



CONSIDERACIONES CRÍTICAS ACERCA DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LAS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS*

Pedro Nel Valbuena Hernández**
Nidian Damaris Rodríguez Paipa***

COLOMBIA

Resumen

Este ensayo tiene como objeto presentar una posición crítica del papel que juegan las universidades en la implementación del modelo de formación por competencias, expresión de las nuevas formas del trabajo y de las relaciones sociales en la economía contemporánea. Las universidades como centros de formación del capital humano, se han transformado bajo una visión totalizadora de la racionalidad económica. Esto se evidencia en los procesos de acreditación, estandarización, y en general, de la regulación de la educación. Existe una encrucijada en el sentido de que la comunidad académica se adapte al esquema de reproducción del capital, o en cambio, se congregue para repensar el papel de la educación superior, ya que ésta ha pasado a ser un bien privado, bajo la dinámica de mercado, y funcional a las demandas de formación del trabajo, en detrimento de las profesiones y el desarrollo de pensamiento y conocimiento para el cambio estructural de la sociedad.

** Economista, Magister en Historia. Docente Investigador de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, UNITRÓPICO (Yopal, Casanare, Colombia), hace parte del Grupo de Estudios Sociales, Económicos, de la Cultura y de la Historia. "NITIFI". Sus escritos están alrededor de las políticas públicas, ciencias económicas e historia colombiana. pedrovedu@hotmail.com



** Economista. Joven Investigadora. hace parte del Grupo de Estudios Sociales, Económicos, de la Cultura y de la Historia. "NITIFI", de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, UNITRÓPICO (Yopal, Casanare). ninis1986@hotmail.com

* Este documento es parte de la investigación en competencias en los procesos de formación de profesionales en el Departamento de Casanare (Colombia). Alrededor del levantamiento de información primaria se discutieron varios documentos de contexto, constituyéndose en parte significativa en la construcción de este ensayo, que se elaboró a cuatro manos.



Palabras Clave: Educación, universidad, competencias, trabajo, capital.

Summary

This essay is to present a critical view of the role that universities play in the implementation of competency based training model, expression of new forms of work and social relations in contemporary economy. The Universities as center of human capital formation, have been transformed under a totalizing vision of economic rationality. This is clairvoyance in the process of accreditation, standardization, and in general regulation of education. There is a crossroads, in the sense that the academic community fits the pattern of reproduction of capital, or rather we come together to rethink the role of higher education, as it has become private property, under the dynamic market, functional training demands of work, to the detriment of the professions and the development of thought and knowledge to the structural change of society.

Key Words: Education, university, competitions, work, capital.

La Profesión en las Nuevas Relaciones del Trabajo

La palabra profesión proviene del latín *professio-onis*, que significa acción y efecto de profesar. En la práctica, la profesión es producto de la división del trabajo y de sus niveles de especialización, dados principalmente con el proceso de industrialización en los siglos XVIII y XIX, en la medida que se afianza la organización de trabajo en la división de procesos o tareas en partes, descomponiendo el trabajo social en una aparente acción individual. La separación por profesiones u ocupaciones, no es otra cosa que la forma más acabada de las relaciones del trabajo en el capitalismo.

Para Adam Smith, la especialización por tareas en la empresa influye decisivamente en la división por ocupaciones o profesiones en la sociedad en su conjunto (1997/1776: 96). Se podría afirmar que a mayores niveles de desarrollo industrial mayor es la división de trabajo, y por lo tanto también habrá una ampliación de ocupaciones o profesiones.

Se sabe que en teoría clásica económica, los niveles de especialización del trabajo están en función del incremento de la producción y de acumulación de capital.

En la sociedad moderna, la ampliación de mercados a escala global hace que estos se den de manera más competitiva, incluyendo el mercado del trabajo y la especialización que deriva de esta relación. Smith, por su parte, afirma que "así como la capacidad de cambiar origina la división del trabajo, el desarrollo de esta división se halla siempre limitado por la extensión de aquella



capacidad, es decir, por la extensión del mercado. Cuando el mercado es muy pequeño, nadie es capaz de dedicarse por entero a una actividad por falta de capacidad para cambiar el producto sobrante de su propio trabajo, es decir, lo que excede a su consumo, por aquellas partes del producto del trabajo ajeno que necesita." (pág. 100). Es importante resaltar que esta circunstancia ha ahondado no solo en mayores niveles de división del trabajo, sino en su cualificación, o si se quiere decir de otra forma, en mayores niveles de calificación del capital humano.

La especialización es una realidad inherente a la profesión. Dicha especialización, según Smith, es su generis a estas circunstancias: En primer lugar, la especialización aumenta la habilidad de los trabajadores, en segundo lugar, ahorra tiempo en desarrollo de las tareas productivas, y en tercer lugar, permite la invención de una gran cantidad de máquinas que facilitan y abrevian el trabajo y posibilitan que un hombre haga el trabajo de muchos (pág. 88).

Ahora bien, cuando hablamos de competencias valdría la pena saber, con los cambios de la cultura y en particular de las estructuras económicas, si estas condiciones se aplican a la noción de capital humano como una forma de especialización más acabada en la dinámica del capitalismo a escala mundial.

En el siglo XIX las profesiones se conciben desde lo que Tocqueville denominó "corporaciones intermediarias" (Rojas, 1996:65). Éstas eran organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social, en sustitución de la sociedad tradicional. También podría acuñarse la postura de Max Weber, en un estadio anterior al sistema industrial: "la profesión estaba vinculada a lo religioso en la tradición cristiana, puesto que el acto de profesar está relacionado con la voluntad de consagrarse a Dios". (Pérez, 2010:3).

Por otra parte, "la expansión de los conocimientos técnicos, la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos en el siglo XIX, durante la Revolución Industrial, contribuyeron a modificar la organización social existente, propiciando la creación de tareas profesionales más especializadas" (Barron, 2010: 71). En los umbrales del siglo XX, Flexner sugirió que para reconocer este campo, era necesario tomar en cuenta la implicación de operaciones intelectuales, las cuales adquieren su material de la ciencia y de la instrucción. Señala, además, que el manejo de este material es con un fin definido y práctico, el cual posee una técnica educativa comunicable, se tiende a la organización entre sus propios miembros y se vuelve cada vez más altruista (Gómez, 1981:321).

A mediados del siglo pasado, Cogan hacía referencia a que la profesión tenía una obligación ética de proveer servicios altruistas al cliente; su definición estaba basada en la comprensión de señalamientos teóricos de algunas áreas de conocimiento específico y sus habilidades (Pou, 1991:37).



En la década de los sesenta, Wilensky estableció que la profesión es una forma especial de organización ocupacional, basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar y establece que una actividad pasa a ser considerada profesión cuando supera las cinco etapas del proceso de profesionalización, en donde el trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo; se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales; se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales; se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional; y se adopta un código de ética con la intención de preservar así a los "genuinos profesionales" (Pacheco, 1993: 31).

En un sentido análogo, Millerson definió que toda profesión debe cumplir algunas características que permitan medir el grado de profesionalización de las diferentes ocupaciones, ya que los profesionistas deberían tener un sueldo elevado, un estatus social alto y autonomía en su trabajo (Burrage, 1990). En la misma dirección Johnson (1997), señaló que "para que pueda existir una auténtica profesión, es condición necesaria que las personas que practican la ocupación formen un grupo relativamente homogéneo".

Por otra parte, Spencer (1905) señala que una profesión se puede definir como una ocupación que se regula a sí misma mediante una capacitación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario, basado en conocimientos especializados y técnicos, y orientado más al servicio que hacia las utilidades pecuniarias, principio consagrado en su código de ética. En este sentido, la profesión es considerada como un fenómeno sociocultural, en el cual intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto económico, social, político y cultural en el que surge y se desarrolla.

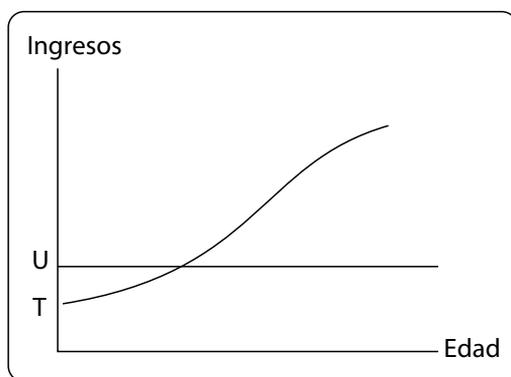
Habitualmente, la profesión ha sido una forma privilegiada de actividad y la base de una categoría socioeconómica caracterizada por su diversidad de tareas y por altos niveles de ingresos económicos, de estatus social y de prestigio. Las profesiones actuales se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio ante la necesidad de regular y reglamentar las formas de las habilidades profesionales, buscando legalizar lo escolar como la única forma válida de tener acceso al conocimiento.

Una nueva concepción de la profesión se da a partir del trabajo de Cleaves (1985), quien sostiene que las profesiones son ocupaciones que requieren de un conocimiento especializado, una capacitación educativa de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas.

Ante las condiciones de las nuevas realidades del mercado del trabajo, actualmente la profesión suele definirse como un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos; conocimientos y habilidades que adquirieron durante un periodo determinado de su vida, en instituciones formalizadas para tal fin.

La profesión, en su formalización, incluso llega a generar códigos de ética que orientan las actividades y actuaciones del profesional. Este código requiere de una conducta y práctica más allá de las obligaciones morales personales de un individuo. Asimismo, estos códigos, impuestos por la profesión, son reconocidos y aceptados por una comunidad que adquiere identidad en un proceso en el que se establecen unas relaciones con la sociedad, que parte de la norma, pero que se valida en la actuación del profesional y de las demandas de la cultura.

Así las cosas, la profesión se define dentro de un conjunto de relaciones sociales, donde el individuo asume un rol y una postura que lo define a partir de su ocupación en la producción de valores de intercambio y valores simbólicos que validan el estatus social, en un proceso en el que supera la noción del trabajo como factor, asumiendo una acción funcional dentro del sistema, bajo el paradigma de capital humano.



Fuente: Gary Becker: *capital humano* 1983.

¹Según la gráfica No 1, las personas sin formación tienden a recibir, independiente de su edad, las retribuciones que indican la línea horizontal (U), es decir, los incrementos a futuro, tienden a cero; y las personas con formación recibirían unas retribuciones menores durante el período de aprendizaje, debido a que los costos de formación se pagan durante ese período, y unas retribuciones más altas a edades más avanzadas, como lo muestra la línea (T), donde la educación tiende a incrementar los ingresos con los años.



En la consideración de Marshall (1978), "el capital más valioso es el que se invierte en las personas, en los seres humanos". Según esto, cada persona invierte en capital humano de acuerdo a su necesidad y preferencia. Estas inversiones garantizan unas tasas de rendimiento positivas por dos motivos: en primer lugar, porque el capital humano en particular y el conocimiento en general, son acumulativos, en el sentido de que los individuos están en mejores condiciones de acumular más cuanto más poseen. Por otra parte, también es acumulativo en un sentido "extensivo". Las probabilidades de que los conocimientos de un individuo sean más productivos aumentan cuando éste se desenvuelve en un entorno en el que hay un alto nivel general de capital humano.

Por su parte, Nelson y Phelps afirman que la acumulación de capital humano se da a partir del incremento de los niveles educativos, con la difusión tecnológica y la capacidad de adopción de innovaciones. Plantean que los individuos más educados están en mejores condiciones de discriminar entre buenas y malas ideas, están más habilitados para resolver problemas, se enfrentan con menos miedo a actividades emprendedoras; de tal manera que incentivan más la innovación en las empresas y tienen mejor disposición para asimilar innovaciones procedentes del exterior (1966:69-75). Estos autores conciben la existencia de un efecto de retroalimentación entre el incremento del capital humano y la capacidad innovadora, que redundan en capacidad de crecimiento inducida por la propia dinámica del sistema productivo.

Dos modelos muy conocidos también en el marco de estas teorías son los de Robert Lucas y Paul Rommer, de 1988 y 1990 respectivamente. Romer diferencia el capital humano del tradicional factor trabajo. El modelo contempla la existencia de tres sectores económicos: un sector de investigación, un sector de producción de bienes intermedios que utiliza los nuevos diseños inventados por el sector de investigación y un sector de producción de bienes finales (Cañibano, 2010: 14). El stock de capital humano es considerado como un factor fijo, que se reparte entre el sector de investigación y el sector de producción. El desarrollo de la tecnología incrementa la productividad del capital humano en el sector de investigación que a su vez acelera la tasa de innovación, haciendo todavía más productivo el factor trabajo. En el modelo de Lucas, la clave del crecimiento económico radica también en la acumulación de capital humano, que considera, en primer lugar, las decisiones personales de inversión en formación de los individuos y, en segundo lugar al aprendizaje por la práctica.

*"Porque tan pronto surge la distribución del trabajo,
cada hombre tiene una esfera particular, exclusiva de actividad,
que le es impuesta y de la cual no puede escaparse"*

(Adam Smith)



Figura 1. La profesionalización, como acumulación de capital humano



Autor: RODRÍGUEZ PAIPA, Nidian Damaris (2010). *Análisis de las características de las competencias laborales pertinentes al entorno económico de los municipios de Tauramena, Paz de Ariporo, Aguazul y Yopal en el departamento de Casanare, Colombia.*

Existe una tesis generalizada difícil de rebatir, en el sentido de considerar que en toda sociedad se requiere de factores indispensables para que su economía se desarrolle satisfactoriamente. Los discursos en política pública, dejan entrever una presunta preocupación de los gobiernos por promover la inversión en educación como un mecanismo esencial en el progreso social y económico.

El capital humano es considerado como el generador de la renta que perciben los individuos; la literatura sobre el crecimiento económico, lo concibe como un determinante del proceso de inversión y uno de los principales medios disponibles para promover el desarrollo humano de una manera más eficiente (Easterly, 2001: 69-83). El capital humano se ha convertido en uno de los principales argumentos sobre el crecimiento económico y disminución de la pobreza, es decir, desde una perspectiva se percibe la pobreza como consecuencia de la baja educación y, desde otra, la baja educación es un producto de la pobreza; y tal vez, lo que realmente ocurre es que ambas situaciones se refuerzan mutuamente, constituyendo un círculo vicioso. (García, 1997).

Como sea, la educación está en el ángulo de la teoría económica como un problema de incentivos, aspecto que se da tanto a personas como a países: “un país es pobre debido a la falta de capital humano, por tanto los trabajadores cualificados deberían ganar salarios más altos en comparación con aquellos que no lo están” (Hernández, 2009).

La idea central en la teoría del capital humano es que el uso de escasos recursos para conseguir educación, salud y trabajo adecuado es una inversión que los individuos realizan, con la finalidad de elevar su productividad. Existen varias concepciones sobre capital humano. Para empezar, Becker define al



capital humano, “como todas aquellas habilidades y conocimientos materializados que poseen los individuos, lo que evidencia la existencia de una relación directa entre la inversión en capital humano, el conocimiento científico-tecnológico y el crecimiento” (1962: 9-49).

Por otra parte, Schultz planteó la importancia de tener en cuenta la inversión en capital humano, puesto que a medida que la población se capacita adquiere una serie de conocimientos y habilidades que contribuyen con el crecimiento económico, entendiendo esta inversión como parte del gasto en educación, salud, tiempo de ocio, entre otros aspectos que inciden en la productividad y competitividad de los seres humanos.²

Estas nociones de la profesión y las teorías de capital humano en la producción de valores de forma funcional, nos lleva a observar de manera general el papel de la universidad en este contexto.

Papel de la Universidad en la Formación de Capital Humano

“Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.”
Kant

La educación es base imprescindible para el desarrollo económico, social, cultural y político de una nación, de todas las dimensiones humanas. Antes de la Revolución Industrial, la educación estaba en manos de los gremios, artesanos, campesinos, ligada a la tradición oral; la familia generalmente era quien reproducía los conocimientos de la profesión que iba de generación en generación. En unos países primero, luego (tardíamente) en otros, el desarrollo industrial hizo más formal (desde el Estado) la formación del trabajo.

Las universidades son las que han llevado a los niveles más elevados la profesión, ellas se constituyen en agentes imprescindibles de la formación del capital humano. Ésta se da mediante la titulación de profesiones, devotas en la idea de “desarrollar nuevas formas de preparar a los individuos para ser productivos y tener éxito en la sociedad actual” (Díaz, 2006: 57). Estos individuos, en el contexto de la formación por competencias, asumen roles “neutrales” frente a los problemas de la sociedad. Su rol funcional implica una aparente disposición a la solución de problemas “pertinentes” o de significación social. En el fondo hay una reproducción ideológica venida de la

²PHILIP Marey & LEX Borghans (2000) elaboran un contexto explicativo en este sentido. “According to the human capital theory of Mincer (1958), Schultz (1961) and Becker (1962), the willingness of individuals to invest in their own human capital depends on the expected additional flow of future income which results from this investment. En: PHILIP Marey & LEX Borghans. *Wage Elasticities of the Supply of R&D Workers in the Netherlands*. Disponible en <http://fmwww.bc.edu/RePEc/es2000/1175.pdf>



teoría neoclásica económica, cuyo fin central es la eficiencia económica, sin discutir y menos transformar la sociedad en la que están inmersos.

Además, la posibilidad que quienes hacemos parte de comunidades académicas abandonemos la “neutralidad” en una sociedad en permanente conflicto, presume un sentido más elevado acerca de la reflexión de Fichte, quien señala que para que una institución de educación fuera universidad, debería generar tal relación con el conocimiento, que haría que quien en ella estuviera utilizara los saberes científicos y de la vida de tal manera que le permitiera elaborar juicios para hacer y juzgar acerca de su aplicación” (Hernández, 2010).

La universidad, en el contexto actual, ha abandonado el sentido de lo humano y su espíritu de universalización del saber, por una función utilitarista de adiestramiento del trabajo y muchas veces reduccionista a la productividad y la eficiencia de la economía. Empero, un repensar de la universidad, nos da la posibilidad de convertirla en sujeto activo de transformación y cambio social. Esto involucra cierto romanticismo en pensar escenarios más elevados, como el que emplaza Newman, quien define la universidad “como el lugar donde se transmite el saber universal y por medio de éste forjadora es de la formación humana”. O por otro lado, Ortega y Gasset señala que “la universidad es de lo que es el hombre, en tanto pensarla a ella es pensar en el hombre y pensar en éste es pensar la vida retomándolo desde su inteligencia” (Ortega y Gasset, 1973)

Sin embargo, la realidad hace ver a la universidad y la educación en general “como empresa de calificación de fuerza de trabajo, en la lógica de la producción de mercancías, mínimo de costos y máximo de utilidades, porque la fuerza de trabajo es una mercancía” (Zuleta, 1995: 99) ¿Cómo la fuerza de trabajo asume la forma de mercancía? Ya Marx, ha dado aportes claros desde la economía política. Sin entrar en esta discusión, sabemos también que la educación es un mecanismo de ascenso social, lo que implica, paradójicamente, un factor de exclusión social; la relación de capital humano y desarrollo humano es generalmente inversa, en un sistema de precios no cabe un sistema de solidaridades y equidad social.

Las personas en el mundo actual asisten a un estadio de vida que exige mayores e incrementales niveles de capacitación. El trabajo en su función clásica está destinado a acrecentar la productividad, cuyo espíritu sigue siendo sustentado desde la mano invisible, donde las nuevas relaciones del trabajo encauzan el beneficio individual como el de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, Arocena llama la atención respecto a los riesgos que están intrínsecos en la educación: “En el siglo XXI, quien se vea obligado a dejar de aprender se arriesga a conocer cuatro tipos de marginación: del mundo del trabajo, del ejercicio de ciudadanía, del acceso a ciertas formas de cultura y de la gestión eficiente de la calidad de vida cotidiana de su núcleo familiar” (1997)



Estamos en una nueva era, que por mérito de los adelantos tecnológicos es la era de la información y de la instauración de las relaciones del capitalismo a una escala global. Ello se ha hecho también al costo de la desestructuración de las fronteras nacionales, del conocimiento tradicional (construcción cultural de identidades diversas, basadas en la familia nuclear, la etnia, la localidad, etc.).

Las formas del trabajo han sufrido significativas transformaciones en lapsos de tiempo muy cortos; la actividad económica, las organizaciones, las empresas, demandan nuevas habilidades o competencias del trabajo, y ello implica también modificar las formas de aprender y enseñar dichas competencias. Sin duda el modelo educativo instituye los parámetros de estos cambios.

Dichos cambios están sostenidos en una relación estrecha entre educación, capital humano y universidad, sistema de reproducción de saberes, del conocimiento, cualificación del trabajo y espacios donde se formalizan los procesos respecto a los dos anteriores y en que se sustenta el crecimiento y el bienestar de los países. De esta forma, las universidades son las encargadas o las llamadas a ser el eje de transformación a gran escala de la fuerza de trabajo, del capital humano. Además, "la universidad como actor social, actúa con la capacidad, el conocimiento y la decisión necesaria, participa de la vida nacional, como animador protagonista y miembro con acción, no solo como simple espectador" (Díaz & Hernández, 1998: 39). Es por ello que se valida la existencia de un sistema institucional, desde el Estado principalmente, que la regula, vigila, controla y sanciona.

Calidad de Educación ¿discurso de Legitimación de la Racionalidad Económica o de su Transformación Sustantiva?

Desde la década de los años 80 el tema de calidad es un tema reiterativo en las universidades. Los gobiernos han adoptado políticas tendientes a regular la educación a través de estándares que tienden a homogenizar los procesos educativos sin mediar una discusión profunda acerca de las realidades y demandas locales, y donde la evaluación por parte del Estado, tanto de instituciones como programas profesionales, es el eje de regulación de la política educativa en la actualidad.

Esta tendencia, comprende procedimientos de regulación generalmente inspirados en los centros de mayor desarrollo, como se puede observar en una breve línea de evolución cronológica: En el año de 1985, en Francia se estableció el Comité Nacional de Evaluación. En Inglaterra, la reforma educativa realizada en 1987 reorientó los principios de la educación superior y muy especialmente lo relacionado con la calidad. En los Países Bajos se publicó un trabajo de política gubernamental llamado Educación Superior:



autonomía y calidad". En Finlandia, Noruega, España y Suecia se han dado pasos similares para llevar a cabo los procesos de evaluación, que tienen como objeto en común implementar procesos de formación por competencias, y que sin duda son un reflejo de la nueva división internacional del trabajo.

En nuestro contexto, hay una reclamación ante la implementación de los sistemas de evaluación por competencias para la educación. Es necesario hacer una reflexión alrededor de sus implicaciones en el sistema educativo y formación de las personas. O en otra opinión, esta coyuntura en la política educativa, se constituye en una razón para repensar la educación superior en Colombia y considerar las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas (Gómez, 2002), así como la relación evaluación – calidad y su contexto de implementación.

En Colombia, el enfoque que se impone actualmente en el marco de las políticas educativas, es una réplica de los contextos generales abordados anteriormente. En los discursos, prevalece la asociación de la calidad en función de la innovación y la competitividad. Estos discursos de carácter hegemónico trascienden el ámbito de discusión local, colocando como una sola cosa crecimiento económico y desarrollo, sin que ello implique un cuestionamiento a la imposición de la reproducción y acumulación a escala del capital, respecto al retroceso en las escalas humanas, impuesto por los modelos de competitividad y productividad de la imperante ortodoxia económica. Un ejemplo de estos discursos lo constituye el Programa "Cali cómo vamos". En las conclusiones de la mesa de trabajo sobre calidad de la educación realizada el 24 de junio de 2009, se afirma que "la educación de calidad es aquella que le permite a una persona y/o a una región ser más competitiva (...). Entre las ventajas de este enfoque está incrementar la pertinencia de la educación para desarrollar competencias laborales y actitudes abiertas hacia la cultura de la innovación".³ La estandarización conlleva a consolidar un discurso totalizador en la educación. Su acicate es sin duda la aplicación de procesos de acreditación en las instituciones de educación superior.

Ahora bien, Van Vugh define la acreditación como "un proceso en el cual un grupo externo juzga el nivel de calidad de uno o más programas específicos de una institución de educación superior, mediante el uso de estándares preestablecidos" (1993: 80).

En el mismo orden de ideas, autores como Villarroel (1996: 61) definen la acreditación como un «proceso evaluativo mediante el cual se hace un reconocimiento de los méritos o cualidades de una institución universitaria,

³Consultar en: http://www.calicomovamos.org.co/calicomovamos/files/Red_de_Ciudades/conclusiones%20retroalimentadas%20calidad%20educacion%20en%20cali-0ct29-09.pdf.



de un programa, de alguna de sus funciones o de sus elementos constitutivos». El propósito de la acreditación, siguiendo al autor, se puede notar como el principio en que una institución de educación superior puede calificar sus programas académicos. Igualmente, García define el proceso de acreditación como “el procedimiento mediante el cual se decide si una institución o programa tiene la suficiente calidad para ser acreditada de acuerdo a criterios mínimos establecidos” (García, 1997: 58).

Otro escenario del discurso que valida el proceso de acreditación de programas de Educación Superior, se centra en la necesidad de romper el paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se asume desde la política pública una postura crítica, en el sentido de considerar que los procesos formativos han estado centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje. Sin entrar a discutir las tendencias teóricas que nutren los modelos educativos basados en el aprendizaje, es necesario reconocer que globalmente hay una tendencia de reformas gubernamentales orientadas a generar este tipo de transformaciones, en las que se justifican las políticas educativas a partir de las deficiencias de la estructura educativa, para legitimar el modelo avasallante del capitalismo moderno.

Pasamos de un estado de anquilosamiento en política educativa al boom de las reformas y una radical regulación de la educación. En el siglo XX, señala Gómez, en Colombia se dieron “dos reformas estructurales del sistema educativo. La primera cuando por primera vez se organiza la educación bajo la responsabilidad del Ministerio de Instrucción Pública, con la Ley 39 de 1903 sobre la Instrucción Pública (...). La segunda gran reforma se realizó con la Ley 115 de 1994 (...). De esto se infiere que Colombia trasladó la visión de la educación como un proceso de instrucción a uno de formación del sujeto en un contexto social y cultural” (Gómez, 2002).

Figura 2. Enfoques del proceso de educación

	Nombre del Acompañante	Función	Nombre del sujeto de la educación	Función
1903	Profesor	Decir	Alumno	Oír
1925	Maestro	Explicar	Estudiante	Entender
1950	Docente	Demostrar	Discente	Experimentar
1976	Educador	Construir	Educando	Aprender
2000	Mediador	Transformar	Lider Transf.	Competir

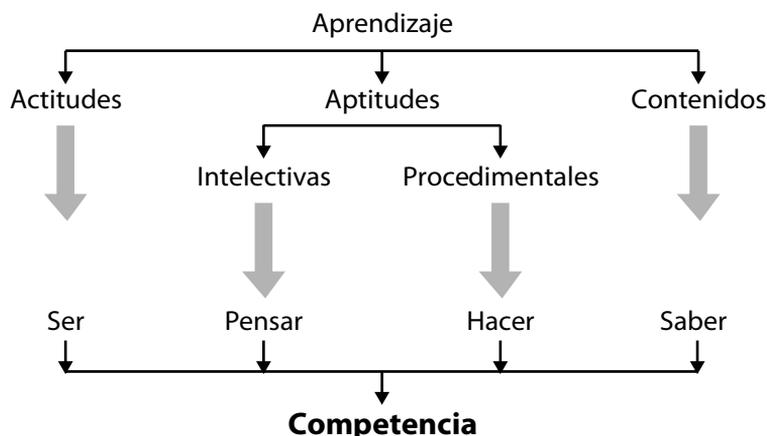
Enseñanza → Aprendizaje
Enseñar a aprender

Fuente: SALAS, Walter A. (1998). *Formación de competencias en educación superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Universidad de Medellín. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>



Las reformas en el presente milenio se han justificado bajo la pretensión de “que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender, siendo éste un requisito para la formación por competencias” (Salas, 1998). Sin lugar a dudas, este sería un escenario ideal del proyecto educativo de Estado, máxime si se mantuviera la perspectiva constructivista de Ausubel, que ve la educación como proceso donde “el sujeto del aprendizaje procesa la información de manera sistemática y organizada y no solo de manera memorística, sino que construye conocimiento (Díaz & Hernández, 1998: 18). Pero esto parece una quimera en tanto la educación no abandone la comodidad de la neutralidad, que permita al sujeto asumir una posición al constituirse en actor imprescindible de cambio social y político.

Figura 3. Factores del aprendizaje



Fuente: Fuente: SALAS, Walter A. (1998)

El Concepto de Competencia y sus Implicaciones en la Educación Superior

Como se afirmó, las dinámicas del capital en la globalización generan transformaciones estructurales del trabajo, donde la educación, el modelo y la política educativa son decisivos. De tal suerte que el concepto de competencias debe entenderse bajo el contexto pragmático y utilitarista del momento actual del capitalismo.

Rosenzweig, considera que “el cambio tecnológico es el determinante del crecimiento y desarrollo económico de una nación, puesto que exige que los individuos aumenten sus habilidades; por tanto las familias se ven forzadas a disminuir la tasa de fertilidad para incrementar el capital humano por medio de un mayor rendimiento de la escolaridad, incrementando así el ingreso per



cápita y ocasionando un mayor crecimiento económico” (1990: 98). De otra forma, Willis expone “que cada trabajo implica un conjunto particular de habilidades que los trabajadores adquieren al combinar sus talentos innatos con una apropiada educación”. Además afirma “que el principal error de la teoría de capital humano tradicional es que toma a la educación como un factor exógeno y no como el resultado de una inversión” (1986: 85-89).

El concepto de competencia empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales se enfocaron a identificar las variables que permitieran explicar el desempeño del trabajo. (Gallego, 2009). McClelland (...) logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. La forma en que describió tales factores se centró más en las características y comportamientos de las personas que desempeñaban los empleos, que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo. En una óptica más centrada en la evolución del trabajo y las condiciones productivas actuales, se puede fijar la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los años 80.

Países como Inglaterra, precursores en la aplicación del enfoque de competencia, lo reconocen como una herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación⁴, elementos permanentes en la política de evaluación de la educación superior y contexto de adopción y aplicación de las llamadas competencias. Es importante, entonces, referenciar en este nivel de la discusión algunos conceptos relacionados:

Marelli (2000) manifiesta que la competencia es una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente, es decir, para producir los resultados deseados por la organización. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos; y agrega que son “capacidades humanas, susceptibles de ser medidas, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo”.

De otra forma, instituciones como el SENA⁵ (2002) definen el concepto de competencia como “el conjunto de capacidades socio afectivas y habilidades cognitivas, psicológicas y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada una actividad, un papel, una función, utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee”.

⁴ Para mayor ilustración consultar: *¿Qué entendemos por competencias laborales? Consultado el 21 de diciembre 2009. En línea. Disponible en: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/.../cap2.pdf>*

⁵ Servicio Nacional de Aprendizaje.



Otro referente es el de la Organización Internacional de Trabajo OIT,⁶ que define el término competencias como aquella categoría que abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico.

Por otro lado, Ducci (1997), plantea que la competencia laboral es la “construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene, no solo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”. En tanto, Miranda (2003) expone que la competencia laboral “comprende las actitudes, los conocimientos y las destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas de acuerdo a criterios de desempeño considerados idóneos en el medio laboral”. Se identifican en situaciones reales de trabajo y se las describe agrupando las tareas productivas en áreas de competencia (funciones más o menos permanentes), especificando para cada una de las tareas los criterios de realización a través de los cuales se puede evaluar su ejecución como competente.

Asimismo, Muñoz (1998) define las competencias laborales “como aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica”. Y finalmente, Kochanski (1998), define las competencias como “las técnicas, las habilidades, los conocimientos y las características que distinguen a un trabajador destacado por su rendimiento, sobre un trabajador normal dentro de una misma función o categoría laboral”.

Como se aprecia, las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo, pero que adquieren significado en la relación social del trabajo, en términos de la reproducción del capital, aun en la noción marxista del siglo XIX, cuyo valor de cambio esta mediado por el tiempo. Hay una relación estrecha entre el tiempo socialmente necesario en la producción de valores de cambio y el socialmente necesario para la formación de trabajo que se vincula a la producción. “El surgimiento de la gestión por competencia laboral en la empresa, en parte, obedece a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo” (Mertens, 2000).

⁶Una amplia ilustración se puede revisar en: DUCCI, María Angélica. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT.*



En Colombia, parte de la política gubernamental en esta materia ha sido impulsada por el SENA, entidad que ha promovido el enfoque de competencias laborales en función de las necesidades e intereses del sector empresarial.

Incluso, la llamada articulación de la educación ha generado sinergias entre las instituciones de educación superior, y las instituciones de educación media están para impulsar modelos curriculares enfocados a la formación de competencias laborales, aspecto que es muy discutible, en la medida del rol que juegan las instituciones de educación media como formadoras de personas antes que de obreros del sistema económico, aunque en el discurso se presume el privilegio del primer aspecto sobre el segundo, como suele intuirse en las topologías de las llamadas competencias.

Por un lado, están las llamadas competencias genéricas, que se caracterizan, en apariencia, por no estar ligadas a una ocupación en general, ni a ningún sector de la economía, pero son aquellas que habilitan a las personas para ingresar a un trabajo, ser competitivos y mantenerse en él. Son ejemplos de ellas la orientación al servicio, la informática, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución de problemas, el conocimiento del entorno laboral y el manejo de procesos tecnológicos básicos.

Figura 4. Características de las competencias genéricas

Genéricas:	no están ligadas a una ocupación particular
Transversales:	son necesarias en todo tipo de empleo
Transferibles:	se adquieren en procesos de enseñanza aprendizaje
Generativas:	permiten el desarrollo continuo de nuevas capacidades
Medibles:	su adquisición y desempeño es evaluable

COMPETENCIAS LABORALES GENERALES

Intelectuales	Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad
Personales	Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio
Interpersonales	Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo
Organizacionales	Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros
Tecnológicas	Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías
Empresariales o para la generación de empresa	Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.

Fuente: MERTENS, L. (2000).



Por otro lado, están las competencias específicas, consideradas como aquellas necesarias en las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Las competencias laborales específicas están relacionadas con las funciones productivas, es decir, con el “conjunto de actividades laborales necesarias para lograr resultados específicos de trabajo, en relación con el propósito clave de un área objeto de análisis” (SENA, 2003)

En el fondo, el pragmatismo que conlleva la aplicación de formación de competencias evoca otra categoría que hace parte del discurso hegemónico: el concepto de *normalización*, que no es otra cosa que el instrumentalizar el saber a través de la estandarización de lo que es significativo y relevante dentro de la órbita racional de la economía. El fenómeno regulador debe ser puesto en indicadores que permitan su valoración, tal y como lo condicionan estándares de aplicación universal como la ISO, que materializan una noción abstracta de *competencia* a través de estos elementos:

- Los logros que se deben alcanzar en el desempeño de las funciones.
- Los conocimientos, habilidades y destrezas intelectuales, sociales y biofísicas que se requieren para alcanzar dichos logros.
- Los diferentes contextos y escenarios laborales, instrumentos y equipos de trabajo.
- Las actitudes y comportamientos propios del desempeño.
- Las evidencias de conocimiento, desempeño y resultado que las personas deben demostrar en el proceso evaluativo para ser certificado como competente.

Esta materialización es traducida a un contexto de aplicación concreto. Para el caso colombiano, el apalancamiento para su implementación se da a través del consorcio del sector productivo e instituciones de educación, cuyo escenario visible son por ejemplo las llamadas “mesas sectoriales”, bajo la coordinación del SENA. Allí se han definido cerca de mil competencias en treinta sectores económicos, fundamentalmente para los niveles ocupacionales técnico y calificado. Con la información proveniente de estas competencias se han venido diseñando y/o actualizando programas de formación superior. Muy a pesar de la autonomía universitaria, el carácter normalizador de las competencias es concedido al SENA⁷ y muy poco tienen que hacer los centros de educación superior en la definición, los alcances y la implementación de dichas competencias en los procesos de formación. Sea cual fuere la dinámica interna en la discusión sobre este asunto en las universidades, no dejan de estar condicionadas por la exigencias de un discurso, cada vez más aceptado por sus comunidades, pero que responden solo parcialmente a las demandas de

⁷ Para ampliación de este aspecto es importante considerar el decreto 2153 de 1992 del Ministerio de Desarrollo Económico.



cambio estructural, social, cultural, política, ambiental y económicamente tan necesario e inapagable para la nación.

A manera de Conclusión

La disciplina, dentro del proceso que formaliza la profesión, está en función - desde la óptica de Foucault- de la relación saber-poder, "porque se refiere *ab initio* al doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber de aprendizaje y la disciplina de mantener a éste en el saber. Tiene que ver con las técnicas de control cuyo máximo exponente era la *disciplina militaris*: no deja de estar relacionado con el proceso de enseñanza y con los objetos de la instrucción" (Ball, 1994:34). La cuestión es entender qué se enseña (el saber) y en función de qué (el poder). Llevado al plano de las profesiones en ciencias sociales, en el fondo se derivan relaciones de poder, roles que asumen sus actores de manera funcional, o en otros casos sobre relaciones de conflicto.

Sin adentrarnos demasiado en esta discusión, lo que está en juego es si la disciplina está en función exclusiva de las necesidades del capital. El saber específico que recae en una profesión, es también una técnica de vigilar, controlar a favor de la reproducción del saber (digamos del capital, aunque fieles a Foucault sería una noción reduccionista). ¿Cuál es el papel que deben jugar las escuelas de formación profesional en la consecución de un gran contrato social en la búsqueda de un proyecto de sociedad sostenible política, económica y ambientalmente? o ¿Podemos repensar desde las universidades la política educativa y sus dinámicas en las instituciones de educación superior, tomando distancia de las recomendaciones del Banco Mundial o FMI, porque estas "recomendaciones" generan costos sociales muy altos -en la jerga actual del desarrollo- para las economías emergentes? La verdad, escuchamos cada día a menos Científicos Sociales preocupados por los asuntos del deber ser de la academia y de la responsabilidad social que le atañe a la universidad y la comunidad académica.

En todo caso, al hilar de manera somera la política de acreditación de los programas de pregrado en Colombia, las dinámicas de las disciplinas en la formalización del saber, han institucionalizado de manera generalizada la formación por competencias. En conclusión, asistimos a una realidad en la que cobra vigencia la percepción *foucaultiana* en el sentido de que "la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor" (Foucault, ed. 1986), aplicación que se centra en resultados (Ecaes, estándares mínimos de calidad, auto-evaluación y acreditación de alta calidad), cuyo mecanismo de poder se da en la vigilancia gubernamental, pero que se controla en las dinámicas del mercado, es decir, en las necesidades del capital; de la apropiación que hace éste de la producción social material y simbólica.



Esta realidad define y separa lo que es útil en el conocimiento, de aquello que socialmente es "improductivo". Los "evaluados" entran en subordinación con fuerzas "externas" (empresarios, asociaciones, gremios, el mismo Estado etc.), y por lo tanto también las dinámicas del aprendizaje al interior de cada disciplina. A su vez, también las disciplinas se incorporan en el juego como agentes que validan la función utilitarista de la educación, en una relación saber-poder-saber. Estos agentes se convierten en el ojo invisible que observa, controla y castiga; esto cabe tanto a maestros, estudiantes y egresados, paradójicamente, actores continuamente evaluados (u objeto de examen). Vale la pena el examen, pero vale la pena preguntar ¿Para qué el examen?

Referencias Bibliográficas

- AROCENA, R. Alternativas de la educación superior ante los escenarios posibles de la región: Algunas observaciones para la decisión. Caracas. Editorial Crésalo. 1997
- BALL, Stephen J. (1994). Foucault y la educación, disciplinas y saber. Madrid. Ediciones Morata y Fundación Paidá.
- BARRÓN, C., Rojas, I. y Sandoval, R. M. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. *Perfiles Educativos*, 18 (71), 65-74. En *Estructura y formación del profesional*. Consultado el 25 de marzo del 2010. Disponible en < <http://www.filosofia.buap.mx/estructurayformacion.pdf>>
- BECKER, G.S. "Investment in human capital: a theoretical analysis". *Journal of Political Economy* 1962, 70, P.9-49.
- BURRAGE Michael y TORSTENDAHL, R. (1990). *Professions in theory and sociology and history*. Londres: Sage Publications.
- CAÑIBANO, Carolina. El capital humano: factor de innovación, competitividad y crecimiento. Consultado el 02 de abril del 2010. Disponible en: < <http://www.navarra.org/NR/rdonlyres/D696EFD2-6AAA-4EF1-B414-79785/14carolinacaibano.pdf>>
- CLEAVES, P. S. Las profesiones y el Estado: El caso de México. México: El Colegio de México. 1985. En: GUTIERREZ, Agustín. *La profesión bibliotecológica en el contexto de la educación profesional mexicana*. Consultado el 25 de mayo del 2010. Disponible en: < <http://revistas.ucm.es/inf/02104210/articulos/DCIN0303110359A.PDF>>
- DÍAZ, Mario. (2006). *Educación superior. Horizontes y valoraciones. Relación PEI-Ecaes*. Cali. Ed Buenaventuriana.
- DÍAZ, F y HERNÁNDEZ G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill



- DUCCI, María Angélica. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- EASTERLY, William. "En Busca del Crecimiento, Andanza y Tribuciones de los Economistas del Desarrollo: ¿Educar para Hacer qué?". Anthony Bosch Editor. 2001. Pág. 69-83.
- FOUCAULT. (1986). Discipline and Punish. En: Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Madrid, siglo XXI, 5 ed.
- GALLEGO, FRANCO MERY. Gestión humana basada en competencias (I), Teoría de competencias. Consultado el 15 de Diciembre del 2009. Disponible en ; <http://www.arearh.com/rrhh/Teoria_decompetencias.htm>
- GARCÍA GUADILLA, Carmen. El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Caracas. Ediciones CRESALC/UNESCO. 1997. p 58
- GÓMEZ, V. M. y TENTI, E. Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 1989. P 321.
- GÓMEZ E., Jairo. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar. Santa Fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- HERNÁNDEZ, Carlos. Capital humano y su importancia para la economía. Consultado el 28 de marzo de 2010 Disponible en: http://bajio.delasalle.edu.mx/web3/contenidos/oferta_academica/noticias/109.php
- HERNANDEZ, Carlos. Universidad y excelencia. Universidad nacional de Colombia. Consultado el 28 de marzo del 2010. Disponible en <http://web2.icfes.gov.co/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1445><http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>
- JOHNSON, T. J. Professions and power. Londres: Macmillan Press. 1977
- KOCHANSKY, Jim, "El sistema de competencias", en: Training and Development digest, Madrid, 1998. Consultado el 15 de Enero 2010. Disponible en; <<http://www.udem.edu.co/UEDEM/Extension/CentroIntermediacionLaboral/tpEconomia.htm>>
- MARSHALL, A. "El mercado de trabajo en el capitalismo periférico, el caso de Argentina", cuadernos del PISPAL. 1978.
- MARELLI ANNE. Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. 2000. consultado el 06 de enero del 2010. Disponible en: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/.../partef.pdf>
- MCCLELLAND, 1970. Citado por: GALLEGO, FRANCO MERY. Gestión



humana basada en competencias (I), Teoría de competencias. Consultado el 15 de Diciembre del 2009. Disponible en ; <<http://www.areasr.com/rrhh/Teoriadecompetencias.htm>>

- MERTENS, L. La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional. 2000. Consultado el 12 de mayo del 2010. Disponible en: <www.cinterfor.org.uy>.
- MIRANDA, Martín. (2003). Transformación de La Educación Media Técnico-Profesional. En: Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile, Santiago de Chile, Universitaria.
- MUÑOZ DE PRIEGO ALVEAR, Julián. (1998). "Implantación de un sistema de selección por competencias, N°10, Madrid.
- ORTEGA Y GASSET, José. (1973). Estudio sobre el amor. Editorial Espasa-Calpe, S.A. Madrid.
- PACHECO T. La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y de científicos. En T. Pacheco, y A. Díaz Barriga, El Concepto de Formación en la Educación Universitaria (Cuadernos del CESU), 1993. P 11-26.
- PEREZ, Fernando. Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.3, No. 1. [en línea]. 2001. Consultado el 28 de marzo del 2010. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>.
- PHILIP Marey & LEX Borghans (2000) elaboran un contexto explicativo en este sentido. "According to the human capital theory of Mincer (1958), Schultz (1961) and Becker (1962), the willingness of individuals to invest in their own human capital depends on the expected additional flow of future income which results from this investment. En: PHILIP Marey & LEX Borghans. Wage Elasticities of the Supply of R&D Workers in the Netherlands. Consultado el 12 de febrero del 2010. Disponible en <http://fmwww.bc.edu/RePEc/es2000/1175.pdf>
- POU, F. Análisis del vocablo profesión en pedagogía. Ciencias de la Educación. 1991. P 73-83. En: FERNANDEZ, Jorge. Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. [en línea]. 2001. Consultado el 02 de abril del 2010. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>>
- ROSENZWEIG, Mark R. "Population Growth and Human Capital Investments: Theory and Evidence." Journal of Political Economy, vol. 98. 1990.
- ROJAS, I. y SANDOVAL, R. M. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. Perfiles Educativos.



- NELSON, R.R. y PHELPS, E.S. (1966), 'Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth', *American Economic Review*.
- SALAS, Walter A. (1998). *Formación de competencias en educación superior, una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Universidad de Medellín. Consultado el 13 de enero del 2010. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>.
- SCHULTZ. (1985). Citado por MARTÍNEZ, María Eugenia "El papel de la Educación en el Pensamiento Económico". Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Consultado el 15 de abril del 2010. Disponible en: <<http://www.redem.buap.mx/acrobat/eugenia2.pdf>>
- SENA. (2002). *Dirección de Formación Profesional, Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*, Bogotá. Disponible en: www.sena.gov.co
- _____. (2003). *Manual de evaluación y certificación con base en normas de competencia laboral*. Bogotá. Disponible en: www.sena.gov.co
- SMITH, Adam (1997). *Investigación Sobre la Naturaleza y Causa de la Riqueza de las Naciones*. México: Editorial FCE. 906 P
- VAN VUGH, F (1993). *Evaluación de la calidad de la educación superior: el próximo paso*. p. 80
- VILLARROEL, C (1996). *La importancia de la autorregulación en el proceso de evaluación. Reflexiones para el caso de Venezuela*. Caracas: Ediciones CENDES/UCV. p. 61
- ZULETA, Estanislao (1995). *Educación y sociedad un campo de combate*. Santa Fe de Bogotá: Ediciones Estanislao Zuleta y Corporación Tercer Milenio. p. 99.