia: alto, medio y bajo (*“si necesita saber si es un nivel medio, bajo, si está en un nivel alto de la competencia”*).

Para finalizar este eje se podría decir que en las categorías anteriormente mencionadas no se evidencia una relación específica (ver figura 1), ya que si bien los docentes tienen diferentes conceptos de lo que es una competencia, se presenta consenso en varios elementos de la estructura de la competencia o de sus características, por lo tanto la estructura y las características no dependen del concepto que se tenga sobre la competencia.



Figura 1. Concepto, estructura y características de la competencia

Eje 2. Estrategias para la formación en competencias

Con base en las entrevistas y encuestas que se realizaron a los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, se indagó acerca de las estrategias docentes y de evaluación que los profesores utilizan para la formación en competencias. Cabe aclarar, que se toma este eje debido a que la mayoría de docentes expresaron que tanto las estrategias docentes como las estrategias de evaluación contribuyen a la formación en competencias, de manera que para ellos, las estrategias docentes generalmente resultan las mismas de evaluación y viceversa (*“Porque las mismas estrategias docentes son estrategias de chequeo de los efectos de los escenarios de encuentros en clase”*) (ver figura 2.).



Figura 2. Relación en entre las estrategias docentes y de evaluación para la formación en competencias.

Concepto de estrategias docentes para la formación en competencias

En la investigación, se estableció como categoría deductiva: *Concepto de estrategias docentes para la formación en competencias* (Cat.De.2). De acuerdo con esto, la mayoría de los docentes manifestó que son acciones que realiza el profesor para que el estudiante adquiriera una competencia (*“conjunto de acciones que uno como docente realiza para que el estudiante adquiriera una determinada competencia”*); varios docentes afirmaron que estas estrategias son estilos que utilizan como educadores (*“Las estrategias docentes son las maneras como yo utilizo, o como desarrollo los determinados temas”*); otros manifestaron que son actividades para facilitar el desarrollo de competencias (*“Las estrategias docentes son ese despliegue de esas actividades que uno como profesor realiza en el aula de clases y hacen que se desarrollen esas competencias”*); algunos expresaron que tienen que ver

con creaciones que realiza el docente a partir de la experiencia y que apuntan a transformar (*“Las puedo definir como esa creación que realizo desde la experiencia académica”*); mientras que para otros, las estrategias docentes son métodos que emplea el educador para facilitar el desarrollo de competencias (*“Las estrategias son métodos que emplea el docente para facilitar el despliegue de competencias”*). Al respecto, se presentaron algunos casos particulares, pues un docente consideró que éstas, son recursos que utiliza el educador (*“Las estrategias docentes son esos recursos que el docente utiliza”*) y otro docente finalmente afirmó que son ideales pedagógicos (*“Las estrategias docentes son ideales pedagógicos necesarios”*). No obstante, en el tercer taller de devolución de emergentes un docente manifestó que no estaba de acuerdo en que las estrategias docentes se consideren como ideales pedagógicos, ya que estos no las definen, sino que más bien son los que guían las estrategias (*“Ideales pedagógicos no son una estrategia, guían la estrategia”*).

Por otra parte, emergió como categorías inductiva *Objetivos de las estrategias docentes para la formación en competencias* (Cat.In.3). En cuanto a los objetivos, esta categoría comprende las subcategorías: a) objetivos del saber, b) objetivos del hacer, c) objetivos del ser y d) objetivos del proponer; y hace referencia a las metas que se buscan alcanzar con dichas estrategias, en las diferentes dimensiones de la persona. En primer lugar, en cuanto a los objetivos para la dimensión del saber (Subcat.3.1), para un docente, el objetivo es lograr un aprendizaje significativo en el estudiante (*“Para que el estudiante aprenda de una manera más significativa”*); para otro, lograr que el estudiante aprenda (*“Con una estrategia docente lo que uno busca es que el estudiante aprenda”*) y por último, para otro docente, es provocar el deseo de saber en el estudiante (*“Nosotros debemos ser capaces de embriagarlos a los estudiantes, de sabiduría, de provocar el saber en el otro”*). Cabe mencionar que en el tercer taller de devolución de emergentes un docente manifestó que dentro de los objetivos del saber, se incluye la posibilidad de generar reflexiones, formular hipótesis, desarrollar una capacidad epistémica y metodológica y finalmente aprender a aprender (*“Uno de los objetivos del saber es la posibilidad de la reflexibilidad, aprender a aprender sería un objetivo maravilloso... Formar personas que permitan formular hipótesis, más contextualizados...que puedan desarrollar la capacidad*

epistémica metodológica”). En segundo lugar, en cuanto a la subcategoría “objetivos de la dimensión del hacer” (Subcat.3.2), los docentes afirmaron que la meta principal sería la puesta en práctica del conocimiento (“*Las estrategias que permitan aplicar y contextualizar ese conocimiento*”), sin embargo en el tercer taller de devolución de emergentes, un docente mencionó que también debería contemplarse como objetivo, generar impacto en el contexto (“*Debe de haber la posibilidad de producir impactos dentro de los contextos...*”). En tercer lugar, en la subcategoría “objetivos de la dimensión del ser” (Subcat.3.3), algunos docentes consideraron que un objetivo de las estrategias docentes es empoderar al estudiante frente a su formación (“*Permitirle empoderarse de lo que son los aspectos fundamentales de lo que se quiere desarrollar como competencia*”), mientras que, en un caso particular, un docente manifestó que el objetivo era generar conciencia en los estudiantes frente a lo que implica desarrollar una competencia (“*Permitirle tomar conciencia de la gran responsabilidad que tiene generar una competencia*”). Cabe añadir que, en el tercer taller de devolución de emergentes un docente expresó que los objetivos del ser están relacionados con los valores humanos, la autoestima, las emociones y la relación con el otro (“*Lo personal hace más referencia al factor de valores humanos, sensibilidad humana...autoestima, relación con el otro...emociones...*”). Finalmente, para “los objetivos de la dimensión del proponer” (Subcat.3.4), un docente expresó que uno de los objetivos de las estrategias docentes es la construcción de conocimiento (“*Un objetivo es la construcción de conocimiento*”), y complementando lo anterior, una docente expresó que un objetivo también es liderar acciones para la transformación de la realidad (“*Para que ellos lideren la construcción de caminos para la transformación*”). Sin embargo, en el tercer taller de devolución de emergentes, un docente mencionó que un objetivo del proponer es desarrollar la capacidad heurística para inventar y formular alternativas de solución para una determinada comunidad (“*Un objetivo es desarrollar esa capacidad heurística para inventar y llevar a una comunidad alternativas de solución, y de formulación de proyectos...*”).

Concepto de estrategias de evaluación de competencias

El *Concepto de estrategias de evaluación de competencias*, es otra categoría deductiva del presente estudio, la cual hace referencia a las diferentes concepciones

que tienen los docentes frente a las estrategias de evaluación utilizadas para la formación en competencias. Aquí se encontró, que algunos docentes consideraron que dichas estrategias son actividades que realiza el docente (*“Podríamos decir que son una serie de actividades”*), así como también procesos que desarrolla el educador (*“Son ese conjunto de procesos o de actividades que se utilizan...”*), mientras que otros docentes, las definen como formas de evaluar (*“Yo pienso que la estrategia de evaluación, son aquellas formas que utilizo para evaluar...”*). Cabe mencionar, que dentro de ésta categoría se encontró un caso particular, como es el considerar a estas estrategias, como un conjunto de mecanismos personalizados que el docente utiliza (*“La estrategia de evaluación de competencia tiene que ser un conjunto de mecanismos personalizados...”*). Además se presentó otra forma de denominar estas estrategias, en la que se nombran como medios e instrumentos de evaluación, y no como estrategias de evaluación (*“No se habla tanto de estrategias de evaluación sino medios e instrumentos de evaluación”*).

Habría que añadir, que surgió como categoría inductiva *Objetivos de las estrategias de evaluación de competencias* (Cat.In.4). Al respecto, varios docentes mencionaron que el objetivo de estas estrategias es verificar el grado de desarrollo de la competencia en el estudiante (*“...Se realizan con el propósito de verificar si los estudiantes han alcanzado algún grado de desarrollo de competencia”*); otros docentes expresaron que el objetivo es verificar el cumplimiento del criterio de desempeño establecido (*“...Que permiten medir si el estudiante alcanzó los criterios de desempeño”*); muy paralelo a lo anterior, otros docentes consideraron que el objetivo es verificar el nivel de competencia en el que se encuentra el estudiante (*“Lo que me interesa no es tanto la nota sino, el nivel de desempeño, de competencia que la persona generó”*); algunos docentes indicaron que el objetivo es verificar la integralidad de la formación (*“...Lo que nosotros veríamos como esa evaluación por competencias, la integralidad de los procesos”*) y hubo bastante consenso en mencionar que las estrategias de evaluación pretenden retroalimentar la metodología del docente, así como también, el desempeño del estudiante (*“...Debe permitir la retroalimentación del proceso de aprendizaje del estudiante pero también el proceso de docencia del docente”*); mientras que otros docentes consideraron que el objetivo

es evaluar el proceso que desarrolló el estudiante (*“nosotros evaluamos más cómo la persona logra llegar a ese resultado haciendo énfasis en el proceso”*), lo anterior se evidenció en el tercer taller de devolución a emergentes, en el que un docente manifestó que es importante evaluar el proceso (*“evaluar el proceso del estudiante”*). Se presentó un caso particular, en el que se mencionó que el objetivo es redireccionar los aprendizajes de vida del estudiante (*“...Redireccionar un poco esos aprendizajes de vida que fundamentalmente permiten que el estudiante adquiera una competencia”*).

Características de las estrategias para la formación en competencias

Otra categoría emergente en la investigación son las *Características de las estrategias para la formación en competencias* (Cat.In.5), que da cuenta de las diferentes propiedades que distinguen a dichas estrategias. Para muchos docentes, estas estrategias son formativas, pues le permiten al estudiante saber cuáles son sus fortalezas y sus aspectos por mejorar (*“Se revalúa el hecho de decir esto está bien o esto está mal, sino que la competencia sería... bueno alcanzo este punto, le falta esto y, orientar al estudiante en qué nivel está y como puede avanzar al otro”*). De igual manera, la mayoría de docentes consideró que estas estrategias son multidimensionales, es decir abarcan diferentes dimensiones de la persona (*“Estrategia que permita tener el conocimiento pero que además permita aplicarlo con relación al reconocimiento de los contextos, sin descuidar en ningún momento la posibilidad de ser persona”*). Asimismo, para varios docentes estas estrategias se enfocan en la aplicación del conocimiento y parten de las necesidades y condiciones del contexto (*“Una característica como genérica sería aquellas estrategias que permitan aplicar y contextualizar ese conocimiento”*). Otros docentes, mencionaron que estas estrategias deben caracterizarse por ser dinámicas (*“Mis estrategias son dinámicas”*) y creativas (*“Estrategias centradas en la creación, en la innovación”*); otros manifestaron requieren de un seguimiento (*“Un seguimiento permanente para poder evaluar al final los resultados de esa estrategia”*) y retroalimentación permanente (*“Le da posibilidades de planificar muy bien todas las actividades con claridad y retroalimentar todo lo que está haciendo, el estudiante puede saber cuáles son sus puntos fuertes y en cuales necesita mejorar”*); son concertadas con los

estudiantes (*“Otra de las cosas es concertar con ellos muy bien que tipos de elementos se van a trabajar”*); se basan en una profunda reflexión que hace el docente sobre su quehacer como educador (*“Yo pienso en estrategias docentes...es reorganizar o replantear mis esquemas de cómo yo estoy trabajando; ¿será que con mi trabajo académico estoy promoviendo el desarrollo de competencias?”*); están en coherencia con la historia de vida del docente (*“La palabra, la coherencia entre lo que yo digo que voy a hacer y lo que hago”*) e implican un aprendizaje bidireccional, es decir, se genera un aprendizaje mutuo entre el docente y el estudiante (*“Implicaría un encuentro docente-estudiante matizado por el ejercicio de la equidad y el ejercicio del conocimiento conjunto y compartido para aprender conjuntamente”*). Como casos particulares, un docente manifestó que estas estrategias se caracterizan por generar un encuentro dialéctico que permite la discusión (*“Siempre tener un encuentro dialéctico a partir de las estrategias”*); otra docente, mencionó que son de fácil acceso (*“Las características de las estrategias, podrían ser... fácil acceso”*), mientras que otra docente, consideró que son estrategias que se enfocan en el respeto por la diferencia (*“Estrategias centradas en el respeto a la diferencia”*).

Clasificación de las estrategias para la formación en competencias

En este estudio, surgió como categoría inductiva la *Clasificación de las estrategias para la formación en competencias según su énfasis* (Cat.In.6). Esta categoría da cuenta de la organización que se realizó de las diversas estrategias para la formación en competencias nombradas por los docentes en las entrevistas y encuestas, realzando su objetivo principal. Dentro de esta categoría se contemplan cinco subcategorías: Comprensión, Apropiación, Aplicación, Investigación y Crecimiento personal. La primera, tiene que ver con las “estrategias con énfasis en la comprensión” (Subcat.6.1), entendidas como aquellas estrategias que le permiten al estudiante tener claridad teórica y conceptual en torno a un tema específico, y entre las cuales se encuentran: mapas conceptuales, lecturas comprensivas, realización de preguntas, realización de elementos tridimensionales, consulta investigativa de expansión, mapas conectivos, exposiciones magistrales y exámenes (*“Los mapas conceptuales, es un insumo muy interesante para poder mostrar cuál es el concepto, la claridad que se tiene sobre una propuesta en específico”*). La segunda, son las

“estrategias con énfasis en la apropiación” (Subcat.6.2), las cuales le permiten al estudiante abordar las temáticas desde su sentir, sus ideologías y conocimientos previos procurando la innovación. Entre ellas están: cine foros, textos reflexivos, “pastleman”¹, protocolos, controversias, debates, socializaciones, equipos reflexivos, objetos metafóricos, seminarios y la evaluación tipo ECAES (“*Se reúnen en grupos para que se genere pensamiento crítico, controversial, que se tiene que generar a partir del encuentro entre varios cerebros, varias personas, desde sus sentires, sus ideologías, sus estudios de lo que es el tema básico*”). La tercera, hace alusión a las “estrategias con énfasis en la aplicación” (Subcat.6.3), las cuales posibilitan la puesta en práctica del conocimiento en diferentes contextos, entre las cuales están: los estudios de caso, juego de roles, el aprendizaje basado en problemas, las prácticas académicas y profesionales y los talleres teórico-prácticos (“*El estudio de caso, como yo veo es la estrategia más efectiva, porque le permite al estudiante poner en práctica toda la teoría, dar cuenta de ella y cómo articular uno con lo otro*”). La cuarta, tiene que ver con las “estrategias con énfasis en la investigación” (Subcat.6.4), entendidas como aquellas estrategias que permiten generar y dar cuenta de los procesos investigativos, entre ella se encuentran: los PRINSE, los proyectos de aula, la escritura de textos científicos y los informes de investigación (“*Que ellos generen una investigación, ya en el campo propiamente investigativo, alrededor de los proyectos de aula*”). La quinta subcategoría, hace referencia a las “estrategias que tienen como énfasis el crecimiento personal” (Subcat.6.5), las cuales permiten orientar algunas de las perspectivas del estudiante, así como también, facilitan la conexión entre los aspectos teóricos que aborda y su historia de vida, entre las que se encuentran: los ejercicios vivenciales, los diarios de campo, los talleres de desarrollo personal y la orientación extra académica que hacen algunos docentes (“*Los ejercicios vivenciales porque los conecta con sus vidas*”). Finalmente, es importante mencionar que en el tercer taller de devolución a emergentes, algunos docentes expresaron que no hay una clasificación única de la naturaleza de las estrategias, y que estas dependen de para qué se las utilice, y del contexto de aprendizaje (“*No hay*

¹ El Pastleman es una estrategia basada en el seminario alemán con modificaciones para su adaptación al contexto de la ciudad de Pasto.

una clasificación única de la naturaleza de las estrategias depende de para que se las utilice, y del contexto de aprendizaje”).

Impacto de las estrategias para la formación en competencias

En la presente investigación emergió la categoría inductiva: *Impacto de las estrategias para la formación en competencias* (Cat.In.7), la cual, se refiere a las estrategias que más han utilizado y más les han permitido a los docentes formar en competencias. Dentro de esta categoría surgieron dos subcategorías inductivas: “Estrategias de mayor impacto” y “Estrategias de menor impacto”. La primera, hace referencia a las Estrategias que han tenido más impacto (Subcat.7.1), que, según varios docentes, son las estrategias que tienen como énfasis la apropiación de conocimiento (“*La construcción de objetos porque el estudiante siente que se apropia de su propio conocimiento*”) y las enfocadas en la aplicación del mismo (“*He visto con mayor utilidad aquellas que implican aplicación, aquellas que implican el hacer en el aula y fuera de ella*”); seguidas por las que tienen como énfasis la comprensión del conocimiento (“*El uso de elementos tridimensionales eso ayuda al manejo y comprensión de los diferentes temas*”) y las que se enfocan al crecimiento personal del estudiante (“*Los ejercicios vivenciales porque los conecta con sus vidas*”). La segunda, hace referencia a las estrategias que, para algunos educadores, tienen menor impacto (Subcat.7.2), entre estas mencionaron las estrategias que se enfocan en la repetición de información (“*Encontrar información de forma exacta como está en una lectura no tienen mucha utilidad, repetir información no es útil en la formación en competencias*”) y, como caso particular, una docente mencionó de menor impacto algunas estrategias relacionadas con el trabajo autónomo que tenga que realizar el estudiante (“*No me ha funcionado cuando yo dejo como al estudiante para que él sea autónomo y digamos bueno haga un mapa conceptual sin explicárselo, sin darle literatura*”). Cabe mencionar que como casos particulares dos docentes expresaron que, para ellas, todas las estrategias tenían el mismo impacto.

Maneras de desarrollar estrategias para la formación en competencias

En la presente investigación emergió la categoría inductiva: *Maneras de desarrollar estrategias para la formación en competencias* (Cat.In.8), que da cuenta

de los diferentes medios que los docentes emplean para desarrollar estrategias que les permitan realizar una formación en competencias. Dentro de esta categoría se contemplan dos subcategorías inductivas. La primera hace referencia a: “Manera formal de desarrollar estrategias para la formación en competencias” (Subcat.8.1), entendiendo por formal como aquellos aprendizajes ofrecidos por un centro de educación o formación, con un programa de estudio planificado y que incluye una certificación. Con respecto a esto algunos docentes mencionaron que las maestrías y los diplomados les han permitido enriquecer el desarrollo de estrategias para la formación en competencias (*“Ahora estoy terminando una maestría en el campo de la educación en donde nos han ido enseñando estrategias que yo he aprendido y he llevado a mis clases”*). La segunda, hace alusión a “Manera informal de desarrollar estrategias para la formación en competencias” (Subcat.8.2), entendiendo como informal a ese aprendizaje que se obtiene en los diferentes escenarios de la vida cotidiana y en la interacción con el contexto. Aquí, se contemplan dos subcategorías inductivas, la primera: “Desarrollo informal grupal” (Subcat.8.2.1), da cuenta del desarrollo de estrategias con la colaboración de otras personas. Con base en esto, algunos docentes mencionaron que conversan sobre el tema con otros profesores (*“Las he desarrollado a través de reuniones con colegas”*); hacen parte de grupos de trabajo especializado (*“En mi otro lugar de trabajo me convocaron para un grupo de trabajo en competencias y a partir de eso formulamos una estrategia de formación”*) y reciben la retroalimentación de los estudiantes (*“Cada grupo de estudiantes a ti te dan unos indicadores de qué es lo que mejor sirve, qué es lo que más les motiva para que el aprendizaje sea significativo y desarrollen competencias”*). La segunda subcategoría fue “Desarrollo informal individual” (Subcat.8.2.2), que hace alusión al trabajo autónomo que realiza el docente y que le permite desarrollar dichas estrategias. Según varios docentes, la experiencia como educadores ha sido esencial para el desarrollo de estas estrategias (*“La experiencia docente que se va adquiriendo, las estrategias se van afinando”*), sin embargo, mencionaron otras maneras como la observación a otros docentes (*“También por modelado, observando a mis profesores”*); la cualificación autónoma (*“Cuando uno ya está haciendo su materia investiga y ya se da cuenta que a partir de lo que lee, hay otras cosas para*

proponer”); a partir de la reflexión pedagógica (“*Entonces sí ha sido más desde esa reflexión e ir identificando qué estrategias pueden tener un mejor impacto, entonces las he ido creando*”) y los momentos de insight (“*Ha sido en unos momentos de insight*”).

Eje 3. Condiciones intervinientes en la formación en competencias

Teniendo en cuenta las entrevistas y encuestas que se realizaron a los docentes del Departamento de Psicología de la Universidad de Nariño, se determinaron los aspectos que han contribuido o limitado la formación en competencias en el Programa de Psicología.

Aspectos que han contribuido o limitado la formación en competencias

La presente investigación estableció como categorías deductivas: *Aspectos que han contribuido a la formación en competencias* (Cat.De.4) y *Aspectos que han limitado la formación en competencias* (Cat.De.5). De la primera Categoría deductiva emergieron varias categorías inductivas, en primer lugar: *Aspectos de los docentes que han contribuido a la formación en competencias*, al respecto (Cat.In.9), se encontró que la mayoría de profesores expresó que existe un gran compromiso por parte de ellos hacia la formación de los estudiantes (“*De los profesores el compromiso...yo los veo trabajando cada uno en su rollo, cada uno con su estilo, comprometidos con su carreta, con su visión de la docencia...*”); otros resaltaron la calidad de la formación profesional de los docentes (“*Yo creo que el nivel profesional y la calidad profesional de los docentes son un recurso importante para comenzar a construir una formación y evaluación por competencias*”), asimismo, otros docentes señalaron que la experiencia y la formación pedagógica de algunos de ellos, son un punto a favor (“*La experiencia de los docentes y su formación académica*”). Cabe mencionar, que hubo dos casos particulares, en primer lugar, un docente señaló que la exigencia de resultados por los demás docentes en las reuniones que se llevan a cabo, han favorecido también este proceso (“*Dentro de las reuniones docentes se habla de lo que se está haciendo, en ese mismo momento en el que uno está hablando dice “estoy haciendo esto, me exijo a mí mismo” y los otros me exigen a mí porque me dicen: bueno usted estaba haciendo tal cosa muéstreme los resultados*”), y otro

docente resaltó la recursividad de ellos en cuanto a la utilización de las estrategias que utilizan para la formación de los estudiantes (“...*Y a veces difícil tener todos los elementos para poder dar una clase, o para poder manejar un tipo específico de tema, a veces como docente a uno mismo le toca traer los diferentes elementos...*”). En segundo lugar, otra de las categorías que hacen parte de los Aspectos que han contribuido a la formación en competencias es: *Aspectos de los estudiantes que han favorecido la formación en competencias* (Cat.In.10). Haciendo alusión a lo anterior, varios docentes expresaron, como aspectos que han contribuido, el compromiso y la motivación de los estudiantes (“*Otro aspecto es la motivación que ellos ya pueden tener, creo que son importantes para que el proceso sea mejor*”), así como también su calidad académica (“*Bueno de los estudiantes, la calidad académica que tienen...*”). En tercer lugar, están los *Aspectos del Programa que han contribuido a la formación en competencias* (Cat.In.11). Algunos docentes afirmaron que la calidad de la formación en el Programa ha favorecido este proceso (“...*El hecho de que hagan práctica académica, práctica profesional, el trabajo de proyección social que se hace, el trabajo de investigación, son trabajos muy importantes*”), otros docentes resaltaron la permanente autoevaluación del Programa (“...*Nuestro sistema de evaluación permanente*”), además se mencionó que la investigación dentro del Programa es un punto a favor (“...*Lo que ha favorecido, podemos hablar de las líneas de investigación... los PRINSE, los proyectos de aula*”), varios docentes coincidieron en afirmar que se están formando competencias en los estudiantes (“*Considero que hay muchas competencias que se han desarrollado por eso logramos buenos ECAES, y eso ha favorecido...*”). Como casos particulares se encontró que un docente expresó que la apertura pedagógica del Programa favorece la formación en competencias (“*En cuanto a lo que ha favorecido yo siento que el programa tiene una cosa que es bastante significativa y es que es abierto a las diferentes propuestas pedagógicas*”), y otro docente manifestó que un aspecto que ha contribuido es la trayectoria académica del mismo (“*La trayectoria del programa es un aspecto favorable...*”). En cuarto lugar, está la categoría: *Aspectos de la Universidad que han favorecido la formación en competencias* (Cat.In.12). Al respecto, algunos docentes resaltaron que hay una disposición desde la vicerrectoría

académica (*“Desde la vicerrectoría académica hay una buena disposición para trabajar en competencias”*), y varios docentes afirmaron que el momento de reforma por el que la universidad está atravesando, también es algo que ha contribuido a dicha formación (*“El hecho mismo que estemos en trabajo de reforma es un buen momento para repensarnos...”*). Finalmente, emergió una categoría denominada: *Aspectos a nivel nacional que han contribuido a la formación en competencias* (Cat.In.13), acerca de la cual, algunos docentes manifestaron que las demandas de calidad profesional a nivel nacional (*“Las directrices del Ministerio de Educación enfatizan mucho en el desarrollo de competencias”*), así como también las exigencias del contexto (*“...Es hacer que los jóvenes puedan responder más eficientemente a las exigencias del mundo de hoy”*).

Por otra parte, con relación a la categoría deductiva *Aspectos que han limitado la formación en competencias*, esta abarca cinco categorías inductivas. En primer lugar, está la categoría: *Aspectos del estudiante que han limitado la formación en competencias* (Cat.In.14). Con relación a lo anterior, varios docentes mencionaron que la pasividad de algunos estudiantes frente a su proceso de aprendizaje ha limitado la formación en competencias (*“En los estudiantes, el hecho de que vienen de un estilo de educación donde ellos son muy pasivos, como muy receptores...”*). Como casos particulares, un docente mencionó que el bajo empoderamiento del estudiante frente a su rol profesional ha sido una limitante (*“...Debería de fortalecer esa competencia de empoderamiento, porque esa es una competencia poder vender lo que hago, en contexto con toda la ética del caso y con el impacto deseado, y aquí no se da eso”*); otro docente señaló que las ideas revolucionarias negativas de algunos estudiantes pueden afectar su proceso de formación en competencias (*“La idea de que universidad pública implica ser revolucionario pero no revolucionario positivo, sino revolucionario tirapiedras como se dice vulgarmente, esa es una limitación grande”*); asimismo, un docente expresó que algunos estudiantes ingresan a psicología con preferencias por otras carreras (*“Por ejemplo si viene un estudiante aquí y me dice yo quiero ser psicólogo porque sí; yo me presenté a otros pero no pase”*), otro docente manifestó que algunos estudiantes le dan más prioridad a la parte teórica que a la práctica (*“En los estudiantes el darle prioridad al saber sobre el proceso mental, a la*

teoría”), y otro docente aludió que los egresados no realizan una retroalimentación al Programa con respecto a su proceso de formación (“*Los estudiantes no se interesan en bueno yo ya pasé por este proceso quiero dar una retroalimentación*”). En segundo lugar, la categoría inductiva: *Aspectos de los docentes que han limitado la formación en competencias* (Cat.In.15). Dentro de esta categoría, algunos docentes manifestaron que la falta de autocrítica por parte de los docentes ha sido una limitante (“*A veces nos falta vernos de una forma un poco más crítica, sin temor a que los demás digan porque no se le ocurrió o cómo va a decir eso, nos ha faltado autocrítica...*”), otros docentes mencionaron la falta de trabajo interdisciplinario (“*Pero veo que falta un poco de interdisciplinariedad que es lo que yo te decía para poder abordar de una manera más general, amplia y completa*”) y también se aludió a la falta de planeación en las estrategias de evaluación por algunos docentes (“*Porque la mayoría de veces no corresponde a un plan, tal vez lo hago pero sin proponerme eso como un objetivo, entonces si hablamos que debe tener un plan y que debe estar definido, no*”). Como casos particulares, un docente expresó como limitante los dogmatismos de algunos maestros (“*Algunas cosas que han impedido están relacionadas con los dogmatismos de algunos docentes*”) y otro docente señaló que la oposición que pudieran tener algunos docentes, frente al modelo de formación en competencias ha sido otra limitante (“*Pero muy probablemente en los docentes... va a ver muchas personas opuestas a esto, y entonces eso puede limitar el desarrollo de este enfoque*”). En tercer lugar, se encuentra la categoría inductiva: *Aspectos del Programa que han limitado la formación en competencias* (Cat.In.16). Al respecto, la mayoría de docentes coincidieron en afirmar que la falta de claridad y consenso conceptual frente a la formación en competencias ha sido una limitante, ya que cada uno de los docentes ha trabajado el tema según su experiencia, y por lo tanto se dice que es muy difícil llegar a un objetivo en común sino se tiene un acuerdo previo (“*Cada uno desde lo que entiende y desde lo que ha ido aprendiendo acerca de lo que es una competencia*”), lo anterior también fue mencionado en el tercer taller de devolución a emergentes, así, una docente expresó que no hay una unificación conceptual y de criterios (“*Yo creo que ahí está reflejado el desconocimiento, no hay unificación conceptual, de criterios...*”), igualmente en el cuarto taller de devolución

a emergentes, una docente manifestó que falta claridad en el proceso y que además son pocas las personas que saben del tema (*"Son pocas las personas que saben sobre el modelo de competencias... se va formando la idea de acuerdo a cómo se ha venido trabajando sin tener un concepto claro, no hay claridad frente al proceso"*). Habría que agregar, que muchos docentes afirmaron que existe un arraigo al modelo tradicional por parte de estudiantes, docentes y administrativos, y que por esta razón el salirse de este modelo resulta difícil (*"El arraigo al modelo tradicional nos ha marcado mucho, todos estamos en eso y poder desprendernos de eso es complicado"*), de igual manera, varios docentes señalaron que ha sido muy poco el trabajo en competencias (*"No se ha trabajado en esa reforma curricular y a mí me parece que eso es urgente que se haga"*), con relación a lo anterior, en el cuarto taller de devolución de emergentes, una docente manifestó que hace falta trabajar en el tema (*"Falta el trabajo en esto"*). En cuarto lugar, se encuentra la categoría inductiva: *Aspectos de la Universidad que han limitado la formación en competencias* (Cat.In.17). La mayoría de docentes coincidió en afirmar que los pocos recursos a nivel institucional son una limitante (*"No hay recursos suficientes para prácticas académicas, laboratorios, también hay una serie de requisitos y recursos que se necesitan desde la parte financiera..."*), por otra parte, varios docentes expresaron que la falta de lineamientos en competencias, desde la Universidad, han limitado esta formación (*"...No hay lineamientos específicos que amparen procesos académicos que quieren desarrollar el programa, el proceso es a la inversa, cada programa va gestando sus procesos, sus propuestas y las va validando con la universidad, pero no hay ese amparo institucional"*); esta limitación también fue mencionada en el cuarto taller de devolución a emergentes, así una docente, mencionó que el trabajo empieza en cada Programa y es como un proceso de adentro hacia afuera (*"El proceso es de adentro hacia afuera y no de afuera hacia adentro"*). Algunos docentes manifestaron, como otra limitante, que los cursos de lectura y producción de textos, así como también los de formación humanística, no están enfocados a la formación en competencias (*"Yo pienso que la universidad tiene los talleres humanísticos de lectura y escritura, pero sin embargo creo que no están manejando por competencias, no son talleres que faciliten y fomenten competencias"*). Se encontró

un caso particular, en el que un docente afirmó que la falta de identidad pedagógica, es decir, asumir modelos educativos sin adoptar una postura crítica frente a ellos, ha limitado también la formación en competencias (*“La historia nos ha demostrado que carecemos de una identidad pedagógica, los modelos pedagógicos que tenemos en este momento son adaptados de Europa o de Norteamérica...”*). Finalmente, en quinto lugar, está la categoría inductiva: *Aspectos culturales que han limitado la formación en competencias* (Cat.In.18). En lo que se refiere a ésta, un docente mencionó la falta de cultura intelectual, en relación a que en nuestro contexto, los hábitos de lectura son muy reducidos (*“Esa es nuestra realidad terrible, de haber leído cada colombiano medio libro por año, entonces somos hijos de la miseria intelectual”*) y otro docente señaló la falta de autoestima y el bajo perfil de las personas de la región (*“En nuestro contexto todavía hay timidez, en la formación cultural y que nosotros tenemos un bajo perfil a nivel de la autoestima”*).

A continuación en la Figura 3 se presenta a manera de síntesis los aspectos que han contribuido o limitado la formación en competencias en el Programa de Psicología.

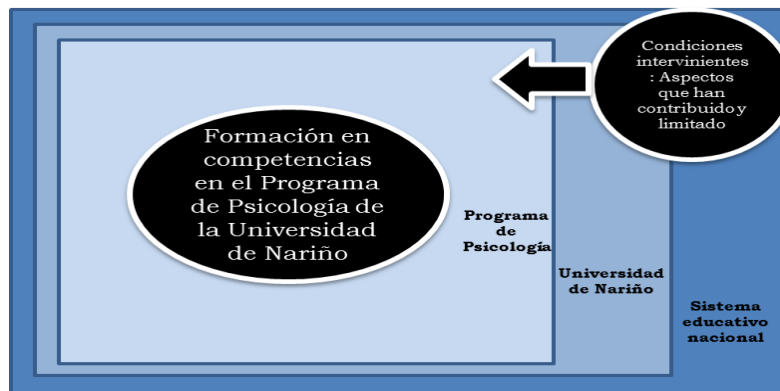


Figura 3. Condiciones que intervienen en la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

Cabe aclarar, que en el presente estudio emergieron unas categorías, que si bien no llevan a la consecución del objetivo de la investigación, pueden ser un insumo importante para la formación en competencias en el Programa de Psicología. Para saber acerca de estas categorías ver Anexo 5.

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue comprender la percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño. Dentro de los principales resultados obtenidos en ésta investigación, se pueden mencionar que: a) se identificaron las diferentes posturas de los docentes frente al concepto de competencia, su estructura, y las características que la definen, b) se indagó acerca de las estrategias docentes y de evaluación que los docentes utilizan para la formación en competencias y c) se logró determinar los aspectos que han favorecido y han limitado la formación en competencias en el Programa de Psicología. Cabe mencionar, que para la discusión, se realizó una triangulación entre los resultados finales obtenidos en la investigación, los referentes teóricos y la visión de las investigadoras.

Para dar respuesta al propósito del presente estudio, se buscó poner en escena las diferentes posturas que los docentes tienen frente al concepto de competencia. En la presente investigación, surgieron varios conceptos con algunas particularidades. Uno de estos conceptos, es el que define a la competencia como un proceso constante y complejo, lo que significa que la competencia se va construyendo y desarrollando permanentemente. Esta definición, encierra varios elementos que son congruentes con el concepto planteado por Tobón (2006a) para quien la competencia también es un proceso, lo que implica que es dinámica, pues está en permanente transformación. Otro elemento en común que tienen estas dos definiciones es que tanto para los docentes, como para Tobón (2006a) este proceso es complejo, ya que abarca el entretejido de diversas dimensiones humanas que muchas veces se enfrentan a la incertidumbre. En contraste con lo anterior, surgió otro concepto de competencia, el cual establece que ésta es en sí un resultado. Al respecto, Ribes (1990 citado en Ibáñez, 2007) propone que las competencias son acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad para alcanzarlos, lo que de alguna manera refutaría el concepto anterior, pues para este autor las competencias no son resultados, sino que más bien producen resultados en un determinado contexto.

Otro concepto, es el que propone que la competencia es un conjunto de aspectos o características de la persona. Autores como Cabrera y González (2006); Gonczi y Athanasou (1996, citados en Soto y Ferrada, 2006) y Spencer y Spencer (1993, citado en Alles, 2005) apoyarían el concepto de competencia como un conjunto de características de la persona que están en permanente modificación. Sin embargo, la concepción de la competencia como una característica no sería consonante con la planteada por Tobón (2006a) ya que para este autor, la competencia es un proceso de desempeño, lo que podría verse como una cadena de acciones, mientras que las características son cualidades de la persona que pueden evidenciarse en el desempeño, más no son un desempeño en sí. Otro concepto que podría vincularse a la definición de conjunto, es el que establecen el MEN (2005) y Beneitone et al. (2007) ya que la competencia desde estas perspectivas, representan una combinación dinámica de conocimiento, destrezas, aptitudes y actitudes, capacidades y habilidades relacionadas entre sí.

También, se concibe a la competencia como un saber-saber, saber-hacer y saber-ser en un contexto determinado. Con respecto a esto el MEN (2005) resalta que las competencias dan cuenta de la articulación de estos tres saberes. Sin embargo autores como Cabrera y González (2006); Tobón (2006c) y Zabala y Arnau (2007) coinciden en afirmar que estos tres saberes hacen parte de la estructura de la competencia, pero no son la definición en sí misma. Cabe mencionar que uno de los conceptos de competencia que más tuvo consenso fue el que establece que la competencia es un saber-hacer en contexto, quizá porque en Colombia se tiende a definir de esta manera la competencia (ICFES-Hernández et al., 1998; Marín, 2000 citados en Tobón, 2006b). Los planteamientos del MEN (2009) y Montenegro (2005) presentan concordancia con esta definición, ya que las competencias son definidas como un saber-hacer en situaciones concretas, sin embargo Montenegro (2005) enfatiza en que la competencia encierra el saber entender las implicaciones del hacer. Probablemente, Tobón (2006a) encaje en esta definición, al plantear que las competencias son procesos de desempeño, lo cual estaría muy relacionado con el hacer, ya que para este autor, los desempeños son acciones que se llevan a cabo en un contexto y que dan cuenta del que hacer de una persona. No es extraño, que la

definición de este autor esté enfocada de manera implícita en el hacer, ya que como asesor del MEN, sus presupuestos están permeados por los objetivos de esta entidad. Al respecto, Burgos (citado en MEN, 2009), ex viceministro de educación afirma que “la intención con la definición de este marco de competencias es articular el sistema educativo en todos sus niveles con el mundo productivo” (p. 12), lo que hace suponer, que las competencias se convierten en un medio que le va a permitir al estudiante adaptarse al entorno laboral desde el hacer, desde la tecnificación de la educación, más no desde la innovación, la investigación y la construcción de conocimiento, que serían las características de la educación profesional, lo que explica de alguna manera, el énfasis en el hacer que enmarca la definición de competencia de Tobón.

Es necesario resaltar que, el proyecto de decreto (2001); Montenegro (2005) y Tobón (2006a) plantean que el hacer debe estar enmarcado dentro de la responsabilidad; en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del accionar, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. Sin embargo, probablemente en este punto se presente una contradicción, pues si bien Tobón (2006a) plantea que es necesario corregir errores, no está tomando en cuenta la incertidumbre a la que muchas veces se enfrenta el ser humano, y que este autor retoma en su definición. Dado esto, es necesario citar a Gutiérrez (2003) quien, basado en los planteamientos de Morín, menciona que “en la medida en que hay incertidumbre, hay, desde ese momento, la posibilidad de acción, de decisión, de cambio, de transformación” (p. 82). Por lo tanto, se podría decir, que el error no debe ser visto simplemente como algo que hay que corregir, sino como una posibilidad de cambio. Esto no quiere decir, que no se deban corregir los errores, sino que además de corregirlos, es preciso aprender de ellos, pues en ocasiones es necesario equivocarse para llegar a ser competente. No obstante, frente a la definición de competencia como un saber-hacer, Gonczi y Athanasou (1996 citados en Soto y Ferrada, 2006) y Spencer y Spencer (1993 citado en Alles, 2005) se mostrarían en desacuerdo, pues para estos autores, las competencias se evidencian en el hacer y por lo tanto van más allá de ser comportamientos observables.

Desde otro punto de vista, según lo mencionado por los docentes, la competencia es concebida como una capacidad que tiene la persona para hacer algo, sin embargo, autores como Beneitone et al. (2007) y el MEN (2005) quizá estarían en desacuerdo con esta definición, ya que para ellos, la competencia no sería solamente una capacidad, sino la interrelación de varios elementos como conocimientos, capacidades, habilidades destrezas, aptitudes, entre otras. No obstante, Zabala y Arnau (2007) posiblemente se acercarán más a ésta definición planteada por los docentes, ya que para ellos, la competencia si es una capacidad.

Otra noción de competencia que emergió en la investigación es la que entiende a la competencia como una potencialidad de la persona, susceptible de ser desarrollada. En contraposición a ésta definición estaría la de Chomsky (1965 citado en Puig y Hartz, 2005) pues para este autor la competencia está determinada genéticamente, lo cual haría pensar que la competencia ya está dada por la naturaleza y por lo tanto una persona que no la tenga no puede desarrollarla, condicionando de esta manera el potencial humano.

Además, se precisó a la competencia como un estado disposicional que le permite a la persona desempeñarse adecuadamente en una situación específica. Lo anterior presenta relación con lo planteado por Ibañez (2007) quien entiende la competencia como una “disposición a comportarse frente a situaciones concretas cumpliendo criterios de acierto” (p. 447). Se podría suponer entonces, que este concepto está relacionado con el mencionado anteriormente, ya que al igual que la potencialidad, el estado disposicional también sería algo latente en individuo. Además, esta definición refutaría la que establece a la competencia como un saber hacer, traducido en comportamiento, puesto que si la competencia es un comportamiento, esto significaría que si la persona no realiza ese comportamiento, no es competente, lo cual no sería aceptable, pues aunque la persona no esté poniendo en escena su competencia, esto no quiere decir que no la tenga. Por lo tanto, la competencia, al ser una disposición, sería algo latente que se podría evidenciar en el comportamiento, pero no es el comportamiento en sí.

Habría que señalar que la mayoría de las definiciones planteadas por los autores retomados para esta investigación establecen que la competencia implica un desempeño adecuado, eficaz, acertado e idóneo (Cabrera y González, 2006; Gonczi y Athanasou, 1996 citados en Soto y Ferrada, 2006; Ibañez, 2007; Spencer y Spencer 1993 citado en Alles, 2005; Tobón, 2006; Zabala y Arnau, 2007). Sin embargo los docentes consideraron que este es un objetivo de la formación en competencias en general.

Como se pudo apreciar no existe un consenso frente al concepto de competencia por parte de los docentes del Departamento de psicología, por lo que resulta comprensible que el Programa adopte una definición del ICFES, la cual se constituye en un punto de partida para generar reflexiones sobre la formación en competencias (PEP, 2005). Sin embargo, es claro que a pesar de que ésta definición se establece en el PEP, los docentes no la refieren en su discurso. Teniendo en cuenta lo anterior, probablemente sería necesario, antes de definir y delimitar las competencias disciplinares y profesionales mencionadas en el perfil (Plan de Mejoramiento, 2009), profundizar en las diferentes posturas teóricas frente al concepto de competencia y de esta manera llegar a un consenso que pueda orientar los diferentes ajustes curriculares que busca realizar el Programa de Psicología.

Ahora bien, resultó necesario para la presente investigación, profundizar en los diferentes componentes que hacen parte de la estructura de la competencia. Para la mayoría de los docentes, el contexto hace parte de la estructura de la competencia. Autores citados en ésta investigación como Chomsky (1965 citado en Puig y Hartz, 2005); Gonczi y Athanasou (1996 citados en Soto y Ferrada, 2006) y Zabala y Arnau (2007) afirman que la competencia se presenta en un determinado contexto, lo cual es acorde con lo expresado por los docentes. Sin embargo, los autores anteriormente mencionados no hacen explícito el contexto como un componente de la competencia sino que lo articulan a su definición, mientras que Tobón (2006a), sí lo hace explícito.

Asimismo, otro componente que surgió en la investigación es el multidimensional, pues para los docentes la competencia comprende diferentes dimensiones de la persona: el saber, el hacer y el ser. Esto está muy relacionado con

lo planteado por Cabrera y González (2006); Tobón (2006c) y Zabala y Arnau (2007) incluso en las definiciones que dieron los docentes de las tres dimensiones hay mucha congruencia. Sin embargo, en este punto surge algo novedoso, la dimensión del proponer, pues ésta no es contemplada como una dimensión de la persona. Aunque ésta no es una dimensión explícita en los textos orales y escritos de los docentes, se decidió incluirla como una dimensión de la persona dada su relevancia y recurrencia. La dimensión del proponer resalta la importancia de la construcción de conocimiento, de la innovación y de la creatividad como una parte esencial de la persona, que va más allá del hacer y que debe incluir la competencia, no como un mero resultado implícito, sino como un elemento fundamental de su estructura. Esto de alguna manera tiene coherencia con los objetivos curriculares del Programa de Psicología, en el PEP (2005) se establece que el Programa tiene como fin propender por la excelencia académica a partir de la asimilación crítica del conocimiento, la cual debe estar orientada a la producción de saber científico y no solamente al hacer (PEP, 2005). Además, se considera relevante resaltar este elemento, ya que según la Ley 30 de 1992, las universidades (y por ende la educación profesional), son reconocidas actualmente como tales debido a que promueven la investigación científica y la producción y desarrollo del conocimiento, lo cual tiene concordancia con la dimensión del proponer. Esto lleva a pensar, que la educación profesional trasciende el hacer y se enfoca en la generación de propuestas, en la producción de nuevo conocimiento y en la investigación, por lo que la dimensión del proponer como, componente de la competencia, tendría sentido, ya que permitiría que la competencia no tenga como eje la actuación, como lo establece Tobón (2006c), sino la generación de nuevo conocimiento articulado a la investigación. Es relevante mencionar que el proponer, además encierra la transformación del contexto, lo cual es acorde con lo que establece Cabrera y González (2006); Montenegro (2005) y Tobón (2006c) dentro del concepto de competencia.

Otro componente que emergió en ésta investigación es el componente morfológico (criterios de desempeño e indicadores de desempeño), lo cual es congruente con los planteamientos de Tobón (2006c) ya que este autor plantea como componentes estructurales de la competencia los Criterios de Desempeño y las

Evidencias Requeridas. En cuanto a los Criterios de Desempeño, los docentes realizan un aporte significativo, pues ellos establecen los diferentes criterios que una persona debe tener en cuenta para que su desempeño sea idóneo. Sin embargo, Tobón (2006c) no contempló un componente; el funcional. Este componente, propuesto por los docentes, abarca el Logro y el Indicador de Logro, comprendidos como los resultados que el estudiante debe alcanzar y las evidencias de dicho resultado respectivamente. Este componente resulta sustancial dentro de la estructura de la competencia ya que va más allá del desempeño y se enfoca en el resultado que la persona debe alcanzar con ese desempeño.

Por último, se encuentra el componente denominado Elementos de Competencia, el cual tiene bastante congruencia con el planteado por Tobón (2006c). Lo que faltaría decir al respecto, es que los docentes tienen diferentes definiciones de cada uno de los elementos de competencia como son: habilidad, capacidad y aptitud, lo que evidencia la poca claridad frente a estos términos y la gran diversidad de perspectivas. Al respecto Montenegro (2005) afirma: que la aptitud y la capacidad pueden ser sinónimos pues las dos se refieren a una condición de la persona, que la destreza son habilidades motoras y que la habilidad implica la realización de una operación en el menor tiempo posible. De esto se puede inferir, que son términos que no presentan diferencias significativas por lo tanto se prestan para confusiones. Esto se sustenta en que en varios documentos oficiales se utilizan estos términos de manera conjunta con el de competencia, lo que resulta incoherente, pues se suponen que hacen parte de la competencia (Tobón 2006b).

Otro aspecto que se consideró necesario retomar para este estudio, es el que hace referencia a las características de la competencia. En primera instancia, se consideró a la competencia como interdimensional. Al respecto, Tobón (2006c) y Vela (2004) plantean que la competencia es multidimensional debido a que integra habilidades, capacidades, aptitudes, etc. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible inferir que la característica propuesta por los docentes es más compleja, ya que lo interdimensional implicaría la interrelación de las diferentes dimensiones de la persona en donde ninguna puede segregarse.

También los docentes consideraron que la competencia es versátil, es decir, puede adaptarse a diferentes contextos. Escamilla (2008) estaría de acuerdo con esta afirmación ya que para este autor, las competencias son transferibles a diferentes entornos y a diferentes situaciones. Otra característica de la competencia es que ésta es pertinente, es decir parte de las necesidades y condiciones del contexto, la cual no es mencionada por los autores retomados para el presente estudio y podría constituirse en un aporte para ésta temática. La importancia de ésta característica se puede apreciar en los planteamientos del PEP (2005) pues en éste documento se establece que, de acuerdo al perfil profesional el psicólogo debe vincular sus competencias de manera coherente con los escenarios donde sea requerida su intervención.

Otra característica novedosa es el carácter continuo de la competencia que implica el desarrollo por procesos. Es comprensible que autores como Tobón no hagan referencia a ésta característica, pues para él, la competencia es en sí un proceso en el cual se incluiría la continuidad.

Otra característica que surgió es que la competencia tiene diferentes niveles, lo cual sería reafirmado por Vela (2004) quien expresa que las competencias se evidencian en comportamientos que posibilitan la medición de la competencia. Cabe mencionar que dentro de la concepción de nivel, este es visto como el grado de perfeccionamiento que tiene una competencia, sin embargo, se realizó la denotación de algunos niveles de la competencia como alto, medio y bajo, frente a lo cual valdría la pena preguntarse ¿Qué significa tener un nivel bajo de competencia?, es decir, ¿una persona con un nivel bajo de competencia sigue siendo competente?, quizá el nivel de competencia esté más relacionado con lo que plantea Bogoya et al. (2000) pues desde ésta perspectiva, los niveles de competencia hacen referencia al grado de complejidad de la competencia y no a la “cantidad” de competencia existente.

Finalmente, una característica que contradice lo expuesto por varios autores en torno a que la competencia es dinámica, es que según Vela (2004) la competencia tiene permanencia en el tiempo, para este autor, pueden cambiar los medios utilizados para evidenciar la competencia pero no la competencia en sí, lo cual posiblemente no

sería aceptado por los autores que plantean que la competencia está en permanente transformación (Cabrera y González, 2006; Tobón, 2006a). Por otro lado, esto llevaría a suponer que la competencia siempre es la misma, lo que cambiaría serían los grados de perfeccionamiento de ésta.

Por otra parte, para dar cumplimiento al objetivo de ésta investigación, se consideró relevante indagar en las estrategias que los docentes utilizan para la formación en competencias. En lo que se refiere al concepto de las estrategias docentes, el que cuenta con mayor soporte teórico, es el que establece que dichas estrategias son acciones que realiza el docente. Al respecto, Coll y Bolea (1990 citados en Díaz y Hernández, 1999); Pérez, (1995 citado en Tobón, 2006c) afirman que las estrategias docentes para la formación en competencias son acciones o prácticas que emplea el educador de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito. Sin embargo, cabe resaltar el concepto planteado por algunos docentes, quienes consideran a las estrategias docentes como creaciones que surgen de la experiencia, ya que esto implicaría que las estrategias no son rígidas y por tanto no están dadas, sino que son dinámicas, susceptibles de ser modificadas, generan transformación y encierran en gran medida creatividad por parte del docente, aspectos que quizá no tienen en cuenta la anterior definición. Lo que habría que resaltar en este punto, es que para Coll y Bolea (1990 citados en Díaz y Hernández, 1999); Pérez, (1995 citado en Tobón, 2006c) y Montenegro (2005) las estrategias docentes persiguen un objetivo determinado, algo que complementaría lo expuesto por los docentes.

En cuanto a los objetivos que buscan las estrategias docentes para la formación en competencias, surgieron diferentes posturas. Quizá uno de los objetivos más importantes es que el estudiante logre un aprendizaje significativo, lo cual es respaldado por Díaz y Hernández (2001) y Quesada, (2001). Con respecto a esto, el objetivo de lograr que el estudiante aprenda, probablemente es limitado, pues estas estrategias no buscan solamente que el estudiante aprenda, sino que se apropie de eso que aprendió mediante una construcción de sentido frente a lo que se aprende. Un objetivo que complementaría lo anterior es provocar el deseo de saber en el estudiante, pues estas estrategias movilizan al estudiante para que su aprendizaje esté

enmarcado por su deseo de saber, lo que contribuirá a que probablemente el aprendizaje resulte más significativo para él. Otro objetivo, que no es contemplado por los autores, es que estas estrategias enfatizan en la puesta en práctica del conocimiento, es decir, el estudiante puede transferir al contexto dicho aprendizaje buscando generar impacto. Otro objetivo de las estrategias docentes es empoderar al estudiante frente a su formación, algo que se considera esencial dentro de la formación en competencias, pues ya no es el docente el único responsable de la formación del estudiante, sino que el estudiante debe adueñarse de su proceso de formación y ser él el principal actor. Al respecto, Quesada (2001 citado en Tobón, 2006c) expresan que las estrategias docentes procuran el desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes, lo que complementaría lo expuesto por los docentes, pues además de que el estudiante se empodere de su proceso de formación, también logra convertirse en una persona autónoma frente a su aprendizaje, pues es finalmente el estudiante quien decide el rumbo de éste. El anterior objetivo, sin duda se articula con el siguiente, ya que si bien estas estrategias buscan que el estudiante sea autosuficiente, ésta autosuficiencia debe estar enmarcada dentro de la responsabilidad, pues según los docentes, estas estrategias tienen que generar conciencia frente a la responsabilidad social que conlleva el desarrollo de una competencia. Finalmente, las estrategias docentes para la formación en competencias tienen como uno de sus objetivos la construcción de conocimiento, lo cual sigue siendo coherente con las características de la educación profesional.

Ahora bien, para dar cumplimiento al objetivo del presente estudio, se consideró pertinente indagar en las estrategias que los docentes utilizan para la evaluación de competencias. En lo que se refiere al concepto de estrategias de evaluación de competencias, se planteó que éstas podrían entenderse como actividades que realiza el docente, formas de evaluar, procesos que desarrolla el docente y como un conjunto de mecanismos personalizados. Probablemente el primer concepto implica que dichas estrategias encierran en sí mismas la acción; el segundo quizá evidencie los medios que el docente utiliza para evaluar y que probablemente se articulan a un estilo particular del educador; el tercero haría pensar que las estrategias

no se conciben como acciones aisladas, sino que por el contrario hacen parte de toda la evaluación, por lo tanto, guardan coherencia y relación entre sí, procurando alcanzar un determinado objetivo; el cuarto, es un concepto interesante ya que posiblemente sugiere que la evaluación ya no es masiva, sino que se enfoca en la formación de cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta las características que lo definen y por lo tanto las estrategias de evaluación adquieren un carácter más particular. Al respecto, Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) afirman que la evaluación de competencias es un proceso. Para estos autores las estrategias de evaluación de competencias son procedimientos compuestos por un conjunto de pasos, lo cual, refutaría el concepto de proceso mencionado anteriormente. Sin embargo, sería relevante destacar que estos procedimientos no están aislados los unos de los otros sino que guardan concordancia entre sí, algo que quizá estos autores no hacen explícito. Además, la definición dada por estos autores podría relacionarse con el concepto de actividad y también podría complementarse con el concepto de mecanismos personalizados y formas de evaluar descritos anteriormente.

En cuanto a los objetivos de las estrategias de evaluación de competencias, uno de los que tuvo más consenso fue verificar el desarrollo de la competencia en el estudiante, lo cual tiene consonancia con lo planteado por Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006). Otro objetivo es retroalimentar el desempeño del estudiante y redireccionar sus aprendizajes de vida, lo cual es coherente con lo planteado en el (PEP, 2005), pues en este documento se establece que la formación que brinda el Programa procura que los psicólogos adquieran el hábito y la conciencia de estar en una constante autoevaluación. Esto también se respalda en las propuestas de Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) ya que para ellos estas estrategias buscan promover la reflexión sobre el propio modo de aprender, sin embargo los docentes van más allá de esta afirmación, ya que dichas estrategias favorecen el crecimiento personal del estudiante, lo que se considera de suma importancia, ya que el Programa de Psicología establece que, además de la excelencia académica, el profesional en psicología se debe caracterizar por una constante preocupación por su desarrollo personal (PEP, 2005). Además, estas estrategias promueven la reflexión, no solamente del alumno, sino del profesor, por lo tanto, según los docentes y los autores

mencionados, la retroalimentación es bidireccional, lo que sería acorde con uno de los aspectos que favorece la formación en competencias, según los docentes, la permanente autoevaluación que hay al interior del Programa. Otro objetivo de estas estrategias es verificar la integralidad de la formación del estudiante, es decir, que se esté generando un aporte a su formación académica, pero también a su formación personal, lo cual tiene conexión con lo planteado por Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) ya que estos autores establecen que las estrategias para la formación en competencias promueven la aplicación de lo que aprendió en el aula y en el ámbito extraacadémico. También uno de los objetivos de las estrategias de evaluación de competencias es valorar el proceso que desarrolla el estudiante y no solamente el resultado que obtiene, lo cual guarda coherencia con lo planteado por Tobón (2006c) ya que la evaluación de competencias no plantea las cosas en términos de aprobar o no aprobar, sino en términos de desarrollo de potencialidades. Habría que decir también, que según Camargo, Parra y Pineda (2006) el resultado obtenido por un estudiante en una prueba es un indicador de la competencia, no la competencia en sí misma, de esta manera no lograr el resultado esperado no significa ausencia de la competencia o de lo que se esperaba. Se podría pensar entonces, que la evaluación de competencias va más allá del resultado y tiene en cuenta todo el proceso que desarrolla el estudiante para llegar a ser competente. Finalmente, otro objetivo de las estrategias de evaluación de competencias es verificar el nivel de competencia en el que se encuentra el estudiante, lo que probablemente esté relacionado con verificar el grado de desarrollo de la competencia, si tomamos la visión de nivel planteada por Bogoya et al., (2000).

En este punto cabe resaltar, que los profesores mencionaron que las estrategias docentes, generalmente son las mismas estrategias que les permiten evaluar competencias, de lo cual se podría inferir que las estrategias de evaluación de competencias de manera implícita tienen un carácter formativo. Sin embargo, al igual que Tobón (2006c), en las estrategias docentes y de evaluación documentalmente formuladas en los programas académicos del currículo de Psicología del periodo A de 2008 hasta el periodo A de 2009 si se establece una diferenciación, aunque no muy clara, entre estas dos estrategias (ver Anexo 6), también en el PEP (2005) lo que hace

pensar, que si bien teóricamente se hace una distinción entre dichas estrategias, ésta no es percibida por lo docente en la práctica.

En lo que se refiere a la clasificación de las denominadas estrategias de formación en competencias (estrategias docentes y estrategias de evaluación), cabe resaltar que las estrategias con énfasis en la comprensión, en la apropiación, en la aplicación y en el crecimiento personal tienen congruencia con los planteamientos de Montenegro (2005) y Tobón (2006c), lo que lleva a suponer que en el Programa de Psicología si se están formando competencias en los estudiantes. Esto también se sustenta en el PEP (2005) ya que se afirma que “si bien no se cuenta con un currículo estructurado sobre la base de un modelo de competencias, el desarrollo curricular propio de nuestro Programa, genera la formación de diferentes competencias que aportan al perfil profesional esperado” (p. 125). Sin embargo, a diferencia de los docentes, estos dos autores no hacen explícitas estrategias que tengan como énfasis la investigación, las cuales cobrarían importancia y sentido dentro de la educación profesional, y quizá deberían ser el eje articulador de todas las estrategias, lo que de alguna manera permitiría asegurar que la formación en competencias no sea de carácter técnico. No obstante, resulta curioso que las estrategias con énfasis en la investigación no sean mencionadas como estrategias de mayor impacto, a diferencia de las de apropiación y aplicación, probablemente porque la investigación aún no es una prioridad en el aula, mientras que el dominio del conocimiento sí, lo que también explicaría que las estrategias de formación en competencias se enfoque en la aplicación de conocimiento. Esto sin duda resulta contradictorio con lo expuesto por los docentes ya que para ellos la importancia que le da el Programa a la investigación en las asignaturas y al interior de los grupos de investigación es un aspecto que favorece la formación en competencias. Asimismo, en relación a las estrategias orientadas al crecimiento personal, pocos docentes las consideraron como de mayor impacto, lo cual llevaría a suponer que no es muy utilizada dentro del aula y más bien se lleva a cabo en asignaturas específicas. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, quizá resulte relevante, para tener una mayor claridad en la formación en competencias, resaltar el fin de las estrategias utilizadas para formar en competencias, en tal sentido, probablemente sea necesario determinar las estrategias que

tienen como fin favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes, y aquellas que tienen como fin evaluar el grado de desarrollo de la competencia, sin olvidar que las estrategias de evaluación encierran un carácter formativo. Ciertamente, en algunos casos resultará que estas dos estrategias sean las mismas y en otros serán totalmente diferentes, sin embargo si se tiene claridad sobre este punto se evitarán los riesgos de acciones improvisadas.

Por otra parte, podría pensarse que el concepto de competencia que se asuma determinará de alguna manera las estrategias docentes y de evaluación a utilizar, sin embargo el presente estudio revela que si bien los docentes tienen diferentes conceptos de lo que es una competencia, las estrategias para la formación en competencias son las mismas independientemente del concepto, lo cual deja entrever que posiblemente la estructuración de estas estrategias se hace más desde la experiencia y postura personal del docente que desde un soporte teórico basado en la formación en competencias. Esto se pudo fundamentar en el hecho de que la mayoría de los docentes coinciden en afirmar que han desarrollado sus estrategias para la formación en competencias de manera informal, es decir, en los aprendizajes que emergen en la cotidianidad de la vida y no a partir de cualificaciones formales en el tema, que posiblemente trasciendan la opinión y posición personal del educador, que si bien son importantes, deben también tener un sustento teórico significativo y sobre este asumir una posición crítica. Esto no quiere decir, que las fuentes informales para el desarrollo de estrategias para la formación en competencias no sean relevantes, sino que es importante tener una preparación más exhaustiva que permita la unificación de algunos criterios y así probablemente se tendrá mayor claridad en la formación en competencias.

Es importante resaltar que, según los docentes, las estrategias para la formación en competencias son concertadas, lo que llevaría a suponer que existe una equidad entre el docente y el estudiante, pues ya no es el profesor el que impone lo que se va a desarrollar, sino que también puede proponer y de esta manera sentirse dueño de su propio proceso de formación. Esta equidad también implica un aprendizaje bidireccional, pues el docente también está inmerso en ese proceso de formación del cual podrá recoger muchas experiencias que contribuirán posiblemente

a su crecimiento personal y profesional, por lo que no resulta extraño que dichas estrategias sean coherentes con la historia de vida del docente, lo cual llevaría a pensar, que éstas no son simplemente una aplicación de procedimientos, sino que también parten de los conocimientos, emociones, sentimientos, temores que enmarcan la historia de vida del docente y dejan entrever su subjetividad, lo que de alguna manera estrecharía aún más la relación docente estudiante. Finalmente, habría que decir también, que esta equidad no solo se da entre el docente y el estudiante, sino también entre estudiante y estudiante, pues dichas estrategias están enmarcadas dentro del respeto por la diferencia, lo cual lleva a suponer que no se busca llegar a verdades absolutas, sino generar encuentros dialécticos donde todas las visiones, enmarcadas dentro de un argumento, tienen la misma validez.

Asimismo, para los propósitos de este estudio, se consideró necesario identificar los aspectos que han favorecido y han limitado, según los docentes la formación en competencias en el Programa de Psicología. Lo que habría que decir al respecto es que, según los docentes, existen insumos significativos para fortalecer el trabajo en competencias. En este punto cabe destacar que a nivel nacional, lo que ha favorecido la formación en competencias, según los docentes, son las demandas de calidad profesional lo cual es explicado por Torrado (2000 citado en Bogoya et al., 2000) y Tobón (2006b) al sostener que las competencias son un aspecto central en el discurso de la política actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.

En torno a los aspectos que han limitado la formación en competencias, uno de los más relevantes, es la prioridad que en ocasiones le dan algunos estudiantes a la teoría, más que a la puesta en práctica de ese conocimiento. Con respecto a esto, Escamilla (2008) sostiene que el ámbito educativo está centrado en contenidos académicos de naturaleza teórica, por lo tanto sugiere que la apropiación teórica no sea el objetivo de la formación, sino el pilar para la puesta en práctica del conocimiento. De acuerdo a lo anterior, se podría pensar, que esta prioridad teórica está influenciada por la educación tradicional que los estudiantes probablemente han recibido en otros momentos de su formación, ya que según Zabala y Arnau (2007) la educación tradicional “se enfocaba en la reproducción y memorización literal de

textos, definiciones y enunciados con una visión acumulativa y enciclopédica del saber” (p. 56). Además según los docentes, el arraigo al modelo tradicional por parte de estudiantes, docentes y administrativos, ha sido otra limitante y se relaciona mucho con lo expuesto anteriormente; cabe mencionar que Andrade (2008) coincide en afirmar que los docentes siguen arraigados a las prácticas tradicionales de enseñanza. No obstante, Beneitone et al. (2007) y los docentes mencionan que esta limitación abarca a todos los actores del proceso educativo y no solamente a los profesores. Sin embargo esta limitación puede ser contrarrestada por la gran apertura pedagógica, que según los docentes, tiene el Programa de Psicología.

Se mencionó como otra limitante el bajo perfil y falta de autoestima culturalmente fomentada, lo que posiblemente provenga de toda la estigmatización histórica que se le ha hecho al pastuso, ya que según Caicedo (2004) la connotación despectiva frente al pastuso (y por generalización al nariñense), que en ocasiones se convierte en algo peyorativo, puede ser asumida desde el proceso histórico colombiano, en la oposición a la campaña emancipadora, en tiempos de la independencia de España, por parte de los pastusos. Otro aspecto que surge como una limitante para la formación en competencias es la falta de cultura intelectual como los hábitos de lectura en las personas. Al respecto, se puede decir que en la sociedad en general es poco el interés que despiertan los libros, ya que el leer, en muchos de los casos, se lo asocia con aburrimiento y por tanto los hábitos de lectura son escasos en nuestro medio (Ponce y Salazar, 2009).

Otras limitaciones mencionadas por los docentes, hacen referencia al poco trabajo que se ha realizado sobre competencias, lo que está sustentado por Tobón (2006b) al decir que el trabajo en competencias, y específicamente sobre su concepto ha sido muy escaso y además carece de reflexión pedagógica, conceptual y filosófica, lo que se evidencia en la ausencia de investigaciones y estudios, tanto por parte del Estado como por parte de las instituciones de educación superior. Finalmente, la falta de identidad pedagógica, fue otra de las limitaciones encontradas, teniendo en cuenta que muchas veces se asumen modelos educativos que vienen desde otros contextos, sin una mirada crítica frente a ellos, asimismo en nuestro país, la formación en competencias se ha venido implementando en la educación actual, sin embargo ha

tenido una escasa mirada reflexiva y crítica en torno a sus intereses (Barrantes, 2001; Bacarat y Graziano, 2002 citados en Tobón, 2006b).

CONCLUSIONES

Es importante considerar estudios contextualizados sobre la formación en competencias que estén enmarcados dentro de la psicología y que tengan en cuenta las características propias del contexto sociocultural, universitario y regional.

Esta investigación de principio a fin, tuvo como objetivo constituirse en un insumo que contribuya a la comprensión de la formación en competencias en el Programa de Psicología, con base en el juicio de los docentes. Por lo tanto, el estudio logró consolidar un documento que se constituye en un insumo que aporta a las investigaciones referentes a la temática de y a la consecución de algunos aspectos del Plan de Mejoramiento del Programa de Psicología.

Se evidenció que no hay un consenso sobre el concepto de competencia entre los docentes del Programa de Psicología, lo que se sustenta en las diferentes posturas de los docentes, entre las cuales están: la competencia como un proceso, un resultado, un conjunto, un saber saber, saber hacer y saber ser, un saber hacer, una capacidad, un estado disposicional y una potencialidad. Estas concepciones tienen soporte teórico desde la perspectiva de uno o varios autores, al igual que sus correspondientes detractores, lo que refleja la diversidad de puntos de vista frente a ésta temática y la falta de unificación conceptual, tanto en el Programa de Psicología, como a nivel nacional e internacional.

Para los docentes, la estructura de la competencia comprende un componente contextual, multidimensional, morfológico, funcional y los elementos de competencia. También para ellos la competencia se caracteriza por ser interdimensional, versátil, pertinente, continúa y presentar varios niveles. Se podría afirmar, que si bien estos planteamientos tienen congruencia con lo expuesto por diversos autores, los docentes hacen aportes significativos como el darle el carácter de continúa y pertinente a la competencia y el de incluir dentro de su estructura el componente funcional y la dimensión del proponer, trascendiendo así los planteamientos de los estudiosos del tema.

Es posible decir, que no hay claridad sobre el concepto de estrategias docentes y de evaluación para la formación en competencias, ya que a pesar de que documentalmente se hace explícita una distinción entre dichas estrategias, esta no es percibida por los docentes en la práctica, pues según ellos en varias ocasiones las estrategias docentes resultan ser las mismas de evaluación y viceversa, lo que de alguna manera lleva a confundir el fin de cada una de éstas. Esto probablemente se explica porque, según los docentes, no se realiza una planificación clara y detallada de éstas.

Las diferentes clases de estrategias para la formación en competencias se enmarcaron dentro de la innovación, ya que los docentes plantearon nuevas estrategias que no se encuentran desde los referentes teóricos retomados por esta investigación. No obstante, lo propuesto por Tobón y Montenegro en cuanto a las estrategias para la formación en competencias, tienen correspondencia con lo mencionado por los docentes, lo que lleva a inferir que en el Programa de Psicología sí se están desarrollando competencias en los estudiantes.

Es posible que la mayoría de los docentes del Departamento de Psicología aborden la formación en competencias desde una posición personal, es decir, desde su experiencia y desde lo que se cree que es la formación en competencias más no desde una perspectiva teórica concreta. Ésto se sustenta en el hecho, de que la mayoría de los docentes desarrollan las estrategias para la formación en competencias de manera informal, a través de la experiencia que recogen en los diferentes escenarios de la vida cotidiana y en la interacción con el contexto y no con base en una cualificación formal.

Se podría afirmar que en el Programa de Psicología, la mayor fortaleza para la formación en competencias, según los docentes, es el compromiso y la calidad profesional y académica tanto de docentes como estudiantes, respectivamente. Sin embargo, es claro que hay aspectos como la falta de cualificación y trabajo en el modelo de competencias, así como también el arraigo a prácticas educativas tradicionales, que requieren ser abordados desde un trabajo coordinado entre estudiantes, docentes, universidad y gobierno, en donde cada uno asuma un papel protagónico en la superación de estas limitantes.

La investigación cualitativa fue el eje fundamental para el desarrollo del estudio, ya que gracias a sus características y principios, permitió comprender la formación en competencias desde la propia perspectiva de los docentes del Departamento de Psicología y permitió que las investigadoras se convirtieran en actoras dentro de esta investigación, lo que generó finalmente un sinfín de aprendizajes conjuntos tanto para los docentes como para las investigadoras. Habría que añadir, que la teoría fundamentada como tipo de investigación, permitió abordar las diferentes percepciones de los docentes frente a la realidad social que enmarca la formación en competencias en el Programa, constituyéndose en una manera novedosa de realizar procesos investigativos, teniendo en cuenta que son pocos los estudios que se han realizado desde esta metodología.

Es posible continuar ampliando los conocimientos acerca de la formación en competencias partiendo de los resultados ya obtenidos en la presente investigación, para de esta manera, profundizar en esta temática desde diferentes perspectivas y participantes.

Uno de los aportes relevantes que generó este estudio y, principalmente los talleres realizados, fue el de lograr una sensibilización en los docentes del Departamento de Psicología frente a la necesidad de abordar temáticas enmarcadas dentro de la reforma curricular, desde un trabajo conjunto. Además, esta investigación provocó una reflexión y autoevaluación por parte de los docentes sobre la manera como se venía abordando el tema de la formación en competencias, lo que permitió que varios de ellos se interesaran en profundizar y asumir una posición crítica frente a éste.

Se puede afirmar que el proceso investigativo cumple a cabalidad con todos los objetivos específicos propuestos, logrando: identificar las diferentes posturas de los docentes frente al concepto, estructura y características de la competencia; indagar en las estrategias docentes y de evaluación para la formación en competencias y determinar los aspectos que han contribuido y limitado dicha formación.

RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta que la formación en competencias es una temática que está cobrando gran relevancia en el ámbito educativo y más específicamente en la educación superior, se hace evidente la necesidad de continuar con estudios que profundicen los temas tratados en la presente investigación, considerando que la formación en competencias es un tema bastante amplio y reconociendo las pocas investigaciones en torno a este, tanto a nivel regional como nacional.

Se considera relevante profundizar en las diferentes clases de estrategias para la formación en competencias utilizadas por los docentes, con el fin de que se lleguen a especificar los alcances y las características de cada una de éstas. Además, se recomienda empezar a trabajar en la planeación de las estrategias docentes y de evaluación para tener claridad sobre sus objetivos y fines, de tal manera que se logre hacer una distinción precisa entre ellas, tanto en los documentos del Programa como en la práctica y por consiguiente fortalecer el proceso de formación en competencias en el Programa de Psicología.

Es necesario profundizar en las diferentes perspectivas teóricas sobre la formación en competencias, por medio de una cualificación tanto de los docentes como de los estudiantes y administrativos, que conlleve a que se asuma una postura crítica y propositiva frente a ellas y contribuya a generar consensos que permitan adoptar un modelo contextualizado y acorde a las necesidades y condiciones de la región. Lo anterior será posible si se replantean esquemas tradicionales y se fomenta la apertura a las diferentes visiones que se están generando en el ámbito educativo.

El trabajo en competencias requiere que el Programa de Psicología se interese en generar espacios de discusión, que procuren la participación activa de los docentes y que permitan abordar las diferentes perspectivas teóricas desde diversos puntos de vista y con base en un trabajo conjunto, ya que la investigación revela que ésta es una estrategia adecuada que puede generar aportes significativos para la reforma curricular que está desarrollando el Programa.

Es necesario realizar investigaciones que permitan seguir ampliando la comprensión de la formación en competencias en el Programa de Psicología desde la perspectiva de los estudiantes y administrativos, de tal manera que se genere un

entendimiento complejo de este fenómeno y así el Programa se convierta en un referente para otras instituciones regionales y nacionales.

Se sugiere retomar los resultados obtenidos en este estudio y profundizar en las relaciones encontradas en ellos, con miras a avanzar a una teorización que amplíe y complemente los elementos conceptuales en torno a la formación en competencias.

Se invita a explorar nuevas formas de investigar que aporten al fortalecimiento y crecimiento del Programa de Psicología, teniendo en cuenta la continua búsqueda de mejoramiento y el momento histórico de reforma por el que atraviesa.

REFERENCIAS

- Alles, A. (2005). *Gestión por competencias. El diccionario*. Buenos Aires, Argentina: Granica S.A.
- Andrade, R. (2008, Junio). Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales. *IV Congreso de Educación Marista*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TcVrOL2bG3AJ:kino.iteso.mx/~luisg/UN%2520ACERCAMIENTO%2520AL%2520ENFOQUE%2520POR%2520COMPETENCIAS%2520PROFESIONALES.doc+andrade+formacion+en+competencias&cd=1&hl=es&ct=clnkygl=coyclient=firefox-a>
- Ballas, C. (2008). *Análisis de datos cualitativos. Técnicas y procedimientos de acuerdo con la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Benavides, C., David, O., Ceballos, Z. y Sánchez, N. (2009). *Conociendo nuestras competencias*. Manuscrito no publicado, Universidad de Nariño en Nariño, Colombia.
- Beneitone, P., González, J., Esquetini, C., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. España, Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.

- Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Torrado, M., Jurado, F. y Pérez, M. et al. (2000). *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Cabrera, K. y González, L. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Caicedo, C. (2004). Lectura semiológica del humor [versión electrónica], *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33, 205-215.
- Camargo, M., Parra, C. y Pineda, B. (2006). *Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. Díaz, y G. Hernández, (Eds.) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona, España: Graó
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España, Madrid: Morata.
- Fuentes, M. (2007, 4 de Noviembre). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta colombiana de psicología*, 10, 51-58. Recuperado el 15 de Noviembre de 2009, de http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/v10n2/art-05_51-58.pdf
- González, M. (2006, 13 de Octubre). Currículo Basado en Competencias: Una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 9, 95-117.

Recuperado el 22 de Septiembre de 2009, de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2288204yorden

Gutiérrez, A. (2003). *La propuesta: Edgar Morín, conocimiento e interdisciplina*. México: Universidad Iberoamericana.

Heinemann, C. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona, España: Paidotribo.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGraw Hill.

Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la Educación Superior. Una aproximación desde la psicología interconductual*. Hermosillo, México: Universidad de Sonora.

Ley de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, Colegio Colombiano de Psicólogos (2006).

Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, 19, Ministerio de educación Nacional (1992).

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2005). Competencias y evaluación. [Versión electrónica], *Educación superior. Boletín informativo*, 5, 1-9.

Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2009). Competencias genéricas en la educación superior. [Versión electrónica], *Educación superior. Boletín informativo*, 5, 1-9.

Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Mora, D., Ríos, J. y Ceballos, Z. (2007). *Confrontación entre las competencias implícitas en el plan de estudios del programa de psicología de la Universidad de Nariño implementado desde el período B de 2000 y las competencias requeridas por los centros de salud de la Unidad Administrativa de Seguridad*

Social de Salud el Municipio de Pasto. Trabajo de grado de Psicología no publicado, Universidad de Nariño, Nariño, Colombia.

Peñarrieta, I. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. México, D. F: Editores de textos mexicanos.

Plan de Mejoramiento del Programa de Psicología. (2009). Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño. Programa de Psicología. San Juan de Pasto.

Ponce, D. y Salazar, S. (1999). *Hábitos de lectura*. Lima, Perú: Instituto del libro y la lectura.

Proyecto Educativo de Psicología – PEP. (2005). Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño. Programa de Psicología. San Juan de Pasto.

Proyecto de Decreto sobre la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes, Ministerio de Educación Nacional (2001).

Puig, J. y Hartz, B. (2005, Junio). Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad. *Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias*. Recuperado de http://www.udenar.edu.co/viceacademica/CICLOS%20PROPED%C9UTICOS/CONVENIO%20ALCALDIA_UDENAR/SEMINARIO%20UDENAR/ARCHIVO1/competencias%20para%20la%20empleabilidad.doc

Quesada, R. (2001). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México, D.F: Limusa.

Resolución 8430 de 1993 por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, Ministerio de Salud (1993).

Rosario, V., Marúm, E., Vargas, R., Arroyo, J. y González, V. (2006). *Acreditación y certificación de la educación superior: Experiencias, realidades y retos para las IES*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Santamaría, A. (2006). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?*. San José, Costa Rica: EUNED.

Soto, G. y Ferrada, S. (2006). Competencias profesionales que requieren los auditores de estados financieros. [Versión electrónica], *Capic Review*, 3 (20), 1-18.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tobón, S. (2006a). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado el 30 de septiembre de 2009 de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>
- Tobón, S. (2006b). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tobón, S. (2006c). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M. y García, F. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, A. (2006). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Pasto, Colombia: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas UNAD.
- Vela, L. (2004). *Gestión por competencias: El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid, España: ESIC.
- Yañez, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. [Versión electrónica], *Terapia psicológica*, 23(2), 85-93.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zapata, O. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F: Pax México.

ANEXOS

Anexo 1

Formato de la encuesta y guía para la entrevista semiestructurada



***UNIVERSIDAD DE NARIÑO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA***

***Investigadoras: Marcela Camués y Liliana Otero.
Asesor: Dr. Fredy Hernán Villalobos Galvis***

1. ¿Cómo definiría el concepto de competencia?
2. ¿Cómo definiría el concepto de estrategias docentes para la formación en competencias?
3. ¿Cómo definiría el concepto de estrategias de evaluación de competencias?
4. ¿Qué aspectos considera usted han contribuido y han obstaculizado la formación en competencias en los estudiantes de psicología de la Universidad de Nariño?

Anexo 3

Conclusiones de los grupos de discusión y diario de campo

Talleres de devolución de emergentes



Universidad de Nariño
Departamento de Psicología

Trabajo de grado: Percepción de los docentes frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño.

Estudiantes: Marcela Camués, Liliana Otero.

Asesor: Dr. Fredy Villalobos.

Fase de la investigación: Validación de resultados.

En la presente investigación se utilizó la “devolución de emergentes” como estrategia para realizar la validación y verificación de los resultados del análisis de los datos. Teniendo en cuenta que la “devolución de emergentes” se realiza con las personas involucradas en el estudio, se llevaron a cabo cuatro talleres con los docentes del Departamento de Psicología, en los cuales se presentaron los resultados obtenidos hasta el momento.

Los talleres tuvieron las siguientes fases:

- Invitación al taller a todos los docentes del Departamento.
- Realización del taller con los docentes que asistieron.
- Organización de resultados por parte de las investigadoras.

A continuación se presenta, detalladamente, las conclusiones de cada uno de los talleres que se desarrollaron, para los fines anteriormente mencionados.

Taller de devolución de emergentes No 1

Fecha:

16 y 19 de Agosto de 2010

Conclusiones del encuentro:

-La mayoría de los docentes expresaron que el plantear un solo concepto de competencia que unifique las diferentes posturas de los docentes, de alguna manera impedía que ellos se sintieran identificados, puesto que la formulación de dicho concepto les hacía perder su identidad. Por esta razón resaltaron la importancia de poner en escena los diferentes matices que emergieron frente al concepto de competencia y de esta manera rescatar el valor de la diversidad que es parte fundamental en el Programa de Psicología. Sin embargo un docente manifestó que si bien los matices eran importantes, enfatizó en que esta es la manera en cómo avanza la ciencia.

Temáticas:

- ✓ Concepto de la competencia
- ✓ Estructura de la competencia
- ✓ Características de la competencia

-Algunos docentes consideraron que la competencia es un resultado final, más no un proceso, y aclararon que la construcción o formación de la competencia si puede entenderse como un proceso. Sin embargo un docente expresó que si bien la competencia puede ser un resultado, también es un proceso.

-Un docente comentó que la competencia no podría contemplarse como una potencialidad que se encuentra inhibida sino como algo que está latente, puesto la palabra inhibida está más relacionada con algunos planteamientos existentes desde el enfoque psicodinámico.

Participantes:

- Sonia Betancourt
- Orlando Lenin
- Mauricio Herrera
- Edwin Luna
- Elizabeth Ojeda
- Fredy Villalobos
- Germán Benavidez

-Algunos docentes expresaron que en este momento no se necesita construir un concepto de competencia, por el contrario, se necesita mostrar que hay en el Programa en relación a este tema, de tal manera que se puedan generar retroalimentaciones importantes que les permitan a los docentes cuestionarse y empezar a construir.

Taller de devolución de emergentes No 2

Fecha:	Conclusiones del encuentro:
23 y 26 de Agosto de 2010	-Varios docentes resaltaron la importancia de evidenciar las diferentes posturas que existen frente al concepto de competencia, su estructura y las características que la definen, pues consideraron que lo sustancial no es la unicidad, sino los diferentes matices que emergen de los diferentes puntos de vista de los docentes.
Temáticas:	-Algunos docentes expresaron que el concepto de competencia, que cada uno generó, devela no solamente la posición que el profesor asume como observador, sino sus sentimientos, deseos y conocimientos, es decir, da cuenta de todo su ser y por consiguiente también muestra la manera como ha venido trabajando este concepto en su cotidianidad.
✓ Concepto de la competencia	-Algunos docentes mencionaron que muchas de las afirmaciones enunciadas por los docentes en las entrevistas están erradas, sin embargo, esta es la manera como se las ha vivido, lo cual permite hacer evidente que la mayoría de los educadores no tienen claridad sobre el concepto de competencias. Adicionalmente una docente expresó que algunos profesores están abordando las competencias desde una postura personal y no desde un modelo teórico. Por lo tanto, para la docente, tanta diversidad la lleva a perderse en un sinfín de definiciones.
✓ Estructura de la competencia	-Según varios docentes, este ejercicio sensibiliza a los educadores frente a la necesidad de abordar la formación en competencias, con mucha minuciosidad y una postura crítica frente al modelo y frente a ellos mismos. De esta manera, este encuentro se constituyó en un primer escenario para que los docentes empiecen a confrontarse, y empezar a considerar otros puntos de vista. Por tal razón este taller generó una reflexión en torno a que es necesaria una concepción de competencias que invite a pensar que la manera de desarrollar los procesos educativos puede ser mejor y que además permita a los docentes conocer aquellos elementos que puede optimizar, entendiendo que muchas concepciones en la experiencia con el contexto, pueden cambiar.
✓ Características de las competencias	-Un docente consideró que mucha de la información presentada es algo que de los docentes no quisieran ver, ya que evidencia que no se sabe de un tema que se debería saber.
Participantes:	-Una docente mencionó que los modelos pedagógicos están en constante transformación y que la dificultad se presenta porque no se brinda la suficiente preparación para comprender este tipo de modelos, por esta razón muchos docentes no logran acomodarse a estos modelos y continúan repitiendo metodologías tradicionales.
<ul style="list-style-type: none"> - Sonia Betancourt - Claudia Calvache - María M. Castañeda - Patricia Gonzales - Dayra Figueroa - Orlando Lenin - Edwin Luna - Carmen A. Martínez - Elizabeth Ojeda - Leónidas Ortiz - Adriana Perugache - Fredy Villalobos 	-Para varios docentes se presentaron situaciones que pudieron afectar de alguna manera la recolección de información, por ejemplo se mencionaba la disponibilidad de tiempo con la que contaron los docentes, la dificultades que en ocasiones representaba contestar a la entrevista por medio electrónico, y adicionalmente la carga laboral y el estrés que se experimentó en la visita de los pares académicos.
	-Algunos docentes manifestaron desacuerdos en torno al hacer ya que para un docente el hacer incluye las cogniciones, por lo tanto incluiría todo; en cuanto a la dimensión del proponer, debido a que ésta es considerada como un fin último de la formación en competencias. Sin embargo, otros docentes observaron mucho consenso en el componente multidimensional, aunque se sugiere contemplarlo como algo interdimensional, pues implicaría que estas dimensiones están relacionadas entre sí y consideraron muy valioso que la formación en competencias no se abordara desde el competir con el otro sino desde su legitimación. Además, varios docentes destacaron la dimensión del proponer como un elemento esencial dentro de las dimensiones de la persona, ya que hace parte de la cultura del Programa de psicología y de la Universidad y se relaciona con la creatividad, la construcción, el compromiso y la posibilidad que tiene la persona de tomar riesgos. Sin embargo, se invita a pensar en un proponer que no solamente se quede en la construcción de conocimiento sino que implique transformación.
	-Los docentes manifiestan sentirse identificados con la información que se presentó en este taller pues sus diferentes perspectivas se encuentran inmersas en la presentación realizada.
	-Un docente sugirió que sería muy importante, como paso siguiente en la investigación, tomar una decisión y asumir una posición epistémica frente a las competencias, ya que si bien existe una diversidad de miradas y posturas, por parte de los docentes, que pueden dar a conocer el diagnóstico o estado actual de la formación en competencias en el Programa, hay que arriesgarse a realizar una propuesta de construcción en torno al tema.

Taller de devolución de emergentes No 3

Fecha:

30 Agosto 1, 2 Septiembre
de 2010

Conclusiones del encuentro:

-Un docente resaltó que, dentro de la información presentada, hay muchos elementos importantes que fueron mencionados por los docentes y que pueden ser un gran insumo para

<p>Temáticas:</p> <p>✓ Estrategias docentes para la formación en competencias</p> <p>Fecha: Estrategias de evaluación de competencias 6 y 9 de septiembre de 2010</p>	<p>empezar a trabajar sobre el tema, y reconstruir conceptualizaciones para el Programa con base en la presente investigación. Sin embargo otras docentes expresaron que se evidencia el desconocimiento y disonancias de los docentes frente al tema, y la falta de unificación conceptual y de criterios. Además se expresó que las respuestas de los docentes estaban dadas principalmente desde la opinión que cada uno asume frente al tema, más que desde la conceptualización sobre las competencias.</p> <p>Conclusiones del encuentro:</p> <p>-Teniendo en cuenta que, en las entrevistas realizadas, cada uno de los docentes expresó sus conocimientos sobre el tema según su experiencia, opinión y perspectiva teórica, el análisis de la información recogida tiene que contrastarse con las diferentes posturas y teorías. Se menciona que los talleres que se están realizando son una muy buena oportunidad para empezar a tratar sobre las competencias, el cual ha sido un tema en el que el Programa se ha demorado mucho en trabajar.</p> <p>-Se evidenció que varios docentes se ven reflejados en la información presentada, de esta manera una docente manifestó la siguiente frase: “Ahí estamos Pintados”, como una forma de expresar su identificación frente a dicha información. Además resaltaron la importancia de la variedad de opiniones, conocimientos, y matices presentados sobre la formación en competencias.</p>
<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonia Betancourt - Claudia Calvache - Gilberto Carvajal - Patricia Gonzales - Dayra Figueroa - Orlando Lenin - Elizabeth Ojeda - Leónidas Ortiz - Adriana Perugache - Fredy Villalobos - Carmen A. Martínez 	<p>-Se sugirió que en la parte de objetivos, a nivel de la dimensión del ser, hace más referencia al factor de valores humanos, sensibilidad humana, autoestima, relación con el otro, emociones, entre otras. Además en la categoría del saber, en relación a los objetivos de las estrategias docentes, se sugirió que deberían incluirse la posibilidad de la flexibilidad, aprender a aprender, formar personas que permitan formular hipótesis, mas contextualizados, y que puedan desarrollar la capacidad epistémica metodológica; en cuanto al hacer, se indicó que no es solamente aplicar, sino que también, debe de haber la posibilidad de producir impactos dentro de los contextos, en el proponer, incluir esa capacidad heurística para inventar y llevar a una comunidad alternativas de solución, y de formulación de proyectos, teniendo en cuenta siempre el contexto.</p> <p>-Se expresó, por parte de un docente, que no estaba de acuerdo en que las estrategias docentes se consideren como ideales pedagógicos, ya que estos no las definen, sino que más bien guían las estrategias.</p>

Formación en competencias en el Programa de Psicología 80

Temáticas:

✓ Condiciones intervinientes en la formación en competencias en el Programa de Psicología

información interesante y de gran relevancia para el Programa.

-Se sugiere que la discusión de la información, se realice en torno al proceso, evolución, o contextualización de las competencias dentro del Programa, más que contrastarla frente a un modelo teórico. Otra docente sugiere tener en cuenta distintas perspectivas teóricas para analizar dicha información de una manera más enriquecedora.

-Se menciona que se sienten identificados con la información que se les presentó, además un docente expresa que falta trabajar sobre el tema, ya que se evidencia que son pocas las personas que saben sobre el tema.

Participantes:

- Sonia Betancourt
- Zenyda Ceballos
- Patricia Gonzales
- Juan Pablo Herrera
- Edwin Luna
- Elizabeth Ojeda
- Leónidas Ortiz
- Adriana Perugache

-Una docente mencionó que la realización contribuyó a que ella realizará una reflexión en torno a la manera en cómo estaba utilizando algunas estrategias y es le permitió mejorar muchas de la acciones dentro del aula y fuera de ella.

-Se expresa que el trabajo en competencias no se ha asumido como un cambio de paradigma, sino más bien como un agregado a la formación tradicional.

Anexo 4

Matriz de resultados

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre conocimiento	Competencia 1. Concepto de competencia	-La competencia es un proceso constante, complejo y de construcción. La competencia es un resultado. -La competencia es un conjunto de cosas, aspectos, estrategias, y características de la persona. -La competencia es un saber saber, saber hacer y saber ser en un contexto determinado. -La competencia es un saber hacer en un contexto. -La competencia es una potencialidad de la persona que es susceptible de ser desarrollada. -la competencia es una capacidad que le permite a la persona desarrollar algo. -La competencia es un estado disposicional.				
		-La competencia se presenta en los diferentes escenarios académicos. -La competencia se puede presentar en la convivencia misma del diario vivir. -la competencia se presenta en contextos específicos.			1.1 Componente contextual	1. Estructura de la competencia
		-La competencia comprende un elemento actitudinal. -La competencia incluye un elemento afectivo motivacional. -La competencia contempla un elemento ético y axiológico.		1.2.1 Dimensión del ser	1.2 Componente multidimensional	
		-La competencia comprende la aplicación del conocimiento en un contexto específico.		1.2.2 Dimensión del hacer		
		-La competencia abarca un fundamento teórico y epistemológico. -La competencia contiene un elemento de procesamiento de información. -La competencia comprende elementos metodológicos. -la competencia implica la restructuración de esquemas, algunos procesos mentales como el comparar, relacionar e identificar y con la conceptualización de problemáticas.		1.2.3 Dimensión del saber		
		-La competencia encierra la posibilidad de construir conocimiento. -La competencia engloba la formulación de alternativas de solución que posibiliten cambio en el entorno.		1.2.4 Dimensión del proponer		
		-Un criterio de desempeño es lo que se espera del desempeño de una persona. -Los criterios de desempeño son los requisitos para tener un buen desempeño.	1.3.1.1 Concepto de criterios de desempeño	1.3.1 Criterios de desempeño	1.3 Componente morfológico	

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre conocimiento		-Los diferentes criterios del desempeño son: novedad, eficiencia, eficacia, viabilidad, pertinencia, autonomía y fundamentación teórica.	1.3.1.2 Clases de criterios de desempeño			
		-Son la evidencia del desempeño de una persona. -Son la manera de verificar el desarrollo de la competencia.	1.3.2.1 Concepto de indicador de desempeño	1.3.2 Indicador de desempeño		
		-El indicador de desempeño es cualitativo y cuantitativo.	1.3.2.2 Características del indicador de desempeño			
		-Los logros son los resultados que el estudiante debe alcanzar. -El indicador de logro son las evidencias del resultado.		1.4.1 Concepto de Logro 1.4.2 Concepto de Indicador de logro	1.4 Componente funcional	
		-Los elementos de la competencia son características de la persona. -Los elementos de la competencia son los que integran la competencia.		1.5.1 Concepto de elementos de competencia	1.5 Elementos de competencia	
		-La aptitud es una predisposición biológica. -La aptitud es la facilidad de una persona para hacer algo. -La aptitud es un potencial que tiene la persona y que puede ser desarrollado.	1.5.2.1 Concepto de aptitud	1.5.2 Clases de elementos de competencia		
		-La habilidad es una conducta que le resulta fácil a una persona. -La habilidad es el desarrollo de la aptitud -La habilidad está ligada al hacer. -La habilidad está determinada por la situación y el aprendizaje.	1.5.2.2 Concepto de habilidad			
		-La capacidad tiene que ver con poner en práctica el potencial.	1.5.2.3 Concepto de capacidad			
		-La competencia se caracteriza por ser interdimensional pues contempla diferentes dimensiones de la persona, que se relacionan entre sí. -La competencia es versátil ya que se puede adaptar a diferentes contextos. -La competencia es pertinente ya que parte de las necesidades y condiciones del contexto. -La competencia es pertinente ya que le permite a la persona responder a las necesidades de desempeño de acuerdo a su rol -La competencia es pertinente, pues tiene en cuenta las características de la persona. -La competencia se caracteriza por ser continua, lo cual implica un desarrollo por procesos.				2. Características de la competencia

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Estrategias para la formación en competencias	2. Concepto de estrategias docentes para la formación en competencias	-Las estrategias docentes son estilos del docente. -Las estrategias docentes son recursos que el docente emplea. -Las estrategias docentes son creaciones del docente que surgen de la interacción. - las estrategias son acciones que realiza el docente. -Las estrategias docentes son actividades que el docente desarrolla. -Las estrategias docentes son ideales pedagógicos.				
		-El objetivo de la estrategia docente es lograr un aprendizaje significativo. -El objetivo de la estrategia docente es lograr que el estudiante aprenda. -El objetivo de la estrategia docente es provocar el saber en el estudiante. -El objetivo de la estrategia docente es generar reflexiones, formular hipótesis, desarrollar una capacidad epistémica y metodológica y aprender a aprender. -El objetivo de la estrategia docente es aplicar el conocimiento. -El objetivo de la estrategia docente es generar impacto en el contexto. -El objetivo de la estrategia docente es empoderar al estudiante. -El objetivo de la estrategia docente es generar responsabilidad frente a la formación de la competencia. -El objetivo de la estrategia docente es construir conocimiento. -El objetivo de la estrategia docente es liderar la transformación de la realidad. -El objetivo de la estrategia docente es desarrollar la capacidad heurística para inventar. -El objetivo de la estrategia docente es formular alternativas de solución para una determinada comunidad.			3.1 Objetivos del saber	3. Objetivos de las estrategias docentes para la formación en competencias
Sobre conocimiento	3. Concepto de estrategias de evaluación de competencias				3.2 Objetivos del hacer	
					3.3 Objetivos del ser	
					3.4 Objetivos del proponer	
		-Las estrategias de evaluación son actividades que realiza el docente. -Las estrategias de evaluación son procesos que desarrolla el docente. -Las estrategias de evaluación son formas de evaluar. -Las estrategias de evaluación son mecanismos personalizados.				

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre conocimiento		<p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es verificar el desarrollo de la competencia.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es verificar el cumplimiento del criterio de desempeño.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es verificar el nivel de competencia.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es verificar la integralidad de la formación.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es retroalimentar la metodología del docente.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es retroalimentar el desempeño del estudiante.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es re direccionar aprendizajes de vida.</p> <p>-El objetivo de las estrategias de evaluación es evaluar el proceso que desarrolló el estudiante.</p>				4. Objetivos de las estrategias de evaluación de competencias
		<p>-Las estrategias de formación en competencias son formativas.</p> <p>-Las estrategias para la formación en competencias son multidimensionales.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias están enfocadas en la aplicación del conocimiento y parten de las necesidades y condiciones del contexto.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias son dinámicas y creativas.</p> <p>-Las estrategias para la formación en competencias requieren de un seguimiento y retroalimentación permanente.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias son concertadas con los estudiantes.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias están basadas en la reflexión pedagógica.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias tienen coherencia con la historia de vida del docente.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias implican un aprendizaje bidireccional.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias generan un encuentro dialéctico que favorece la discusión.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias son de fácil acceso.</p> <p>-Las estrategias de formación en competencias se enfocan en el respeto por la diferencia.</p>				5. Características de las estrategias para la formación en competencias
Sobre experiencia	Estrategias para la formación en competencias	<p>-Las estrategias de comprensión permiten que el estudiante tenga claridad sobre una determinada temática.</p> <p>-Las estrategias de apropiación abordan temáticas desde su sentir, sus ideologías y conocimientos previos</p>			6.1 Comprensión 6.2 Apropiación	6. Clasificación de las estrategias de formación según el énfasis

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre experiencia		procurando la innovación.				
		-Las estrategias de aplicación facilitan la puesta en práctica de la teoría.			6.3 Aplicación	
		-Las estrategias de investigación permiten generar y dar cuenta del proceso investigativo.			6.4 Investigación	
		-Las estrategias de crecimiento personal facilitan la conexión del estudiante con su historia de vida.			6.5 Crecimiento personal	
		-Estrategias dirigidas a la apropiación del conocimiento. -Estrategias que permiten la aplicación del conocimiento. -Estrategias enfocadas a la comprensión. -Estrategias que procuran el crecimiento personal.			7.1 Estrategias de mayor impacto	7. Impacto de las estrategias para la formación en competencias
		-Estrategias de repetición de métodos. -Estrategias de trabajo autónomo.			7.2 Estrategias de menor impacto	
		-Realización de maestrías o diplomados.			8.1 Manera formal	8. Maneras de desarrollar estrategias para la formación en competencias
		-Conversación con otros docentes. -Grupos de trabajo especializado. -Retroalimentación de los estudiantes.		8.2.1 Desarrollo informal grupal		
		-Cualificación autónoma del docente. -Experiencia docente. -Observación a otros docentes. -A partir de la reflexión pedagógica. -Por momentos de insight.		8.2.2 Desarrollo informal individual		
	Sobre opinión	Condiciones intervinientes en la formación en competencias	4. Aspectos que han contribuido a la formación en competencias			
		-Ha contribuido la formación en competencias el compromiso de los docentes con la formación de los estudiantes. -La recursividad del docente en cuanto a las estrategias que utiliza ha contribuido a la formación en competencias. -La calidad de la formación profesional del docente ha contribuido la formación en competencias. -Las exigencias de resultados por parte del grupo docente ha contribuido la formación en competencias. -La experiencia y formación pedagógica de los docentes ha contribuido a la formación en competencias.				
		-Los aspectos que han contribuido la formación en competencias son el compromiso y la motivación de los estudiantes. -Lo que ha contribuido a la formación en competencias es la calidad académica de los estudiantes.				10. Aspectos de los estudiantes que han contribuido a la formación en competencias

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre opinión		-Lo que ha contribuido es la calidad de la formación que brinda el programa. -El programa tiene apertura pedagógica y esto contribuye a la formación en competencias. -Ha contribuido en la formación en competencias la trayectoria académica. -Ha contribuido la importancia que le da el programa a la investigación en las asignaturas y al interior de los grupos de investigación. -Ha contribuido la permanente autoevaluación que realiza el programa. -Ha contribuido que en el Programa si se están formando competencias en los estudiantes.				11. Aspectos del Programa que han contribuido a la formación en competencias
		-Ha contribuido la disposición de la vicerrectoría académica. -Ha sido importante para la formación en competencias la reforma universitaria.				12. Aspectos de la Universidad que han contribuido a la formación en competencias
		-Lo que ha contribuido son las demandas de calidad profesional. -Han contribuido las diferentes exigencias del contexto.				13. Aspectos a nivel nacional que han contribuido a la formación en competencias
	5. Aspectos que han limitado la formación en competencias	-Ha limitado que en ocasiones el estudiante asume un rol pasivo frente a su proceso de aprendizaje. -Ha limitado el bajo empoderamiento del estudiante frente a su rol profesional. -Ha sido una limitante las ideas revolucionarias negativas de algunos estudiantes. -Ha limitado la preferencia por otras carreras que tienen algunos estudiantes. -Ha sido una limitante que algunos estudiantes le dan más prioridad a la teoría que a la puesta en práctica. -Un aspecto que ha limitado es que los egresados no realizan una retroalimentación al programa sobre el proceso de formación.				14. Aspectos de los estudiantes que han limitado la formación en competencias
		-Los dogmatismos de algunos docentes han sido una limitante en la formación en competencias. -Ha limitado la oposición que algunos docentes puedan tener frente al modelo de formación en competencias. -Hay poca autocritica por parte de los docentes y esto es una limitante para la formación en competencias. -Ha limitado la falta de trabajo interdisciplinario entre				15. Aspectos de los docentes que han limitado la formación en competencias

EJE	CATEGORIA DEDUCTIVA	PROPOSICIONES DE RESPUESTAS AGRUPADAS	Subcategoría 3	Subcategoría 2	Subcategoría 1	CATEGORIA INDUCTIVA
Sobre opinión		<p>los docentes.</p> <p>-Ha limitado la falta de planeación en las estrategias de formación que utilizan algunos docentes.</p>				16. Aspectos del Programa que han limitado la formación en competencias
		<p>-La falta de claridad y consenso conceptual frente al modelo de formación en competencias ha limitado su desarrollo.</p> <p>-El arraigo al modelo tradicional por parte de estudiantes, docentes y administrativos, ha sido una limitante para la formación en competencias.</p> <p>-El poco trabajo que se ha realizado sobre competencias ha sido una limitante en este proceso.</p>				
		<p>-Los pocos recursos institucionales han limitado la formación en competencias.</p> <p>-La falta de identidad pedagógica ha limitado la formación en competencias, al asumir otros modelos sin una postura crítica.</p> <p>-Los cursos básicos de lectura y producción de textos y de formación humanística son enfocados a la formación tradicional.</p> <p>-La falta de lineamientos en la formación en competencias ha limitado este proceso.</p>				17. Aspectos de la Universidad que han limitado la formación en competencias
		<p>-La falta de cultura intelectual como los hábitos de lectura en las personas es una limitante para la formación en competencias.</p> <p>-La falta de autoestima y el bajo perfil de las personas de la región ha limitado la formación en competencias.</p>				18. Aspectos culturales que han limitado la formación en competencias

Anexo 5

Categorías emergentes que no se contemplan para la consecución del objetivo general de la presente investigación

Clasificación de las competencias

En torno a la categoría *Clasificación de la competencia* (Cat.In.1) se contemplaron tres subcategorías: “Concepto de competencia básica” (Subcat.1.1), “Concepto de competencia” general (Subcat.1.2) y “Concepto de competencia específica” (Subcat.1.3). En cuanto al concepto de competencia básica, surgieron diferentes definiciones. La mayoría de los docentes afirmó que estas competencias son las que debe tener todo profesional (“*Las básicas son las que tiene que tener todo tipo de profesional*”), otros docentes consideraron que son las competencias que toda persona debería tener (“*Competencias básicas implicaría aquellas que en general el ser humano debería manejar*”), mientras que otros expresaron que son las necesarias para ser psicólogo (“*las básicas yo diría le permiten al psicólogo ser psicólogo*”) y algunos expresaron que son las que se forman en los primeros niveles de escolarización (“*Competencias básicas: las que se desarrollan en los primeros niveles de escolarización, en especial, en los procesos de aprestamiento para la escuela*”). Cabe mencionar que, como caso particular, una docente consideró que las competencias básicas son las que pueden ser comunes a varios programas (“*Las competencias básicas podrían tener en cuenta a diferentes programas*”). En lo que se refiere al concepto de competencias generales, varios docentes manifestaron que son las que identifican al psicólogo (“*Competencias generales que son las que lo distinguen a uno como psicólogo de cualquier otra profesión*”), algunos afirmaron que son las comunes a otras profesiones (“*Las competencias generales son las que se comparten con otras profesiones y permiten un diálogo interdisciplinario*”) y otros expresaron que son las que tiene todo profesional (“*Competencias generales: serían las transversales a la educación superior sin centrarse en profesiones concretas*”). Como casos particulares, una docente afirmó que son las que pertenecen a los campos de aplicación del psicólogo (“*Las competencias generales tienen que ver con los cuatro campos de aplicación del psicólogo*”), mientras que otro, manifestó que son

las necesarias para ingresar a estudios superiores (*“Son competencias que permiten a la persona ingresar a una institución de estudios superiores”*). En torno a las competencias específicas, la mayoría de los docentes coincidieron en afirmar que son las competencias propias de cada disciplina y profesión (*“Las competencias específicas harían referencia al objeto propio de la disciplina y de la profesión”*), otros docentes consideraron que son las que pertenecen a los campos de aplicación del psicólogo (*“Las competencias específicas pertenecen a cada uno de los campos y áreas de la psicología”*), algunos docentes precisaron que son las propias del psicólogo (*“Las específicas hacen referencia a las competencias propias de su quehacer profesional del psicólogo”*), mientras que otros, mencionaron que son las que pertenecen a cada uno de los enfoques clínicos (*“Las específicas deben ser con determinados enfoques”*). Se presentaron algunos casos particulares, en los cuales, una docente expresó que éstas competencias se relacionan con temas específicos (*“Una específica yo diría más bien de temas puntuales”*), mientras que otro concluyó que son las que pertenecen a cada persona (*“Las específicas dependen de las características de cada quien”*).

No obstante, emergieron otras subcategorías frente a la clasificación de las competencias que realizaron los docentes. En primer lugar, “Competencias según el momento de formación” (Subcat.2.1), da cuenta de la clasificación de las competencias según el momento en que éstas son desarrolladas, de esta manera, esta subcategoría incluye: Competencias previas, Competencias del ciclo básico, Competencias del ciclo de profundización y Competencias del ciclo de profesionalización. En primer lugar, para los docentes existen unas competencias que deben ser previas (Subcat.2.1.1) a la formación del psicólogo y son entendidas desde diferentes puntos de vista. Para algunos docentes, éstas se refieren a lo mínimo que debería tener una persona para ingresar a estudiar psicología (*“Las competencias previas son aquello que mínimamente debe poseer para poder acceder a...”*), mientras que para otros hacen referencia a lo fundamental que debe tener una persona antes de estudiar psicología (*“yo pensaría que las competencias previas son los niveles básicos que debe tener”*). En segundo lugar, algunos docentes plantearon competencias que se desarrollan en el ciclo básico (Subcat.2.1.2) de formación del

psicólogo (*“En los primeros semestres hay un ciclo básico que busca fortalecer las competencias que vienen de la escuela”*). En tercer lugar, se mencionaron competencias del ciclo de profundización (Subcat.2.1.3) (*“Competencias que pueden ser diferenciadas en el ciclo de profundización”*) y finalmente competencias del ciclo de profesionalización o durante la práctica profesional (Subcat.2.1.4) (*“En el ciclo de profesionalización existen ya unas competencias que forman al psicólogo en un campo específico, porque así lo permite el ciclo de práctica profesional”*).

Finalmente, está la subcategoría inductiva “Clasificación de competencias según la formación” (Subcat.3), que da cuenta de la clasificación de las competencias según el tipo de formación, la cual según los docentes puede ser: disciplinar (*“Hay unas competencias que son de tipo disciplinar”*), profesional (*“El estudiante forme sus competencias profesionales”*) y laboral (*“Unas competencias que podríamos llamar laborales necesarias para el desempeño y gestión de su profesión”*).

Como se pudo observar frente a la clasificación de competencias se presentan diferentes posturas. La clasificación de competencias en básicas, generales y específicas, es una clasificación retomada de Tobón (2006c). Este autor estaría de acuerdo con los docentes que plantearon que las competencias básicas son las que se forman en la educación básica y media y permiten el ingreso al trabajo o a la educación superior. Sin embargo, la mayoría de las definiciones que los docentes expresaron no son acordes a la planteada por este autor. Sin embargo Montenegro (2005) son las que necesita todo ser humano para subsistir con éxito lo que se tendría congruencia con los docentes que mencionaron que las competencias básicas son las que tiene cada persona. En lo referente a las competencias generales, Beneitone et al. (2007) del Proyecto Tunnig-América Latina y Tobón (2006c), coinciden en afirmar que son las competencias comunes a diferentes profesiones, con una diferencia sustancial, y es que para Tobón (2006c) son las comunes a una rama profesional, mientras que para Beneitone et al. (2007) son las comunes a todas las profesiones. Al respecto, varios docentes estarían de acuerdo con la definición del Proyecto Tunnig-América Latina, pues las competencias generales darían cuenta de las competencias que tiene todo profesional, mientras que otros probablemente se encuentren más identificados con la de Tobón (2006c), ya que para ellos son las que se comparten con

otras profesiones. En cuanto a las competencias específicas, Beneitone et al. (2007) y Tobón (2006c), también coinciden en afirmar que son las competencias propias de una profesión o un campo de estudio en particular. En torno a esto, la mayoría de los docentes estuvo de acuerdo con ésta definición.

Lo anterior permite evidenciar, que son diversos los conceptos que los docentes expresan frente a esta clasificación de competencia, lo que hace entrever el posible desconocimiento y la falta de unificación conceptual, ya que muchas de las definiciones dadas por los educadores no son acordes con las planteadas por los autores retomados. No obstante, ésta diversidad probablemente se deba a que unos docentes expresaron su definición desde un marco más general, mientras que otros la expresaron a partir de un marco más específico, es decir, desde la disciplina de la psicología.

Todavía hay que añadir, que en la presente investigación emergieron otras formas de clasificar las competencias. Una de ellas sugiere clasificar las competencias según la formación, es decir, disciplinar, profesional y laboral. Al respecto se podría inferir que las competencias de tipo disciplinar estarían relacionadas con la definición de competencias específicas que plantea Beneitone et al. (2007) y Tobón (2006c). Por otra parte, el MEN (2005) establece las competencias laborales y las define como el conjunto de conocimientos y habilidades que se evidencia en el ámbito productivo. En torno a las competencias profesionales Juliá (2006)², menciona que son las relacionadas con el ejercicio profesional y además resalta la necesidad de distinguir, por una parte, entre las competencias propias del campo disciplinar y las competencias del ejercicio profesional, lo cual sería un soporte esencial para ésta clasificación propuesta por los docentes. Se podría pensar entonces, que si bien ésta clasificación es contemplada por algunos autores, no es muy difundida, sin embargo, podría aportar claridad a la hora de formular las competencias para un profesional. Otra clasificación que emergió en la presente investigación, es la que define las competencias según el momento de formación, una

² Julia, T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa [versión electrónica], Revista de psicología, 15, 115-130.

clasificación que podría estar más vinculada con la definición de competencias específicas dada por Beneitone et al. (2007) y Tobón (2006c), pues esta comprendería los diferentes ciclos de formación propios de una determinada profesión, en este caso la psicología. Como se puede apreciar, existen diferentes formas de clasificar las competencias, dependiendo de los intereses y perspectivas teóricas que se manejen, por lo tanto probablemente no se podría establecer una única clasificación, lo cual deje entrever, aún más, la diversidad de posturas frente al término competencia.

Objetivos de la formación en competencias

La presente categoría, *Objetivos de la formación en competencias* (Cat.In.2), hace referencia a la opinión que tienen los docentes acerca de lo que se pretende alcanzar con la formación en competencias, de esta manera, varios docentes mencionaron que la formación en competencias procura que el estudiante logre un desempeño idóneo en un contexto determinado (“...*Profesionales capaces de desempeñarse de manera idónea*”), la mayoría de los docentes coincidió en afirmar que el objetivo que busca la formación en competencias es desarrollar una formación integral (“...*Formar estudiantes críticos, con una formación integral*”), por otra parte, otros docentes expresaron que generar responsabilidad social en el estudiante es uno de los objetivos de dicha formación (“*La formación en competencias tiene que generar una responsabilidad social*”), finalmente, algunos docentes aludieron que la formación en competencias pretende fomentar la capacidad propositiva en el estudiante para crear y para innovar (“...*Fomentar la capacidad propositiva y la creación de conocimiento articulado a nuestros contextos*”).

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos de la formación en competencias es procurar que el estudiante logre un desempeño idóneo. Este es un objetivo que lo comparten varios autores. Según Tobón (2006a), el desempeño de una persona debe estar enmarcado dentro de la idoneidad, sin embargo no lo plantea como un objetivo propio de la formación en competencias, de esta manera, en lo planteado por los docentes, la idoneidad abarcaría, no solamente al desempeño sino toda la formación del estudiante. Otro objetivo de la formación en competencias es generar responsabilidad social en el estudiante. Este es un objetivo que se considera

fundamental ya que la responsabilidad no sería únicamente un requisito del accionar, como se señaló anteriormente, sino que implicaría que sea transversal a la formación en competencias, pues se constituiría en uno de sus fines. Asimismo, un objetivo de la formación en competencias es desarrollar una formación integral, es decir una formación que vaya más allá de lo académico y que le aporte al crecimiento personal del estudiante. Al respecto, Zabala y Arnau (2007) entienden ésta formación como una formación para la vida, pues según estos autores, “ya no solo se entiende que el conocimiento debe ser aprendido funcionalmente, sino que además se tiene que ser competente en otros ámbitos de la vida, incluido el académico” (p. 65). Si bien, la formulación de objetivos para la formación en competencias es novedosa, ya que esto es algo que no se hace explícito en los autores abordados, un aporte sustancial en este punto es el objetivo que busca fomentar la capacidad propositiva en el estudiante para crear y para innovar, lo cual sería acorde con lo esperado en la educación profesional, como ya se hizo mención.

Fases de las estrategias docentes para la formación en competencias

Las *Fases de las estrategias docentes para la formación en competencias* (Cat.In.3), da cuenta de las diferentes etapas que deben contemplarse en el desarrollo de las estrategias docentes. Para algunos docentes, la primera fase está relacionada con la comprensión del problema que se va a estudiar (“*Lo primero es que tendrá que orientarse a que usted entienda un problema*”); la segunda fase, tiene que ver con la comprensión de algunos referentes teóricos y conceptuales relacionados con el problema (“*Que conocimientos trae la ciencia o la disciplina científica para entender el problema*”); la tercera fase, comprende la adquisición de algunas herramientas conceptuales y procedimentales (“*Que adquiera herramientas conceptuales, procedimentales, para que pueda desarrollar sus acciones*”); la cuarta fase, hace referencia a la lectura contextual del problema (“*Que aprendan a leer un contexto*”); la quinta fase, incluye la aplicación de las herramientas anteriormente mencionadas en pro de la solución del problema (“*...Y luego es que habilidades se requiere la solución práctica de un problema*”) y la sexta fase implicaría la evaluación que se hace del impacto que tuvo el accionar de la persona en torno al problema (“*Evaluar su acción en ese contexto con su conocimiento*”).

Como se hizo alusión, en estas fases se contempla: la comprensión del problema; la comprensión de referentes teóricos relacionados con el problema; la adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales; la lectura conceptual; la aplicación de dichas herramientas y la evaluación del impacto. Sin embargo, probablemente la lectura contextual sea transversal a todas las fases, pues la comprensión del problema se enmarcaría dentro de las condiciones del entorno en el cual emerge; la comprensión de los referentes teóricos y la adquisición de las herramientas se hacen con base en los requerimientos del contexto; la aplicación de dichas herramientas parte de condiciones y necesidades del entorno y se enmarca dentro de la responsabilidad; y finalmente la evaluación del impacto se hace chequeando los efectos que se generaron en dicho contexto.

Clasificación de las estrategias docentes para la formación en competencias

La *Clasificación de las estrategias docentes para la formación en competencias* (Cat.In.4), da cuenta de las diferentes clases de estrategias, que según los docentes, se pueden emplear. Una docente denominó estrategias docentes actitudinales a las se relacionan con la actitud que asume dentro y fuera del aula de clase (*“Las estrategias de formación son actitudinales frente al desarrollo de competencias de los estudiantes, son como más la actitud que yo asumo dentro de la clase y fuera de ella”*). Asimismo, otra docente mencionó unas estrategias metacognitivas que posibilitan que el estudiante autoevalúe su proceso de formación (*“Estrategias metacognitivas que posibilitan la auto-revisión constante y cada vez más responsable del estudiante con su propio crecimiento conceptual, actitudinal y actitudinal”*). De igual manera, otra docente expresó que existen estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de información (*“Unas estrategias que son cognitivas que son mucho análisis de información”*). Además, una docente se refirió a las estrategias cooperativas que procuran la corresponsabilidad entre pares (*“Las estrategias que apuntan al aprendizaje cooperativo, escenario en el que la tarea de aproximarse a la comprensión del “ser-en-el-mundo” se hace en corresponsabilidad con pares y facilitadores”*).

Con respecto a lo mencionado anteriormente, se puede decir que las estrategias cognitivas, que según los docentes se relacionan con el procesamiento de información, son coherentes con Montenegro (2005) sin embargo, este autor le agrega que son dirigidas al entendimiento de los conceptos, identificación de sus elementos y su relación entre los mismos. En relación a las estrategias metacognitivas, que posibilitan que el estudiante autoevalúe su proceso de formación, Montenegro (2005) amplía esta concepción, pues para este autor, las estrategias metacognitivas abarcan: la retrospección, en la cual el estudiante hace una evaluación de su proceso cognitivo, la reconstrucción, en la cual el estudiante hace un balance de lo que se sabe y lo que no; y la prospección, que le permite al estudiante pensar en cómo quiere que sea su proceso de aprendizaje y que tiene que hacer para alcanzarlo. En cuanto a las estrategias cooperativas, Tobón (2006c) menciona que estas permiten que el estudiante reconozca y valore la influencia y el apoyo de las otras personas en la formación de sus competencias. Como se pudo apreciar, una de las estrategias que emergió fue las de tipo actitudinal, las que probablemente son novedosas, pues los autores retomados en esta investigación no las contemplan. Estas estrategias recobran gran importancia, ya que parten de la propia historia de vida del docente, es decir, sugieren que la actitud que asume el docente dentro y fuera de clase frente a los estudiantes influye directamente en su formación, ya que el maestro se convierte en un modelo que el estudiante tomará como referente en diferentes momentos de su vida, lo cual llevaría a pensar, que las estrategias de formación en competencias no son simplemente una aplicación de procedimientos, sino que también parten de los conocimientos, emociones, sentimientos y temores que enmarcan la historia de vida del docentes y dejan entrever gran parte de su subjetividad, lo que de alguna manera estrecharía aún más la relación docente estudiante.

Planeación de las estrategias docentes para la formación en competencias

La *Planeación de las estrategias docentes para la formación en competencias* (Cat.In.5), da cuenta de todos los elementos que planifican los profesores a la hora de utilizar dichas estrategias. Algunos docentes manifestaron que es necesario tener claro el objetivo de la materia (“*Qué necesito que desarrolle el estudiante en función de la psicología educativa por ejemplo*”), hay que reconocer los saberes previos del

estudiante, saber que competencia es la que se busca desarrollar (“*La competencia que hay que formar, los saberes previos del chico y a partir de ahí empezar a cranear*”), es necesario establecer los criterios de desempeño (“...*también unos criterios morfológicos, es decir de como lo hace*”) y saber el nivel de competencia en el cual se va a trabajar (“*La organización de los elementos que participan en la interacción o sea el nivel de competencia en el que esta*”).

En relación con lo expuesto, habría que decir que la planeación de las estrategias docentes es un valor agregado de la investigación, pues es una temática que no se hace explícita en los autores consultados. Se considera importante dentro de esta planeación, tener claro el objetivo de la materia, reconocer los saberes previos del estudiante, saber que competencia es la que se busca desarrollar, establecer los criterios de desempeño y saber el nivel de competencia en el cual se va a trabajar. Sin embargo, con respecto a esto habría que decir que un elemento que las estrategias docentes deben tener en cuenta para su planeación es el componente interdimensional de la competencia. Si bien, una estrategia docente no podría abarcar todas las dimensiones de la persona, la combinación de estas sí, por lo tanto, debería procurar el desarrollo de cada una de estas dimensiones, independientemente de las características de una determinada asignatura. Lo que se quiere decir con esto, es que todas las materias, independientemente de sus propiedades, deben incluir estrategias que procuren la formación en competencias teniendo en cuenta las diferentes dimensiones de la persona.

Planeación de las estrategias de evaluación de competencias

La *Planeación de las estrategias de evaluación de competencias* (Cat.In.6), hace referencia a los diferentes aspectos que se tienen en cuenta a la hora de planear dichas estrategias; varios docentes mencionaron que es necesario tener claro cuál va a ser el logro que va conseguir el estudiante (“... *Hay que tener muy en cuenta, que antes de evaluar, yo debo saber qué es lo que quiero evaluar y tener claridad cuál va a ser el factor que yo voy a evaluar...*”), además, otros docentes señalaron que hay que considerar los indicadores de logro (“*Hay que tener en cuenta... los indicadores, que tanto para el estudiante como para el docente, permiten ver cómo va esa*

competencia”), algunos docentes afirmaron que, se debe tener claridad con relación a los criterios de evaluación (“... *Es poder tener unos criterios definidos...*”) y se planean también, los indicadores de evaluación (“*Tengo que tener en cuenta...la forma cómo voy a evaluar y los indicadores que me dicen cuál es el resultado que yo le voy a dar a ese proceso de evaluación*”). Cabe señalar, que se presentó un caso particular, ya que se mencionó, que es importante establecer unas condiciones de calidad para realizar la evaluación del estudiante (“...*Tiene que estar incluida una condición de calidad*”).

Como se pudo apreciar, otro valor agregado de la investigación, es la planeación de las estrategias de evaluación de competencias, ya que ésta no se hace explícita en los autores convocados para la presente investigación. Se considera importante dentro de esta planeación tener claro: el logro que va conseguir el estudiante; los indicadores de logro; los criterios de evaluación; los indicadores de evaluación y las condiciones de calidad. Sin embargo, con respecto a esto habría que decir, que un elemento que las estrategias de evaluación deben contemplar para su planeación es la retroalimentación, ya que sin duda este es un elemento fundamental que es necesario que se lo estructure con antelación, ya que de alguna manera, gracias a la retroalimentación, el estudiante podrá conocer tanto sus fortalezas como los aspectos que tiene por mejorar, resaltando así el carácter formativo de estas estrategias. Al respecto, Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006), afirman que en la evaluación de competencias se brinda retroalimentación a los estudiantes en cuanto a cómo se están desarrollando las competencias establecidas para un determinado curso o programa, lo cual sustenta la importancia de tener claridad frente a como se va a desarrollar este proceso. Habría que decir también, que estas estrategias deben ser acordes con la interdimensionalidad de la competencia, por lo tanto la verificación del desarrollo de la competencia tendría que tener en cuenta las diferentes dimensiones de la persona. Habría que añadir, que las estrategias de evaluación de competencias utilizadas trascienden la evaluación usual que hace el experto en el tema, en este caso el profesor, debido a que tienen en cuenta los diferentes tipos de evaluación como son la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, haciendo que la evaluación de competencias se convierta en un proceso más complejo.

Criterios de elección de las estrategias para la formación en competencias

Los *Criterios de elección de las estrategias para la formación en competencias* (Cat.In.7), hacen referencia a los diferentes elementos que tiene en cuenta el docente para escoger una determinada estrategia destinada a la formación en competencias. Dentro de esta categoría, están las subcategorías: Aspectos del docente, Aspectos de la asignatura y Aspectos del estudiante. En primer lugar, “Aspectos del docente” (Subcat.7.1), da cuenta de aquellos aspectos relacionados con el quehacer del educador. Con respecto a esto, algunos docentes mencionaron que al elegir una determinada estrategia es necesario tener en cuenta la disponibilidad de tiempo con la que cuenta el docente, ya que algunas estrategias requieren mayor acompañamiento por parte del profesor (“*Tener en cuenta el tiempo para poder calificar*”). En segundo lugar, “Aspectos de la asignatura” (Subcat.7.2), hace referencia a los elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar una determinada materia. Al respecto, varios docentes coincidieron en afirmar que para elegir una estrategia de formación en competencias hay que tener en cuenta el tipo de competencia que se va a abordar (“*Lo primero, es tener una buena definición de lo que uno quiere, de que competencia es la que se quiere*”) y el tema que se va a trabajar (“*Depende del tema que estemos tratando*”). Como casos particulares, un docente manifestó que es necesario tener en cuenta la epistemología desde la cual se va a abordar la materia (“*...Y es que las estrategias se vinculan mucho con la episteme del saber específico, entonces tener en cuenta eso*”) también una docente expresó que se requiere que haya coherencia entre la estrategia docente y la estrategia de evaluación que se utilizan dentro de la asignatura (“*También que haya coherencia entre la estrategia de evaluación de la competencia como en el proceso formativo de la competencia*”). Finalmente, “Aspectos del estudiante” (Subcat.7.3), engloba aquellas características de un grupo determinado de estudiante que el docente contempla para la elección de una estrategia de formación en competencias. De acuerdo con lo anterior, varios docentes afirmaron que es preciso reconocer si el grupo de estudiantes es activo o pasivo (“*Hay grupos que no les gusta la clase magistral y se sienten relegados en el sentido en que tiene que sentarse a escucharlo a uno dos horas seguidas o más, y eso hace que no apropien el conocimiento*”).

Como caso particular, una docente manifestó que es necesario contemplar la edad del estudiante (*“La edad del estudiante, para mí es muy importante eso, porque no es lo mismo aplicar una estrategia a un estudiante de 16 años que acaban de salir del colegio, a aplicársela a estudiantes que tiene 18 o 19 años”*), así como también, la afinidad que él tenga con la materia (*“Identificar que tanta afinidad, que tanta emoción positiva les genera x o y materia, eso es para mí fundamental trabajar”*)

En cuanto a la elección de las estrategias para la formación en competencias, se pudo apreciar muchos factores que están directamente relacionados con este aspecto. Según Sacristán y Gómez³ (2008), dichas estrategias se encuentran profundamente determinadas por los objetivos propuestos, por los contenidos a adquirir y por las capacidades a desarrollar. Sin embargo, estos autores no toman en cuenta aspectos como la epistemología desde la cual se va a abordar la materia, las características de los estudiantes de un grupo, la edad del estudiante y la afinidad que él tenga con la materia, los cuales son aspectos muy importantes pues se infiere que estas estrategias deben partir en gran medida de las características del estudiante, lo que trasciende la simple aplicación de pasos y procura la construcción de sentido personal para el estudiante. Cabe resaltar, que estos autores destacan que dichas estrategias también están determinadas por las exigencias del currículo, algo que no fue contemplado por los docentes, pero implicaría que el currículo más que un plan de estudios, se convierta en el eje articulador de todos los procesos que se desarrollen en torno a la formación en competencias y en donde se evidencie la integralidad, coherencia y pertinencia de dichos procesos. Los criterios de elección de las estrategias para la formación en competencias, posiblemente evidencian que pueden existir unas estrategias más pertinentes que otras en un momento específico de la formación y probablemente la efectividad de éstas también esté determinada por si se escoge bien o no una determinada estrategia. Lo que muestra además, es que las estrategias no pueden ser utilizadas arbitrariamente, sino que se necesita tener conocimiento sobre algunos aspectos que pueden influir en el éxito de dichas estrategias. Es importante resaltar que según la opinión de los docentes, estas

³ Sacristán, G. y Gómez, P. (2008). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, España: Akal.

estrategias deben ser concertadas, lo que llevaría a suponer que existe una equidad entre el docente y el estudiante, es decir, ya no es el profesor el que impone lo que se va a desarrollar, sino que el estudiante también puede proponer y de esta manera sentirse dueño de su propio proceso de formación. Finalmente, habría que decir también, que esta equidad no solo se da entre el docente y el estudiante, sino también entre estudiante y estudiante, pues dichas estrategias deben estar enfocadas en el respeto por la diferencia, lo cual lleva a suponer que no se busca llegar a verdades absolutas, por el contrario se busca generar encuentros dialecticos donde todas las visiones, enmarcadas dentro de un argumento, tienen la misma validez.

Efectos de la formación en competencias

Los *Efectos de la formación en competencias* (Cat.In.8), hacen referencia a las consecuencias de la formación en competencias y abarca dos subcategorías “Beneficios de la formación en competencias” (Subcat.8.1) y “Riesgos de la formación en competencias” (Subcat.8.2).

En relación a los beneficios, ésta subcategoría engloba cinco subcategorías más: Beneficios para los docentes, Beneficios para el estudiante, Beneficios para el Programa, Beneficios para la sociedad y Beneficios para la disciplina. En primer lugar, en cuanto a los “Beneficios para los docentes” (Subcat.8.1.1), algunos educadores manifestaron que la formación en competencias les permite a los profesores tener una guía para la formación del estudiante (“...*Orienta, dirige, guía y además establece un orden, un camino frente a qué queremos lograr*”), además les facilita mejorar su proceso de enseñanza (“*Los procesos se hacen más claros, en la parte de evaluación y de enseñanza*”). En segundo lugar, entre los beneficios para los estudiantes (Subcat.8.1.2), varios docentes destacaron la formación integral del estudiante (“*Bueno los beneficios es fundamentalmente el obtener una formación integral...*”), por otra parte, algunos docentes mencionaron, que esta formación, facilitaría que los estudiantes puedan desempeñarse en los diferentes contextos (“...*Va ser un profesional que se va desempeñar en los diferentes medios donde tenga que actuar con esa base que ha desarrollado*”), y desde otro punto de vista, algunos docentes manifestaron, que le permitiría al estudiante ser competitivo en el contexto

laboral (*“Ser competitivo en el mercado también”*). Como casos particulares, un docente resaltó que favorecería a que el estudiante actúe de manera precavida (*“...Saben hacer y saben corregir cuando algo está mal y saben identificar después cuando puede estar mal y prevenir esa decisión o actuación equivocada”*) y otro docente expresó, que le otorgaría al estudiante preferencias laborales (*“Nuestros estudiantes son reconocidos por su excelente trabajo en la nuestra sociedad”*). En tercer lugar, están los beneficios para el Programa de Psicología (Subcat.8.1.3), al respecto, varios docentes afirmaron que le otorgaría reconocimiento nacional sobre la calidad de la formación (*“...Le va a permitir al programa dispararse a nivel regional y sobresalir frente a los demás programas”*), y le permitiría cumplir con los requisitos educativos a nivel nacional (*“...Estaríamos cumpliendo con unos requisitos de orden nacional”*). Como caso particular un docente expresó que haría posible la interacción académica (*“Otro beneficio, la interacción académica y la interacción educativa con otros ámbitos en otras regiones, inclusive a nivel internacional”*). En cuarto lugar, se encuentran los beneficios para la sociedad (Subcat.8.1.4). Con respecto a lo anterior, se encontró, según algunos docentes, que la formación en competencias ayudaría a dar respuesta a las necesidades del contexto (*“...Que le permitan dar respuesta a las necesidades de nuestra región”*), y desde otro punto de vista, implicaría que hayan mejores profesionales en nuestra sociedad (*“...Incrementar la calidad de los profesionales”*). Finalmente, en quinto lugar, están los beneficios para la disciplina (Subcat.8.1.5), de esta manera, un docente mencionó, que la formación en competencias aportaría a la construcción de conocimiento psicológico (*“...Uno a la Psicología porque beneficiaría la construcción del conocimiento”*).

Como ya se mencionó, la formación en competencias les permite a los profesores tener una guía que oriente la formación del estudiante. Ésta perspectiva es coherente con lo planteado por Escamilla (2008), quien afirma que una de las ventajas del enfoque de competencias, es el establecimiento de metas claras y planes pertinentes de formación, así como también orientar el trabajo educativo; en este mismo sentido Beneitone et al. (2007) hacen más explícito lo expuesto anteriormente, ya que según estos autores, uno de los beneficios de la formación en competencias, en

relación a los docentes, es ayudar en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación, por lo tanto, se podría afirmar que las tres perspectivas coinciden, al sostener que la formación en competencias serviría de guía para el proceso de formación.

En esta misma línea, otro de los beneficios, según los docentes, es el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de evaluación, en congruencia con lo anterior, Beneitone et al. (2007) afirman que la formación en competencias, impulsa a trabajar en el perfeccionamiento pedagógico de los docentes, y permite un acompañamiento y seguimiento permanente del estudiante para su mejor evaluación, no obstante, los docentes mencionan la claridad como una de las características favorables de este proceso, tanto en la enseñanza como en la evaluación, lo cual resulta novedoso. Por otra parte, uno de los beneficios de la formación en competencias, para los estudiantes, es facilitar su desempeño en los diferentes contextos, asimismo, Beneitone et al. (2007) mencionan que los estudiantes tendrán la posibilidad de operar en distintos campos: científico, técnico, económico, social y ético; a esta perspectiva se une Escamilla (2008), quien afirma que el enfoque de competencias permitirá el desenvolvimiento y adaptación del estudiante a contextos familiares, sociales, académicos y profesionales, sin embargo, este autor agrega una particularidad y es que este desenvolvimiento y adaptación del estudiante será más eficaz; igualmente, Beneitone et al. (2007) establecen que este desempeño es autónomo, característica que fue contemplada por los docentes. Un aspecto en común entre lo expresado por los docentes y Andrade (2008), es afirmar que otro de los beneficios de la formación en competencias para los estudiantes, es el proporcionarles una formación integral. Asimismo Tobón (2006b), menciona que “es con base en el enfoque de competencias que se concibe tal formación integral” (p. 131).

De igual manera, Beneitone et al. (2007) expresan que la formación en competencias le facilita al estudiante el acceso al empleo. En consonancia con lo anterior, los docentes mencionaron que dicha formación le permitiría al estudiante, ser competitivo en el contexto laboral, además le otorgaría reconocimiento por su trabajo y por consiguiente, preferencias laborales, lo cual también posibilitaría que el estudiante se inserte en el ámbito laboral. Sin embargo, los docentes mencionaron

otros beneficios que no son contemplados por los autores ya expuestos, pues según ellos, ésta formación también le permite a los estudiantes actuar de manera precavida, es decir, la posibilidad de corregir errores y de no volverlos a cometer, lo que probablemente se relaciona con un beneficio adicional mencionado por Beneitone et al. (2007) pues la formación en competencias lleva al estudiante al ejercicio de una ciudadanía responsable.

Según los docentes, entre los beneficios de la formación en competencias para la sociedad, está el de ayudar a dar respuesta a las necesidades del contexto procurando su transformación. Con respecto a lo anterior, Andrade (2005) manifiesta que una ventaja de la formación en competencias es poder responder a las necesidades reales de la sociedad globalizada. Igualmente Beneitone et al. (2007) señalan que la formación en competencias, permite tener en cuenta las demandas reales de la sociedad, brindando una formación encaminada a responder a las necesidades del mundo real, no obstante, en este libro, se hace explícito el vínculo entre la educación y el mercado laboral, conjugando los ideales formativos de la universidad con las demandas reales y el sector productivo. Sin embargo, esto probablemente lleve a pensar en una contradicción, ya que si bien es necesaria una vinculación entre el sector laboral y la educación superior, este no debe constituirse en el fin de la formación en competencias, pues lo que se piensa, desde la visión de los docentes, es que ésta va más allá de buscar adaptar personal idóneo a un contexto laboral, sino que procura la transformación social en pro del bienestar humano y no en pro de una mayor productividad que beneficie a unos pocos y que anula al sujeto como posibilitador de cambio. En consonancia con este planteamiento, Otro beneficio para la sociedad, desde la perspectiva de los docentes, es que haya mejores profesionales en el contexto, lo que es acorde con lo Beneitone et al. (2007) se destaca que dicha formación, proporciona personas más capacitadas “para ser protagonistas en la constitución de la sociedad civil” (p. 42) fomentando la habilidad para la participación ciudadana, lo cual hace explícito que dicha formación lleva a que el sujeto asuma un papel activo en la sociedad y en su propia vida. Sin embargo, la formación en competencias no solo debe proporcionar mejores profesionales, sino

también mejores personas, que tengan sensibilidad social y busquen trascender el beneficio individual y procuren el beneficio colectivo.

Habría que mencionar que Andrade (2005) sostiene que la formación en competencias, permite el avance de la ciencia y la tecnología, en congruencia con lo anterior, los docentes mencionan que un beneficio para la disciplina, es el de aportar a la construcción de conocimiento psicológico, lo cual significaría el avance de la psicología como ciencia, y por tanto sería un aspecto en común con esta autora. Andrade (2005) complementa diciendo que la formación en competencias, estimula la actualización continua de los programas educativos, el cual es un procesos que se bien gestando en el Programa de Psicología y el cual está enmarcado dentro de un plan de mejoramiento, por lo tanto dicha formación puede ser un aspecto fundamental que contribuya el fortalecimiento y crecimiento del Programa. Por otra parte, los docentes mencionaron como beneficios para el Programa, que la formación en competencias le otorgaría reconocimiento nacional sobre la calidad de la formación, de manera similar, Andrade (2005) afirma que dicha formación, facilitaría la posibilidad de hacer ese reconocimiento de las competencias adquiridas por los estudiantes en otros contextos, y esto significaría que se reconozca la calidad de la formación de la institución educativa. Otro de los beneficios para el Programa, según los docentes, es facilitar la interacción académica con otros programas, en este sentido Escamilla (2008) manifiesta que la formación en competencias favorece la convergencia del trabajo educativo, y por ende facilita conexiones interdisciplinarias. Los docentes mencionaron que además le permitiría al Programa cumplir con los requisitos educativos a nivel nacional, sin embargo probablemente este cumplimiento debe hacerse enmarcado en un posicionamiento crítico y partiendo de las necesidades y condiciones del contexto nariñense.

En cuanto a la subcategoría riesgos de la formación en competencias, esta comprende Riesgos para los docentes, Riesgos para los estudiantes y Riesgos para el Programa. En primer lugar, un “Riesgo para los docentes” (Subcat. 8.2.1), es el de causar una actuación improvisada en su labor como educadores (“...*Que muchos docentes puedan empezar a improvisar*”), en segundo lugar, uno de los “Riesgos para los estudiantes” (Subcat.8.2.2), es que la formación en competencias puede hacer que

los estudiantes caigan en un facilismo en relación a su proceso de aprendizaje (“...*Que muchos estudiantes asuman que la competencia es la posibilidad de afectar la calidad académica o llegar al esquema del facilismo*”). Finalmente, según un docente, los “Riesgos para el Programa de Psicología” (Subcat.8.2.3) serían, el adoptar un modelo descontextualizado (“*Los riesgos se darían si se asume un modelo de formación ajeno a nuestras características*”), y según otro punto de vista, el servir como pretexto ideológico de los sistemas dominantes (“...*No correr el riesgo de servir de asidero de la ideología dominante*”).

En relación con lo anterior, según los docentes, un efecto negativo sería causar una actuación improvisada en su labor como educadores, cabe mencionar que Escamilla (2008) sostiene que el hecho de que los docentes sean creativos en el proceso de formación, no quiere decir que esta orientación debe dejarse al azar y a la improvisación, ya que muchas veces se confunden entre improvisar y crear, sin embargo, hay que tener en cuenta que estos términos no son similares en su significado. Además, según los docentes, dicha formación puede hacer que los estudiantes caigan en un facilismo en relación a su proceso de aprendizaje, sin embargo, se podría afirmar, que el haber mencionado estos dos últimos riesgos, posiblemente es una consecuencia de la falta de claridad sobre la formación en competencias, ya que si se lo entiende desde el punto de vista integral, no cabría la posibilidad de que estos riesgos se tengan en cuenta. Asimismo, se menciona como otro riesgo el adoptar por parte del Programa un modelo descontextualizado, ya que probablemente muchas de las implicaciones de la formación en competencias no se adaptarían a las condiciones del contexto nariñense, sin embargo, podría suponerse que este riesgo también parte de la falta de claridad que se tiene sobre la formación en competencias, ya que ésta tiene como base el reconocimiento e identificación de las necesidades y condiciones del contexto, por lo tanto, a la hora de asumirlo necesariamente se tendrá que realizar una contextualización oportuna. Esto es

sustentado por Tejada (1999)⁴, ya que para este autor la competencia no puede entenderse al margen de contexto particular en el que se evidencia.

Otro de los riesgos mencionados por los docentes, es que la formación en competencias puede servir como pretexto ideológico de los sistemas dominantes. En contraste, a esto último, Andrade (2008) afirma que la educación tradicional, y no la formación en competencias, es la que se centra en el saber para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante y por lo tanto contradice lo dicho por los docentes. En comparación con lo anterior, Escamilla (2008) resalta que los riesgos de asumir un enfoque de competencias, estarían dados en desarrollar prácticas no fundamentadas en el conocimiento teórico y conceptual, organizar todos los procesos de enseñanza aprendizaje alrededor de trabajos prácticos, dejando a un lado a la teoría, y no llegar a un acuerdo y consenso entre los profesores respecto a las prioridades y los medios para llevarlas a la práctica. Esto podría estar relacionado con el temor que manifiestan algunos docentes de que la formación en competencias se centre en una formación tecnológica y se deje de lado la educación profesional.

Acciones para el trabajo en competencias

Las *Acciones para el trabajo en competencias* (Cat.In.9), da cuenta de los requerimientos necesarios para el trabajo en competencias y abarca dos subcategorías: “Acciones generales” (Subcat.9.1), que son para todos actores; y “Acciones específicas” (Subcat.9.2), que son las que afectan a algunos actores en particular. En cuanto a la primera, se encontró, según la mayoría de los docentes, la necesidad de replantear esquemas tradicionales (“*Es cambiar el paradigma salir de una parálisis paradigmática, y movilizarnos hacia nuevos procesos*”), una cualificación profunda en relación al modelo de formación basado en competencias (“*...El compromiso del acompañamiento constante de la cualificación docente*”), y la participación activa de estudiantes, docentes y administrativos (“*...Mantener unos roles muy activos y participativos*”). En cuanto a la segunda subcategoría, acciones específicas, esta

⁴ Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales [versión electrónica], Revista herramientas, 56, 20-30.

engloba cuatro subcategorías: Acciones para los docentes, Acciones para los estudiantes, Acciones para el Programa y Acciones para la Universidad.

En primer lugar, en relación a las “Acciones para los docentes” (Subcat.9.2.1), la mayoría de profesores destacó que es necesario generar espacios de reflexión acerca del tema, los cuales faciliten el consenso y comprensión del concepto de competencia, el conocimiento de las estrategias de formación exitosas y permitan fortalecer el trabajo en equipo (“...*Más espacios reflexivos, hay una propuesta del programa desde hace mucho tiempo que es conversar sobre las estrategias didácticas y de evaluación, las exitosas para que nosotros nos podamos apoyar y retomar*”), además algunos docentes resaltaron que el trabajo en competencias requiere de la disposición y motivación del equipo docente (“...*La disponibilidad de los profesores para querer hacerlo*”), y como caso particular, un docente señaló que implica un trabajo personalizado con los estudiantes (“...*Se vuelve personalizado y usted esto, usted esto, usted aquello, se vuelve muy personalizado*”). En segundo lugar, entre las “Acciones para los estudiantes” (Subcat.9.2.2), algunos docentes manifestaron que el trabajo en competencias requiere una postura crítica por parte del estudiante (“*El estudiante...Postura crítica frente a lo que hace el programa*”). En tercer lugar, al respecto de las “Acciones para el Programa” (Subcat.9.2.3), la mayoría de docentes expresaron que es necesaria la gestión de recursos tanto económicos como de tiempo (“*Recursos: capacitaciones, tiempo para la dedicación y recursos económicos*”), varios docentes, señalaron que se requiere un cambio curricular (“*Liderar toda esa reforma curricular*”), con respecto a lo anterior, en el cuarto taller de devolución a emergentes, una docente señaló la importancia de este cambio (“...*Un paso importante para arrancar con el cambio curricular*”). Como casos particulares, un docente, mencionó que el trabajo en competencias partiría de un reconocimiento contextual (“*Tienen que reconocerse las necesidades y lo intereses contextuales para poder pensar en esas competencias*”); mientras que otro docente expresó que es necesario realizar una sistematización del proceso de formación dentro del Programa (“...y especialmente sistematizar los procesos formativos”). Finalmente, “Acciones a nivel institucional” (Subcat.9.2.4), el trabajo en competencias requeriría cambiar las condiciones laborales de los docentes (“...*Si*

se pudiera lograr que la universidad entienda que el tiempo del docente es más académico que tiempo de docente, entonces no debería ser labor docente sino labor académica”), y de igual manera, involucrar a la familia en la formación de los estudiantes (“...*Se debe hacer partícipe las familias, la universidad no debe quedarse en la relación docente – estudiante sino que debe involucrar a los padres”*).

Como se pudo apreciar una de las acciones para el trabajo en competencias incluye, según los docentes, la necesidad de replantear esquemas tradicionales, es decir, salir de esa parálisis paradigmática. En congruencia con lo anterior, Escamilla (2008) sostiene que existe la necesidad de salir de la educación tradicional y agrega que esta necesidad consiste en la transición de la formación prioritariamente académica, hacia la proyección de lo aprendido a otros contextos. En esta misma línea, Andrade (2008) agrega que el trabajo en competencias implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde la educación tradicional. Asimismo, otra de las acciones generales, según los docentes, sería realizar una cualificación profunda del modelo de formación en competencias, este punto es similar a lo planteado por Beneitone et al. (2007) y reafirmado por Tobon (2006b), quienes sostienen que es prioritario realizar capacitaciones de los profesores, no obstante, los docentes van más allá, ya que, según ellos, esta cualificación es esencial no solo para los profesores, sino para los estudiantes, administrativos y la comunidad educativa en general, ya que de esta manera se enriquecería y se daría mayor coherencia el proceso de formación. Otra de las acciones, muy ligada a la anterior, es la participación activa de estudiantes, docentes y administrativos en la formación en competencias, asimismo, Beneitone et al. (2007) mencionan que es necesaria la participación permanente de todos los actores involucrados en el proceso de formación para que tenga impacto.

Entre las acciones específicas a nivel institucional, según los docentes, el trabajo en competencias requeriría cambiar las condiciones laborales de los profesores; implicaría acciones administrativas y de gestión en cuanto a recursos, tanto económicos como de tiempo. En congruencia con lo anterior, Escamilla (2008), manifiesta que se necesita de un conjunto de recursos humanos, materiales, ambientales y metodológicos, y agrega, que estos son esenciales para el desarrollo de

competencias. Dado esto se podría pensar, que la formación en competencias no solo es responsabilidad del docente o el estudiante, sino de toda la estructura administrativa de la institución, lo cual implicaría que los lineamientos que al respecto surjan afectaran directamente el trabajo en competencias. De igual manera, demandaría involucrar a la familia en la formación de los estudiantes, al respecto, Escamilla (2008) coincide en afirmar que los propósitos esenciales de la formación, deberán ser conocidos no solo por el equipo docente, sino también compartido con las familias de los estudiantes. Esto es algo que probablemente ya no se considera pertinente en la universidad, sin embargo el entretejido relacional significativo de cada estudiante estaría, sin duda, ligado a su proceso de formación, y por ende influiría directamente en el desarrollo de sus competencias ya que según Zabala y Arnau (2007) “cuando se pretende formar al alumnado en todas sus capacidades, tanto la escuela como la familia están interviniendo en el mismo objeto de estudio” (p. 79).

Igualmente, según los docentes, el trabajo en competencias requeriría de un reconocimiento contextual, lo cual es congruente con lo expresado por Beneitone et al. (2007) quienes resaltan la necesidad de realizar una exploración constante de las demandas sociales, teniendo en cuenta el cambio y la variedad de contextos. Otra de las acciones es realizar una sistematización del proceso de formación dentro del Programa, en congruencia con lo anterior, Escamilla (2008) sostiene que la formación en competencias permitiría la sistematización del proceso de formación.

Por otra parte, según los docentes, es necesario generar espacios de reflexión que faciliten el consenso y comprensión del concepto de competencia, el conocimiento de las estrategias de formación exitosas y permitan fortalecer el trabajo en equipo. Lo anterior, tiene congruencia con lo planteado por Escamilla (2008), ya que para este autor el trabajo en competencias implica que los profesores deben dialogar, debatir y llegar a acuerdos sobre lo esencial del tema y al igual que en lo expresado por los docentes, estos espacios permitirán delimitar recursos didácticos comunes y promover el trabajo en equipo.

Además, los docentes afirmaron que el trabajo en competencias requiere de la disposición y motivación del equipo de profesores, implica un trabajo personalizado con los estudiantes y requiere de una postura crítica y propositiva por parte del estudiante. Al respecto, Torrado (2000 citado en Bogoya et al., 2000) manifiesta que el sujeto debe ser activo en su formación y agrega la importancia de tener en cuenta que el estudiante es un ser humano, que se despliega como tal en actividades académicas influidas por su historia, sus quejas y malestares, y afectado por la problemática nacional. Lo que probablemente se quedaría corto, ya que no solo el estudiante debe contemplarse como ser humano, sino también el docente, quien tiene su propia historia de vida, motivación, expectativas, miedos e incertidumbres, que también son relevantes en el proceso de formación en competencias.

De acuerdo a lo mencionado hasta el momento sobre las acciones que implicaría el trabajo en competencias, se puede decir, que el mayor reto es el logro del cambio curricular, respaldado por lineamientos institucionales. Beneitone et al. (2007) resaltan la importancia de un rediseño curricular de los programas educativos, como una necesidad prioritaria. En esta misma línea, Torrado (2000 citado en Bogoya et al., 2000) señala que es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la actividad curricular en general. A esta perspectiva se une Pérez (2000 citado en Bogoya et al., 2000) quien manifiesta que resulta prioritario definir unos criterios y un enfoque orientado al cambio y desarrollo curricular, y Tobón (2006b) quien afirma como una necesidad el transformar los currículos en torno al desarrollo de competencias.

Críticas frente a la formación en competencias

Las *Críticas frente a la formación en competencias* (Cat.In.10) dan cuenta de los juicios que tienen los docentes frente a la formación en competencias. Dentro de esta categoría emergieron dos subcategorías: *Críticas frente al modelo de formación en competencias* y *Críticas frente a la gestión para la formación en competencias*. Dentro de las críticas frente al modelo de formación en competencias, varios docentes manifestaron que el modelo de competencias no se lo debe tomar desde la visión del competir, sino por el contrario, tener en cuenta al otro en el respeto por la diferencia

(“...Espero que formar en competencias no nos vaya a formar en unos obsesivos de la competitividad”). En cuanto a la subcategoría críticas frente a la gestión para la formación en competencias, varios docentes mencionaron que el trabajo en competencias ha tenido un proceso demasiado lento, esto debido a que no se ha trabajado en el tema, dejándolo, como asunto pendiente (“Yo siento que el programa está muy quedado en formación basada en competencias”). Por otra parte, como caso particular, un docente afirmó que no se le ha dado la importancia que el tema requiere (“Simple y llanamente lo que hago, es decirle al programa que no le ha dado la dimensión que se requiere a esto de la formación en competencias”). Confirmando lo anterior, en el tercer taller de devolución a emergentes, un docente manifestó que el trabajo en competencias se ha demorado mucho en llevarse a cabo (“Nos hemos demorado mucho en hacer esto”).

Como se pudo observar en la presente investigación surgieron algunas críticas por parte de los docentes frente a la formación en competencias y frente a la gestión para la formación en competencias. Cabe resaltar que una de las críticas que más tuvo consenso por parte de los docentes fue la de considerar la competencia desde la visión del competir, sin tener en cuenta la legitimación del otro y el respeto por la diferencia, sin embargo, cabe resaltar que Valencia (2000, citado en Bogoya et al., 2000) sostiene que hay una necesidad de aclarar que el término competencia no se trata del acto de competir ni de la competitividad en el ámbito del mercado. Sin embargo, es comprensible que se asocie la competencia con el competir debido a que según Tejada (1999) los verbos “competir” (entendido como pugnar, rivalizar, como sustantivo competencia, competitividad, y como adjetivo competitivo) y “competer” (entendido como pertenecer o incumbir, como sustantivo competencia y como adjetivo competente; apto, adecuado).proviene del mismo verbo latino “competeré” lo que genera equivocaciones. Por lo tanto, los significados que se proponen en diferentes diccionarios tienen que ver con este doble sentido, lo cual demuestra la polisemia del término (Tejada, 1999).

Expectativas e incertidumbres frente a la formación en competencias

Las *Expectativas e incertidumbres frente a la formación en competencias* (Cat.In.11) es otra categoría emergente. En lo que se refiere a las expectativas, algunos docentes mencionaron que esperan fortalecer el proceso de formación en el Programa (*“Mi expectativa es que a través de las competencias se fortalezcan algunos procesos de formación”*), otros docentes tienen la expectativa de que se realice una reforma curricular enfocada a la formación en competencias (*“Las expectativas más son que se haga una reforma curricular que la necesitamos a gritos y esa transformación curricular se haga en el sentido de las competencias”*), de igual manera, algunos docentes expresaron que esperan que se realicen capacitaciones en torno al tema de las competencias, ya que son muy necesarias para el proceso de cambio curricular (*“La posibilidad de compartir experiencias, expectativa de capacitación y de formación”*), es importante señalar que hay expectativas con relación al modelo de competencias que se va a asumir, y a la afinidad que se tenga frente a dicho modelo porque de eso depende la motivación con que se desarrolle el trabajo (*“La expectativa que finalmente se llegue a consolidar un plan de estudios general o macro, como unas estrategias pensadas desde un modelo de competencias desde un punto de vista muy egoísta con el cual yo esté satisfecho, esa es mi expectativa, porque o sino no lo voy a hacer muy a gusto”*), también en cuanto a la efectividad del modelo en la formación de psicólogos (*“Expectativas quizá el ver que tan efectivo es este proceso de formación en competencias, que tan adecuado es para formar psicólogos”*), los efectos que tendrá la formación en competencias (*“Mi expectativa personalmente es que empecemos a reconocer cuáles han sido los efectos de tratar de cambiar un modelo de enseñanza”*) y sobre los espacios de apertura al debate sobre entorno al tema (*“Mi expectativa es que el programa le diera más apertura a esto de la formación basada en competencias”*). Siendo estos cuatro últimos, casos particulares dentro de esta categoría.

Con respecto a las incertidumbres frente a la formación en competencias en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño, la mayoría de los docentes coincidió en afirmar que una de las incertidumbres que tienen, es la de adoptar el modelo de competencias por ser una “moda” en la educación actual, y de esta

manera, no asumirlo críticamente (*“La realidad ha llevado aquí en Colombia a que muchos procesos de transformación se han tomado como moda...”*), cabe señalar, que algunos docentes mencionaron incertidumbres frente a la perspectiva teórica que se va adoptar (*“Incertidumbres pues muchas ver con que perspectiva teórica se trabajaría las competencias, que elementos son útiles y que no”*). Como casos particulares, se encuentran las incertidumbres de un docente sobre contar con el tiempo necesario para la formación en competencias (*“Incertidumbre tengo frente al tiempo para construir un currículo por competencias...”*); otro docente, expresó su incertidumbre frente al apoyo institucional (*“Incertidumbre frente al apoyo institucional ... por ejemplo que eso requiere infraestructura, otras condiciones de vinculación laboral de los docentes...”*); un docente hizo alusión a la adaptación de los estudiantes a un nuevo modelo de formación (*“Incertidumbre frente a la adaptación de los estudiantes...”*) y finalmente un docente mencionó que su incertidumbre es que la formación en competencias se convierta en una formación tecnológica (*“Uno de los mayores sustos que a mí me da es que la gente piense que competencia es formar a la gente para que sepa hacer algo, y entonces se pierda la visión de profesional y se pase a ser un técnico”*).

Como se pudo apreciar, una de las mayores incertidumbres de los docentes, es la de adoptar el modelo de competencias por ser una “moda” en la educación actual, y de esta manera, se necesitaría asumir una postura crítica frente a él. Asimismo, Torrado (2000 citado en Bogoya et al., 2000) sostiene que “no se trata pues de una iniciativa aislada o de una moda pasajera. Por el contrario es el punto de vista de los analistas de la política pública regional” (p. 35). Además agrega que las competencias no son una moda pedagógica, ya que la idea ronda desde hace varios años en la educación colombiana. En contraste con lo anterior, Bustamante (2003 citado en Tobón, 2006b) añade que el concepto de competencia si se está convirtiendo en la nueva moda educativa y “el problema de todo concepto que entra como una moda en la educación es que su uso es inestable, se implementan mecanismos para ponerlo en acción y luego comienza a dejarse de mencionar, como sucede con cualquier moda” (p. 67). De ahí viene la importancia de asumirlo desde una visión crítica y fundamentada en el análisis profundo y reflexivo.

Finalmente, es importante agregar que uno de los temores de los docentes, hace alusión a que la formación en competencias se convierta en una formación tecnológica, se centre en el hacer y por tanto se pierda la visión profesional. En este mismo sentido Beneitone et al. (2007) mencionan que el concepto de competencia ha sido asociado a un carácter utilitario y eficientista y a la subordinación de la educación al sector productivo, por lo tanto corre el riesgo de centrarse en el ámbito laboral y descuidar la formación integral de la persona. Asimismo, Escamilla (2008) menciona que uno de los riesgos de la formación en competencias es focalizar en el hacer prácticas y dejar a un lado la parte teórica y conceptual que fundamenta ese quehacer. En esta misma línea el MEN (2009) sostiene que surgen problemas en torno a la formación en competencias cuando se piensa y asume de una forma reduccionista y cerrada, desde una mirada netamente operacional y referida a actividades relacionadas con un puesto de trabajo determinado. Lo anterior, sustenta el hecho de tener lineamientos claros frente a la formación en competencias, teniendo en cuenta como eje central la formación integral del estudiante y hacer una transición del hacer al proponer, de esta manera se reducirían las posibilidades de considerarlo desde la visión reduccionista del saber hacer y se procuraría la transformación de los contextos.

Anexo 6**Estrategias docentes y de evaluación documentalmente formuladas en el Programa de Psicología de la Universidad de Nariño****Fuentes documentales:**

- Proyecto Educativo de Psicología PEP 2005.
- Programas académicos de las asignaturas del plan de estudios 2008 y 2009 del Programa de Psicología.
- Informe de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad del Programa de Psicología 2009.

Área curricular	Estrategias docentes	Estrategias de evaluación
Intervención psicológica en salud mental	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo controversial 2. Aplicación crítica de videos 3. Lecturas 4. Clases magistrales 5. Mesas redondas 6. Pensamiento hacia adelante y hacia atrás 7. Debates 8. Cineforo 9. Exposición 10. Desarrollo de guías y consultas 11. Seminario 12. Parcial 13. Foro 14. Prácticas de técnicas 15. Atención clínica 16. Conversatorio 17. Estudio de caso 18. Visitas a exposiciones artísticas 19. Tertulias literarias 20. Ejercicios intra-aula 21. Sustentaciones 22. Películas 23. Talleres a partir de elementos generales a específicos 24. Relación de conceptos y temáticas 25. Conocimiento previo en situaciones cotidianas 26. Salidas de campo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proyecto de aula 2. Lecturas 3. Desarrollo de un caso de comportamiento normal y problema en clase 4. Guías 5. Socialización del informe 6. Quiz 7. Control de lectura 8. Taller en clase 9. Parciales 10. Informe de practica académica 11. Talleres 12. Participación en clase 13. Dinámica de trabajo en grupo 14. Carpeta formativa 15. Ejercicios de práctica 16. Estudios de caso simulados 17. Atención clínica 18. Estudio de casos reales 19. Practica investigativa 20. Actividades de aula 21. Autoevaluación 22. Ensayo 23. Evaluación escrita tipo ECAES 24. Seminario 25. Investigación de historias de vida 26. Informes escritos de dos casos

27.	Material bibliográfico.	27.	Exposición oral o escrita
28.	Retroalimentación.	28.	Estudio de casos clínicos
29.	Ejercicios	29.	Informe final
30.	Evaluación comportamental	30.	Ruleta de preguntas
31.	Lecturas críticas de textos	31.	Seminario pastleman
32.	Análisis y discusión de casos clínicos	32.	Película
33.	Trabajo experiencial e individual	33.	Ejercicios en clase
34.	Exposición docente	34.	Evaluaciones escritas individuales
35.	Análisis de textos	35.	Ejercicios
36.	Presentación de videos	36.	Preguntas de clase
37.	Dinámicas de escucha por binas	37.	Proyectos de grupo
38.	Principios del aprendizaje significativo, extrapoladas desde la formación en competencias ciudadanas, comunicativas y laborales	38.	Evaluación escrita
39.	Simposio	39.	Evaluación oral
40.	Ensayos	40.	Debates
41.	Reseña analítica	41.	Construcción de textos
42.	Práctica de laboratorio	42.	Trabajo en grupo
43.	Lecturas reflexivas	43.	Informes de evaluación
44.	Mesas redondas sobre de casos clínicos	44.	Análisis de casos
45.	Técnica psicoanalítica aplicadas al psicoanálisis grupal	45.	Entrevistas
46.	Dramatización	46.	Elaboración de textos
47.	Invitados especiales	47.	Consultas
48.	Revisión de casos simulados	48.	Trabajos escritos
49.	Debate constructivo	49.	Lecturas analíticas de textos
50.	Práctica académica	50.	Cine foro
51.	Consulta de temas	51.	Mesa redonda
52.	Manejo de información de libros	52.	Discusión de textos
53.	Mapas conectivos	53.	Exposición en clase
54.	Seminario taller	54.	Asistencia
55.	Auto observación	55.	Informe de evaluación terapéutica
56.	Registro y sistematización de estilos de vida personales y familiares	56.	Proyecto de investigación
57.	Talleres de elucidación de conceptos	57.	Escrito comparativo
58.	Talleres de lectura y discusión del material	58.	Ensayo sobre películas
59.	Elaboración de protocolos de evaluación e intervención	59.	Informe escrito de proyecto de aula
60.	Aplicación de procedimientos en casos reales	60.	Protocolos
61.	Elaboración de textos	61.	Mapa mental
62.	Trabajo escrito	62.	Guías de preguntas
63.	Ejercicios de entrenamiento	63.	Mapa conceptual
64.	Desarrollo de guías de observación	64.	Simposio
65.	Trabajos	65.	Revisión de lecturas
66.	Guías de consulta	66.	Aportes
67.	Diario de avance personal	67.	Ejercicios de caso
68.	Diario de intervención del proceso terapéutico	68.	Juego de rol playing
69.	Indagaciones testimoniales y bibliográficas	69.	Realización de modelos explicativos
70.	Sesiones de discusión	70.	Mesas de profundización
71.	Presentación de casos y guiones de intervención en cámara de gessel	71.	Cuadros comparativos
		72.	Seminario taller
		73.	Escrito individual
		74.	Mapa conectivo
		75.	Conexiones entre mapas y videos
		76.	Triangulaciones
		77.	Casuística

	72. Informes de aplicación temática en la vida cotidiana	78. Sustentación de casos clínicos
	73. Elaboración de un diario de sueños	79. Reseña analítica
	74. Disquisiciones	80. Asesoría
	75. Relatos	81. Elaboración de protocolos de la evaluación e intervención
	76. Charlas con filósofos y sociólogos	82. Autoevaluación de los ejercicios individuales y grupales
	77. Socialización de temáticas	83. Heteroevaluación de los ejercicios individuales y grupales
	78. Guías de trabajo	84. Coevaluación de los ejercicios individuales y grupales
	79. Talleres de discusión de videos	85. Construcción de textos reflexivo
	80. Carpeta formativa	86. Taller vivencial
	81. Practica en diagnóstico de casos	87. Construcción del genograma
	82. Trabajo conjunto docente-estudiante	88. Proyecto de vida
	83. Diario de clase	89. Conceptualización, contrastación, registro y sistematización
	84. Visita a institución hospitalaria o carcelaria	90. Práctica académica (Medellín seminario)
	85. Presentación de casos clínicos y manejo psicoterapéutico	91. Paneles de expertos
	86. Investigación cualitativa con historia de vida	92. Foros
	87. Construcción de historia de vida	93. Discusión de películas
	88. Presentación y discusión de cada tema	94. Mentefactos conceptuales
	89. Demostración de la ejecución del procedimiento de cada técnica	95. Socialización de lecturas
	90. Seminarios sobre procedimientos de terapia	96. Diarios de clase
	91. Practica investigativa	97. Informes de entrevistas
	92. Practica: evaluación e intervención en vivo.	98. Practica grupal
	93. Ejercicios prácticos	99. Filmación
	94. Elaboración de protocolos para evaluar e intervenir enfermedades	100. Grabación de prácticas reveladoras de estilo terapéutico
	95. Ejercicios de observación participante	101. Retroalimentación de ejercicios videograbados
	96. Ejercicios virtuales de psicoterapia	102. Análisis de video por escrito
	97. Indagación de testimonio	103. Portafolio de evidencias: texto escrito, diagrama historiográfico, comentarios escritos de pares académicos, formato de autoevaluación, guías de trabajo, evaluación escrita, mentefacto, mapa conceptual, video sobre desempeño terapéutico, diario del consiente, informe de socialización.
	98. Circulo de estudio	104. Actividad creativa
	99. Mapas conceptuales	105. Preguntas de expansión para debate
	100. Juego de roles	106. Lectura a través de la casuística
	101. Sustentación	107. Asesorías grupales e individuales extraclase e intraclase.
	102. Acompañamiento docente continuo	108. Retroalimentación constante y seguimiento de los procesos.
	103. Asesoría de prácticas académicas	
	104. Automonitoreo de conductas.	
	105. Coloquio.	
Cognición desarrollo y educación	1. Conversatorios	1. Actividades en clase
	2. Discusión por grupos	2. Trabajo de seguimiento
	3. Talleres	3. Examen final
	4. Socialización	4. Autoevaluación final
	5. Cámara de gessel	5. Reporte de observación
	6. Ejercicios de campo	6. Texto interpretativo

7.	Lecturas	7.	Lecturas
8.	Clase magistral con video beam	8.	Talleres
9.	Debates	9.	Evaluaciones
10.	Talleres en grupo	10.	Talleres en clase
11.	Evaluaciones	11.	Trabajos
12.	Exposición por el docente	12.	Proyecto de aula
13.	Películas	13.	Consultas investigativas
14.	Entrevistas	14.	Sustentación del informe final
15.	Video foro	15.	Seminario pastleman
16.	Análisis de texto	16.	GOI
17.	Mapas conceptuales	17.	Ruleta de preguntas
18.	Foros	18.	Exposición
19.	Paneles	19.	Controversia
20.	Exposición magistral	20.	Taller en binas
21.	Lecturas previas	21.	Ensayos
22.	Talleres evaluativos	22.	Evaluaciones escritas
23.	Ejercicios de aplicación	23.	Evaluación individual
24.	Preguntas en clase	24.	Realización de panel
25.	Consultas de investigación	25.	Evaluación final escrita
26.	Seminario pastleman	26.	Taller evaluativo
27.	Discusión y análisis de temáticas	27.	Reseña analítica
28.	Construcción de textos	28.	Informe escrito
29.	Presentación de videos	29.	Socialización
30.	Moodle	30.	Mapas conectivos
31.	Lectura de material complementario	31.	Textos individuales
32.	Consulta de temas	32.	Control de lectura
33.	Ejercicio investigativo (historia de vida)	33.	Construcción de textos
34.	Ejercicios de aplicación del fundamento conceptual	34.	Trabajo en grupo
35.	Lecturas guía	35.	Proyecto psicopedagógico
36.	Socialización de lectura de artículos	36.	Socialización del proyecto
37.	Controversia	37.	Entrevistas
38.	Practica académica	38.	Practica académica
39.	Asesoría	39.	Informe de practica
40.	Construcción y análisis de tareas	40.	Evaluación en trinas
41.	Aplicación y creación de ejercicios que conllevan a la vivencia de los procesos estudiados	41.	Taller pedagógico
42.	Construcción de material para la aplicación en niños preescolares y de básica primaria	42.	Panel de expertos
43.	Lecturas previas para establecer conexiones entre teoría y práctica	43.	Trabajo final (historia de vida)
44.	Clase dirigida	44.	Propuesta PRINSE
45.	Exposición práctica académica	45.	Informe escrito PRINSE
46.	Artículos	46.	Socialización PRINSE
47.	Acompañamiento docente continuo	47.	Construcción de un articulo
48.	Asesoría de prácticas académicas	48.	Diseño de material
49.	Automonitoreo de conductas.	49.	Análisis de textos
50.	Coloquio.	50.	Proyecto de practica
		51.	Socialización de información
		52.	Prueba tipo ECAES
		53.	Ejercicio de aplicación
		54.	Pruebas escritas de seguimiento
		55.	Sustentación de un mapa conectivo
		56.	Debate
		57.	Elaboración de preguntas y respuestas a partir de

			lectura
		58.	Actividad creativa por temas
		59.	Realización de entrevistas a un psicólogo educativo
		60.	Socialización de evaluación institucional
		61.	Asistencia a asesorías
		62.	Presentación de videos
		63.	Asesorías grupales e individuales extra clase e intraclase.
		64.	Retroalimentación constante y seguimiento de los procesos.
Psicología social comunitaria y organizacional	1.	Grupos de trabajo	1. Evaluaciones individuales
	2.	Exposición	2. Mesas de trabajo
	3.	Participación	3. Protocolos
	4.	Presentación de preguntas	4. Talleres
	5.	Lecturas previas a las clases	5. Proyecto de aula
	6.	Debates	6. Práctica académica
	7.	Talleres	7. Lectura conectiva y autorreferencial
	8.	Foros	8. Talleres de clase
	9.	Parciales	9. Lecturas reflexivas
	10.	Espacio de reflexión y análisis	10. Consultas investigativas
	11.	Coevaluación	11. Lecturas
	12.	Construcción de protocolos	12. Trabajo escrito
	13.	Socialización de protocolos	13. Socialización
	14.	Mesas de trabajo	14. Reseña de lecturas
	15.	Videos y películas	15. Panel
	16.	Clase magistral	16. Informe de lectura
	17.	Socialización	17. Mapa de ideas
	18.	Ejercicio de aplicación de técnica	18. Resumen
	19.	Practica académica	19. Informe escrito del ejercicio investigativo
	20.	Asesoría	20. Ensayo
	21.	Practica guiada	21. Quiz
	22.	Lectura comprensiva	22. Análisis de caso
	23.	Elaboración de mapa de ideas	23. Informe de practica
	24.	Resumen	24. Coevaluación
	25.	Dinámicas	25. Autoevaluación
	26.	Ejercicio investigativo	26. Proyecto final
	27.	Escritura de textos	27. Documento analítico
	28.	Juego de roles	28. Examen escrito
	29.	Análisis de casos	29. Paralelo
	30.	Visita a empresas	30. Análisis situacional
	31.	Guías de lectura	31. Participación individual y colectiva
	32.	Dirección de talleres	32. Informes
	33.	Encuentros presenciales	33. Socialización del proyecto final
	34.	Equipos reflexivos	34. Casuística
	35.	Consulta de avances	35. Consulta científica
	36.	Análisis crítico de los textos	36. Mapas conectivas
	37.	Videoforo	37. Mesas de trabajo
	38.	Diario de campo	38. Ensayo final
	39.	Lluvia de ideas	39. Microensayo

	40. Grupos de discusión	40. Evaluación oral
	41. Seminario	41. Trabajos escritos
	42. Mesa redonda	42. Consultas
	43. Proyecto de aula	43. Ruleta de preguntas
	44. Análisis de casos	44. Participación en encuentros
	45. Lecturas y discusión de artículos	45. Protocolos
	46. Consultas	46. Taller de expansión
	47. Evaluación individual	47. Mapas
	48. Acompañamiento docente continuo	48. Taller de aplicación
	49. Asesoría de prácticas académicas	49. Análisis de cargos
	50. Automonitoreo de conductas.	50. Conversatorios
	51. Coloquio.	51. Participación en clase
		52. Protocolo de registro conductual
		53. Desarrollo de procesos de selección
		54. Trabajo práctico y diagnóstico organizacional
		55. Análisis de videos
		56. Control de lectura
		57. Asistencia
		58. Asesorías grupales e individuales extra clase e intracase.
		59. Retroalimentación constante y seguimiento de los procesos.
Formación investigativa	1. Pensamiento hacia adelante y hacia atrás	1. Práctica académica
	2. Estrategias para desarrollar la habilidad y capacidad investigadora.	2. Proyecto de investigación
	3. Estilos de razonamiento y argumentación	3. Quiz
	4. Exposición	4. Control de lectura
	5. Proyecto	5. Talleres en clase
	6. Talleres	6. Parciales
	7. Guías de lectura	7. Informe final
	8. Apuntes de clase	8. Lecturas
	9. Lecturas	9. Guías
	10. Actividades en clase	10. Ejercicios de estadística
	11. Aplicar test	11. Creación de una prueba
	12. Clase magistral	12. Aplicación de prueba
	13. Invitados especiales	13. Entrevistas
	14. Revisión de documentos de trabajos investigativos	14. Protocolos
	15. Ejercicios investigativos	15. Sustentación de un caso
	16. Documentación	16. Evaluación individual
	17. Revisión y análisis de investigación	17. Seminario
	18. Revisión de artículos	18. Taller
	19. Seminario	19. Ejercicios prácticos
	20. Propuesta de investigación	20. Informes escritos
	21. Elaboración del anteproyecto	21. Pruebas escritas
	22. Conversación heurística	22. Autoevaluación
	23. Consultas	23. Socialización sobre ejercicio investigativo
	24. Revisión bibliográfica	24. Retroalimentación
	25. Ensayo	25. Consultas
	26. Trabajo crítico	26. Socialización
	27. Asesoría	27. Ejercicio investigativo
		28. Seminario

	28. Aprendizaje basado en problemas	29. Cuadro comparativo
	29. Retroalimentación	30. Revisión de textos
	30. Construcción de escenarios reflexivos	31. Búsqueda de información de apoyo
	31. Ejercicios de apoyo	32. Mapa analítico y explicativo
	32. Acompañamiento de talleres en clase	33. Ensayo
	33. Debate	34. Elaboración de documento
	34. Ejercicios prácticos	35. Exposición
	35. RAI	36. Proyecto de aula
	36. Ejercicios de aplicación de normas APA	37. Participación individual y colectiva
	37. Proyecto de aula	38. Informes escritos
	38. Trabajo de investigación	39. Socialización del proyecto final
	39. Discusiones	40. Estudio de caso
	40. Análisis de datos	41. Informes psicológicos
	41. Proyección y reconocimiento de láminas	42. Presentación oral
	42. Aplicar los test propuestos y apoyarse para complementar la información obtenida con entrevistas	43. Consulta investigativa de expansión
	43. Elaboración de protocolos de caso y sustentación	44. Actividad en clase
	44. Diplomados	45. Asesorías grupales e individuales extraclase e intraclase.
	45. Jornadas psicológicas	46. Retroalimentación constante y seguimiento de los procesos.
	46. Acompañamiento docente continuo	
	47. Asesoría de prácticas académicas	
	48. Automonitoreo de conductas.	
	49. Coloquio.	
Desarrollo personal	1. Simposios	1. Socialización
	2. Conversatorio	2. Participación
	3. Cine foro	3. Sustentación
	4. Juego de roles	4. Elaboración de análisis
	5. Montajes escénicos	5. Presentación de conclusiones
	6. Mapas conceptuales	6. Reflexiones de textos
	7. Conferencias	7. Dimensión actitudinal: mejoramiento conjunto de los procesos en el taller
	8. Análisis de texto	8. Ensayo
	9. Trabajo de investigación	9. Taller
	10. Entrevistas	10. Reflexión
	11. Talleres	11. Participación en el taller
	12. Trabajo en grupo	12. Aportes
	13. Participación activa	13. Asistencia
	14. Sensibilización	14. Talleres vivenciales
	15. Apropiación	15. Informe de entrevistas
	16. Confrontación	16. Mapa grafico-mental
	17. Trabajo cooperativo y colaborativo	17. Análisis de video
	18. Debates	18. Sustentación personal
	19. Análisis de videos	19. Presentación de diseños constructivos
	20. Búsqueda de información	20. Participación en dinámicas y conclusiones
	21. Guías de trabajo	21. Casuística
	22. Lecturas	22. Agenda afectiva sobre cineforo
	23. Salidas de campo	23. Ensayo y sustentación
	24. Lecturas reflexivas	24. Control de lectura
	25. Actividades grupales e individuales	25. Cineforo
	26. Seminario	

Formación en competencias en el Programa de Psicología 122

27.	Clase magistral	26.	Ensayos sobre películas
28.	Mesa redonda	27.	Lecturas
29.	Dinámicas sobre diversas tematizaciones	28.	Mapa conceptual
30.	Presentaciones en power point	29.	Investigación en grupo
31.	Taller vivencial	30.	Autoevaluación
		31.	Documento escrito
		32.	Guías
		33.	Asistencia a taller-congreso externo
