



**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN POR
COMPETENCIA DE LAS EDUCADORAS EN FORMACIÓN DE NOVENO
SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA AMPLIACIÓN CÚCUTA CREAD**

**CINDY KARINA CORZO VELANDIA
YURIETH ANGELICA NATHALIA PITA LIZARAZO**

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SAN JOSÉ DE CÚCUTA**

2018

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN POR
COMPETENCIA DE LAS EDUCADORAS EN FORMACIÓN DE NOVENO
SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA AMPLIACIÓN CÚCUTA CREAD**

CINDY KARINA CORZO VELANDIA

1092356193

YURIETH ANGELICA NATHALIA PITA LIZARAZO

1092361285

**PROYECTO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OBTAR AL
TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

Tutor

JOSÉ ANTONIO CEGARRA GUERRERO

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2018

Contenido

AGRADECIMIENTOS	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	14
PROBLEMA	14
Planteamiento del problema.....	14
Formulación del problema	21
Objetivos de la investigación	22
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
Delimitación.....	22
CAPÍTULO II	23
MARCO REFERENCIAL.....	23
Antecedentes de la investigación	23
Investigaciones internacionales.....	23
Investigaciones previas nacionales	30
Investigaciones locales.....	35
Marco teórico	38

Marco conceptual	38
Competencias	38
Tipos de competencia.....	41
Educación por competencia	42
Niveles de la educación por competencias.....	45
Educación por competencia y la escuela.....	46
Educación por competencia en Colombia.....	49
Educación por competencia en la Universidad de Pamplona (programa Pedagogía Infantil)	54
Teorías de las representaciones sociales	57
Tres dimensiones de las representaciones sociales:	59
Representaciones sociales- educación por competencias.....	66
CAPÍTULO III	70
MARCO METODOLÓGICO	70
Enfoque epistemológico pragmático	70
Método de la investigación:	70
Diseño de investigación mixta secuencial exploratorio	70
Fase I: Cuantitativa	71
Método diseño no experimental	71
De campo	71

Nivel descriptivo	72
Población.....	73
Muestra intencional	73
Instrumentos (cuestionario).....	74
Validación y prueba piloto	75
Validación de los instrumentos	75
Prueba piloto	76
Procedimiento de análisis de los datos	76
Sistematización de variables	78
Fase II: Cualitativa	83
Método de la investigación: teoría fundamentada	83
Procedimiento de recolección de datos	84
Validación de los instrumentos	85
Procedimiento de análisis de los datos	86
Codificación abierta	86
Codificación axial	86
Codificación selectiva	86
Cuadro de categorización inicial	88
Cronograma.....	97
CAPÍTULO IV.....	98

ANÁLISIS DE LOS DATOS	98
Fase I: Cuantitativa	98
Fase II: Cualitativa	115
Codificación abierta	115
Codificación axial	130
Codificación selectiva	146
Fase III	147
Integración de los datos.....	147
Interpretación	147
CAPÍTULO V	150
REFLEXIONES EMERGENTES	150
BIBLIOGRAFÍA.....	152

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo está dedicado primeramente a Dios, quien día a día nos dio sabiduría, entendimiento para desarrollar óptima y eficazmente tanto el actual proyecto de investigación como el proceso vivido durante la carrera; además de generar fortalecimiento en nuestras capacidades, habilidades para implementarlas paulatinamente durante su proceso de elaboración, aunque surgieran obstáculos, presiones, inseguridades, entre otros aspectos siempre se tomó la decisión de ser perseverante e ir alcanzando la meta. En donde permitió secuencialmente formarnos como personas críticas, autónomas, pensantes y reflexivas sobre nuestras acciones y decisiones.

Así mismo le agradecemos eternamente a nuestros padres y personas importantes en nuestras vidas por el apoyo incondicional; plena confianza en que lograríamos obtener el título de pregrado a pesar de las adversidades; además enriquecer tanto lo personal como lo profesional a fin de cada día ser personas comprometidas, responsables, asertivas con aspectos que involucran el diario vivir y nuestra participación directa.

De tal forma se extiende el agradecimiento al tutor José Antonio Cegarra Guerrero quien fue aquella persona que con sus conocimientos, experiencia orientó nuestros saberes, inquietudes y sugerencias sobre la elaboración del presente proyecto y demás aspectos que influyeron en el momento acorde para alcanzar tan anhelado propósito.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación realizado en la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta-CREAD. El objetivo es analizar las representaciones sociales sobre la educación por competencia en las educadoras en formación de noveno semestre del Programa Licenciatura Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cread Cúcuta. Se utilizó la Teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979). Se asumió el enfoque epistemológico pragmático con diseño de investigación mixta secuencial exploratorio (Creswell, 2013). Dicho método se aplicó en tres fases. Fase I: Cuantitativa. Un diseño no experimental, de tipo campo y nivel descriptivo en la cual se usó como instrumento el cuestionario para la recolección de los datos y los sujetos de estudio fue una muestra de 40 educadoras en formación de noveno semestre; donde se tuvo en cuenta los cuatro cursos de sistematización de experiencias investigativas. Fase II: Cualitativa. Se aplicó el método de la teoría fundamentada con el procedimiento de análisis de los datos (codificación abierta, codificación axial, codificación selectiva), empleando la entrevista en profundidad como instrumento para obtención de los datos. Fase III: Integración de los resultados. Estos demostraron que las educadoras en formación presentan un dominio medio-bajo e informativo-afectivo sobre la competencia; es decir que tienen una información errada y confusa, una actitud favorable, pero su campo representacional las hace confundir su información conceptual con otros aspectos de la vida diaria como lo es la competición. En conclusión es fundamental que a medida que los educadores tengan una actitud favorable, un conocimiento adecuado y una verdadera evocación de lo que consiste educar por competencia tendrán un mejor desempeño en su perfil profesional y por ende ocupacional.

PALABRA CLAVES: Actitud, campo representacional, educación por competencia, información y representaciones sociales.

ABSTRACT

The present research project carried out at the University of Pamplona, expansion of Cúcuta-CREAD. The objective is to analyze the social representations on education by competency in the educators in formation of the ninth semester of the Bachelor Program in Child Pedagogy. We used the Theory of social representations of Moscovici (1979). The pragmatic epistemological approach was assumed with exploratory sequential mixed research design (Creswell, 2013). This method was applied in three phases. Phase I: Quantitative. A non-experimental, field-type and descriptive-level design in which the questionnaire for the data collection and study subjects was used as an instrument was a sample of 40 ninth-grade educators in training; where the four courses of systematization of investigative experiences were taken into account. Phase II: Qualitative. The method of grounded theory was applied with the data analysis procedure (open coding, axial coding, selective coding), using the in-depth interview as an instrument to obtain the data. Phase III: Integration of results. These showed that the educators in formation present a medium-low and informative-affective domain over the competence; that is, they have a wrong and confused information, a favorable attitude, but their representational field makes them confuse their conceptual information with other aspects of daily life such as competition. In conclusion, it is essential that as educators have a favorable attitude, adequate knowledge and a true evocation of what it is to educate by competition will have a better performance in their professional profile and therefore occupational.

KEYWORDS: Attitude, representational field, education by competence, information and social representations.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se titula las representaciones sociales sobre la educación por competencias en las educadoras en formación de noveno semestre del programa Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta CREAD que se puede definir como aquellas percepciones que poseen las educadoras de acuerdo a sus experiencias sobre el educar por competencias, además de los conceptos, tipos, niveles, clasificación, entre otros aspectos que intervienen en la misma. Cabe mencionar que tal conocimiento adquirido relacionado o no con la esencia de educar por competencia se construyó articuladamente a través de los significados del entorno social.

La característica principal para dar inicio a la investigación de este proyecto fue conocer las representaciones sociales que tenían las educadoras sobre la educación por competencia y si estas se correlacionaban con la esencia de la misma.

Es importante manifestar que las causas por las cuales se tuvo la necesidad de analizar las ideologías de las educadoras en formación fue por las significaciones generales que se presentaban en los diferentes cursos del plan de estudio para el programa de Licenciatura Pedagogía Infantil. Por tanto una de aquellas interpretaciones era el desconocimiento total que conlleva el educar por medio de competencias, cuál era su propósito, su figura actual en el campo educativo, sus simbolizaciones con respecto la misma; entre otros aspectos que según la exigencia de los semestres deberían saber y saber hacer, teniendo en cuenta que este programa pertenece a la facultad de educación y por ende el educar por competencias hace parte de éste.

Habría que decir también que se tuvo en cuenta al autor Moscovici (1979) enfatizando en las tres dimensiones de las representaciones sociales; entre ellas la información, la actitud y el campo representacional. Desde allí nace el interés intrínseco que presentó el proyecto

investigativo, teniendo en cuenta que la finalidad de ésta era conocer principalmente el nivel de información que tenían las educadoras en formación de noveno semestre hacia la educación por competencias; cuál era su actitud frente a ésta, si era de aceptación o por lo contrario de negación y por último averiguar cuál era su campo representacional; es decir su imagen estructurada sobre la misma.

Se debe agregar que la metodología que se implementó para llevar a cabo la elaboración del presente proyecto investigativo fue con el método mixto, por tanto para el método cuantitativo se tomó como referencia el enfoque epistemológico pragmático con la aplicación del método diseño de investigación mixta secuencial exploratorio de Creswell (2013), para la recolección de datos se aplicó el cuestionario, el cual fue diseñado con 16 preguntas, las primeras seis con el propósito de identificar la información que tenía sobre la educación por competencias; las siguientes cinco determinar la actitud y los últimos cinco ítems describir su campo representacional con respecto a la misma. Además para analizar los resultados se tuvo en cuenta el programa PSPP (Uso gratuito y libre distribución), donde se realizó la respectiva tabulación de los datos, para conocer su frecuencia y porcentaje de los éstos.

Por otra parte en lo cualitativo se utilizó el método de teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002); así mismo se implementó la entrevista en profundidad como medio para extraer los datos; ésta se estructuró con un total de 15 ítems las cuales se conformaron según los aspectos antes mencionados (información, actitud y el campo representacional) además para analizar los resultados arrojados se tuvo en cuenta el programa ATLAS. TI el cual permitió examinar el procedimiento de análisis de los datos (codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva).

Habría que señalar que durante el escrito se ha evidenciado cual fue el propósito del proyecto investigativo, por tanto su objetivo general era analizar las representaciones sociales sobre la educación por competencia en las educadoras en formación de noveno semestre del Programa Licenciatura Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, ampliación Cúcuta CREAD.

Para concluir se debe agregar los capítulos con los cuales se elaboró el proyecto de investigación; entre estos; el Capítulo I Planteamiento del problema de la investigación, consiste en abordar el propósito del proyecto, entre ellos su objetivo general y específicos;

Capítulo II Marco Referencial, búsqueda de antecedentes internacionales, nacionales, y locales que se hallan hecho con relación a la temática.

Capítulo III Marco metodológico; todo lo relacionado con la educación por competencias, niveles, clasificación, enfoques, tipo de investigación, métodos, entre otros.

Capítulo IV Análisis e interpretación. Consiste en la recolección y análisis de los datos; aplicación e interpretación de los instrumentos.

Capítulo V Reflexiones emergentes. Son aquellas interpretaciones que se realizan al culminar el análisis de los datos del proyecto investigativo.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

Planteamiento del problema

La educación por competencias posee ya un amplio desarrollo y aceptación en los sistemas educativos universitarios de distintos países. A nivel internacional se toma como referencia el documento de Carlos Zarzar (2010) en donde estipula que hace más de cien años se introdujo el origen de la misma a través de la visión que tenía Inglaterra y Alemania de precisar los conocimientos que debía obtener cada individuo y la destreza de debía ejecutar en los diferentes contextos; con base a lo anterior la persona se encontraba apta para recibir una certificación oficial de acuerdo al oficio o profesión que fuera a desempeñar.

Etimológicamente el término competencia se encuentra posiblemente en el verbo latino *competere* Tejada (1999). A diferencia de su raíz griega *agon* que significa “proyecto de vida”, es decir, aquella persona que sobresale por sus méritos, triunfos y habilidades. Perez, Gallego, Torrez y Cuellar (2004). Por tanto es un poco complejo definir con exactitud el término de competencia; teniendo en cuenta que el sentido semántico se modifica de acuerdo a a las diferentes visiones (pedagógico, psicológico, lingüístico) y campos sociales (laborales, educativos).

Teniendo como base lo antedicho, se define como tal la ambigüedad que presenta el término de competencia y cómo las perciben los diferentes países que conforman el mundo; es importante analizarla desde un punto de vista educativo. En donde se observa que cada contexto formativo presenta una terminología diferente para la misma; es decir, en las universidades australianas, key compence, en Nueva Zelanda essential skills, en Inglaterra *Gales* e Irlanda del norte core skills, en Canadá employability skills, en EE.UU workplace know how. En la

actualidad el enfoque de las competencias ha influido directamente en la formación de los educandos en países como Europa, EE.UU, Canadá, Australia, México y otras naciones. Mertens (1997).

La razón preeminente por la cual incluyeron al sistema educativo el enfoque por competencias a nivel internacional, fue la carencia que detecto el sector productivo en los educandos egresados de las diferentes universidades al momento que los mismos se fueron incorporando en el campo laboral de acuerdo a su perfil profesional. Las insuficiencias encontradas fueron la falta de adaptación a las nuevas tecnologías, la capacidad de resolver problemas, el desafío de la indagación e investigación (déficit de análisis, comprensión e interpretación), y la incorrecta toma de decisiones asertiva. Santos y Hernández (2005). Como estrategias de mejora los diferentes contextos de la educación superior han decidido aplicar el enfoque por competencias para contribuir con la calidad formativa de los educandos tanto presenciales, virtuales y egresados de cada una de ellas.

Como soporte referencial se tiene en cuenta la revista Mexicana de investigación educativa en su artículo competencias en educación. Una mirada crítica. Según Gimeno Sacristán. Aluden que la educación por competencia responde a demandas tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de organismos internacionales que son quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación.

Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El concepto de competencia manejado en el proyecto Tuning pone el énfasis en los resultados

del aprendizaje; es decir en el rendimiento académico reflejado en las diferentes pruebas saber. Muestra de su desempeño conceptual, actitudinal y procedimental.

En tanto que el proyecto DeSeCo, considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE, propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural. Con estas competencias el proyecto busca diseñar, organizar, clasificar las mismas que permitan propiciar en los educandos una educación integral.

Con respecto a lo anterior la competencia se incluyó inicialmente en el Reino Unido 1986, por medio del impacto que se presentó al realizarse un debate entre la comparación de los modelos ya existentes y su grado de factibilidad hacia la calidad educativa. Por tanto la alternativa más viable fue la competencia y por ende la clasificación de la misma que contribuyo con la exigencia en la educación de los estudiantes profesionales Hyland (1994).

Es importante analizar que para estructurar una competencia como tal y alcanzar su óptimo y eficaz desempeño, previamente se debe aplicar un diagnostico cómo tal; donde éste se lleva a cabo a través de la medición de los niveles que permiten conocer el grado de conocimiento que obtiene el individuo sobre un trabajo, situación específica y la ejecución del mismo. Los niveles de competencia se miden por medio de la escala de 0 a IV.

Se da inicio con Aprender a saber (0), trata sobre los conocimientos previos, sueltos que posee una persona sobre un tema en particular. Aprender a conocer (I), reconoce, comprende los conocimiento estructurales (analiza, sintetiza e interpreta), conceptuales sobre los significados propios de una disciplina y/o profesión determinada. Aprender a hacer (II) capacidad para llevar

a cabo el conocimiento que se encuentra en la estructura cognitiva a el área procedimental; es decir a través del lenguaje comunico el saber para poder hacer de acuerdo al desempeño que requiera dicha profesión, trabajo o situación.

Por otra parte el nivel de aprender a emprender (III) consiste en que la persona tiene la habilidad de apropiación; es decir adquiere un dominio sobre su competencia y de tal manera ofrece nuevas alternativas de mejora, aportes argumentativos y coherentes que le permiten aplicarlos ante cualquier contexto y situación generando resultados factibles. Aprender a ser (IV) este es el nivel culminante en el cual la persona logra la madurez cognitiva para llevar a cabo el conocimiento a la práctica reflejando la formación integral adquirida. Pinilla (2002)

Además para determinar y desarrollar una competencia como tal; es necesario tener en cuenta una estructura que está conformada por componentes que van indicando secuencialmente el orden que esta conlleva. Entre ellos los criterios de desempeño que indican el nivel de conocimiento que debe presentar la persona sobre una situación, trabajo o contexto en particular; así mismo se describe el campo de aplicación demuestra la capacidad de dominio que tiene la persona frente a la situación o actividad a desarrollar.

En cuanto a los conocimientos y comprensiones esenciales, analiza el conocimiento teórico, conceptual que presenta la persona sobre el desempeño laboral de un determinado contexto; y por último las evidencias requeridas, a través de ésta se evalúa la competencia finalmente, analizando los conocimientos, destrezas obtenidas que de alguna u otra forma deben de haber complementado la competencia y su nivel de desempeño; teniendo en cuenta que la misma a transcendido por los componentes anteriores. Guzman (2003).

Cabe señalar que a nivel nacional (Colombia) en los últimos años el campo educativo ha tomado como enfoque principal la educación basada en competencia. Oteiza (1991). Es

fundamental manifestar que el concepto competencia se introdujo en el ámbito escolar, ejerciendo gran valor por parte de los estudios realizados por Noam Chomsky sobre la competencia (lingüística) como tal y la aplicación de ésta en las diferentes áreas del conocimiento como en la psicología, matemática, filosofía, sociología, entre otras.

Así mismo el autor define que por medio del desempeño comunicativo determina la estructura mental del individuo. Competencias-desempeño (lenguaje). Torrado citado en Bogoya (2000) Y el aporte de la psicología conductual de Skinner en cuanto al modelo conductual que está basado en el comportamiento observable, comprobable; es decir, se analiza el desempeño a través de las competencias adquiridas.

Sin embargo la razón primordial por la cual en Colombia se incluyó la competencia basada en la educación, fue por el análisis realizado a los resultados de las pruebas saber que aplica el estado a los educandos para conocer el nivel de conocimiento que posee cada uno de los mismos de acuerdo a su grado de escolaridad; por tanto el propósito que se tenía con ésta era detectar las posibles falencias y contribuir a su mejora, para propiciar la calidad de formación tanto básica como superior de los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que el sistema educativo Colombia categoriza el desempeño por ciclos escolares; es decir, la educación básica primaria desarrolla las competencias básicas, la educación media las competencias genéricas, transversales o intermedias y la educación superior las competencias específicas, técnicas especializadas o profesionales. Gallart y Jacinto (1995)

A continuación se especificara la clasificación de las competencias antes mencionadas.

Con respecto a las competencias básicas o universales es el fortalecimiento de las habilidades intelectuales y aprendizajes principales (habilidad oral, escrita y el razonamiento matemático) que debe poseer un individuo para que le permita desenvolverse adecuadamente en diferentes

contextos, teniendo en cuenta que las mismas se estimulan en los distintos niveles educativos (educación básica).

En cuanto a las competencias genéricas o transversales trata de aquellos conocimientos que presenta el individuo que le permite abordarlos en diferentes áreas, situaciones y/u ocupaciones. Entre otras capacidades como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el análisis crítico, manejo de la tecnología y la interacción personal, social. Éstas se perfeccionan en la educación media Rodríguez (2005).

Por consiguiente las competencias específicas definen los conocimientos particulares (manejo de procesos) que deben tener cada persona con respecto a las condiciones de ejecución de una disciplina, técnica o profesión; en efecto los comportamientos profesionales que se sujeta a un perfil ocupacional determinado. Gonczi y Athanasou (1996). Además las competencias profesionales son aquellas habilidades destrezas, capacidades particulares que debe obtener una persona para ejercer una profesión como tal; que permita mostrar actitud asertiva ante la resolución de problemas profesionales. Agregando a lo anterior las competencias tanto específicas como profesionales se fortifican en el ámbito de la educación superior.

Por otra parte es preeminente destacar que existen distintas teorías que explican que los sujetos además de tener información sobre un tema van construyendo una representación social sobre esto, por ende la educación por competencia no escapa a ello. Por tanto las educadoras de la Universidad de Pamplona en su proceso formativo pueden tener la información pertinente, sin embargo existe la posibilidad que hayan construido una representación basada en la misma, y por el contrario manifiesten una actitud de rechazo o aceptación ante el objeto de estudio.

Por esta razón con respecto a Moscovici se deduce que las representaciones sociales orientan, guían las prácticas de las personas, en efecto permite que cada individuo actúe conforme a la imagen, ideas con respecto a lo que tienen en este caso sobre la educación por competencia.

Para concluir a nivel local particularmente en la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta CREAD existe el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, en donde se realizó el proyecto de investigación titulado: las representaciones sociales de la educación en competencias en estudiantes del programa Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. Ampliación Cúcuta; quien tenía como propósito tomar como sujeto de estudio a las educadoras en formación de noveno semestre, teniendo en cuenta que las mismas deberían presentar un nivel cognitivo más concreto acerca de lo que emerge entorno a la educación y por ende a las prácticas pedagógicas.

Por tanto se les aplicó los instrumentos pertinentes según el tipo de investigación a realizar; donde a través de los mismos se conociera cuáles son las representaciones sociales que tienen con respecto a la educación por competencias. Además es importante mencionar que el propósito principal era averiguar y por ende analizar cuál era la actitud, información y campo representacional que tienen las educandos hacia la educación por competencia y si estos conocimientos concuerdan con la realidad del concepto.

Con base a lo anterior se tuvo como referencia el libro del psicoanálisis, su imagen y su público de Moscovici (1979); donde define que la actitud, es aquella aceptación o negación que el ser humano presenta frente a un sujeto u objeto de la representación social y por medio de ésta se puede conocer su actuación frente al mismo.

Con respecto a lo que plantea Moscovici sobre la información se comprende que la misma es aquella ideología, concepto, preposición ya almacenada que el ser humano presenta

intelectualmente sobre un sujeto u objeto social en particular. Además Moscovici hace referencia cuando trata del campo representacional particularmente a lo que es la evocación; es decir, expresar las primeras percepciones, conocimientos, ideas, imagen; entre otros que germine sobre un sujeto u objeto en particular de la representación.

Teniendo en cuenta la semántica de los antedichos términos, se puede analizar convenientemente si las dimensiones de las representaciones sociales (Moscovici) que presentan las educadoras en formación están vinculadas asertivamente al propósito de la educación por competencia.

Por tanto, cabría interrogarse ¿cuáles son las representaciones sociales de la educación por competencias en los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona, extensión Cúcuta? ¿Cuál es la información, la actitud y el campo representacional de esos estudiantes? Con estos interrogantes desde el marco teórico de las RS podría comprenderse si los estudiantes están configurando adecuadamente los presupuestos y fundamentos de la educación por competencias.

Formulación del problema

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la educación por competencias en las educadoras en formación de noveno semestre del programa Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. Ampliación Cúcuta CREAD?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las representaciones sociales sobre la educación por competencias en las educadoras en formación de noveno semestre del programa Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. Ampliación Cúcuta CREAD.

Objetivos específicos

- Identificar la información sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.
- Determinar la actitud hacia la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.
- Describir el campo representacional sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.
- Elaborar una teorización sustantiva desde los hallazgos obtenidos a fin de dar cuenta del fenómeno de estudio.

Delimitación

El presente proyecto de investigación titulado “las representaciones sociales sobre la educación por competencia en las educadoras en formación de noveno semestre” realizado en el año 2018, presenta como línea de investigación: el grupo de investigación pedagógica: formación docente; además la zona en la cual se desarrolló dicha tesis fue en los espacios de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta CREAD, específicamente en el Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Así mismo la base teórica que tuvo la actual investigación realizada fue con la Teoría de Moscovici de las representaciones sociales en su libro el-psicoanálisis-su-imagen-y-su-publico

(1979), por tanto el anterior libro permitió extraer tres aspectos fundamentales que la conforman entre ellas la información, la actitud y el campo representacional en este caso la finalidad del proyecto fue analizar como las educadoras en formación relacionaban las mismas de acuerdo a su conocimiento adquirido, su postura e imagen estructurada sobre la educación por competencia.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Investigaciones internacionales

En la Universidad de Oviedo y Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) España, en el año 2012 Beatriz SIERRA, ARIZMENDIARRIETA, MÉNDEZ, GIMÉNEZ, RODRÍGUEZ realizaron una investigación titulada " La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar"; que tiene básicamente dos objetivos el primero es responder a la pregunta acerca del sentido o lugar de las competencias en el currículo y las exigencias curriculares que se derivan de su inclusión en el mismo, y el segundo como consecuencia de lo anterior, reflexionar acerca del cambio metodológico que plantea la enseñanza basada en competencias si quiere ser realmente eficaz. Para esta investigación se aplicó el estudio basado en el paradigma cualitativo de la misma. El cuerpo de trabajo estuvo organizado por la exposición y extracción de la reflexión acerca del propio Decreto de Enseñanzas Mínimas, de nuestro planteamiento teórico y de conversaciones con diferentes grupos de trabajo con maestros. No obstante, algunas de ellas, se encuentran reflejadas, de una u otra forma, en parte de la bibliografía existente sobre el tema (Cfr. p. ej. Escamilla, 2008, 2009; Méndez Giménez, Sierra y Arizmendiarieta y Mañana-Rodríguez, en prensa; Monereo, 2005;

Toribio Briñas, 2010). En este apartado no se pretende agotar todas las posibles, pues pueden ser muchas, pero hemos tratado de sistematizarlas a partir de los diferentes elementos curriculares y la organización de los centros. El cambio en uno tiene su repercusión –como no puede ser de otra manera– en los demás. Es importante mencionar que este trabajo se realizó con una propuesta de carácter metodológico-prospectivo en la que defendemos que dicho cambio en la planificación debe plantearse en dos niveles: dentro y fuera del aula, a través del trabajo docente cooperativo e interdisciplinar, es decir la metodología de aula y la metodología fuera del aula; por tanto se evidencia como resultado que dichas propuestas parece lógica si se quiere cambiar, como así parece, el modelo tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero para reformar la práctica docente, y añadir nuevas competencias profesionales, es necesario tener en cuenta algunas dificultades con las que los docentes se encuentran. Monereo (2010) realiza una revisión de un conjunto de investigaciones, que analizan su resistencia al cambio, explicando: factores de tipo personal-emocional, como la falta de seguridad para desarrollar una nueva competencia; factores profesionales, que aluden a la desmotivación ocasionada por distintas reformas en las que no tienen capacidad de decisión; y factores institucionales, que básicamente no facilitan los medios para la construcción de una cultura colaborativa. Todo ello requiere de propuestas de formación que logren paliar dichos problemas, así como un mayor apoyo institucional. Dicho antecedente contribuye al presente trabajo en cuanto a los dos aspectos abordados anteriormente en la metodología teniendo en cuenta que los mismo van encaminados hacia una mejora educativa donde se incluye el desarrollo de las competencias básicas de los educandos en las diferentes áreas del saber; con el fin de formar estudiantes pensantes, actuantes y capaces de desenvolverse en distintos contextos socioculturales.

En la Universidad de Sevilla de Madrid, España, en el año 2014, González, Arquero y Hassall de la University, Reino Unido. Desarrollaron una investigación titulada "Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: estudio de un caso"; tuvo como objetivo identificar y analizar los principales factores que están afectando al proceso de consolidación de la formación por competencias en la universidad española. Para alcanzar este propósito desarrollaron un estudio de caso en una universidad pionera en la implantación de unos planes de estudio adaptados a la formación por competencias. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido la metodología de la enseñanza enfocada en las competencias en la universidad española. No obstante, la implantación y consolidación de la formación por competencias puede ser difícil y compleja (Florido et al, 2011), ya que la enseñanza tradicional enfocada en los contenidos se encontraba institucionalizada, esto es, había adquirido entre el profesorado el estatus de «dato por sentado», lo que le proporciona estabilidad y evita su cuestionamiento (Tolbert y Zucker, 1983). Además se menciona en la investigación que la misma se llevó a cabo en el Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla, la cual procedió a adaptar los planes de estudio de sus diferentes titulaciones a la estructura de dos ciclos y a implantar el sistema de transferencias de crédito europeo durante la segunda mitad de la década de 2000. Esta Universidad ha sido también pionera en la implantación de un grado específico de Finanzas y Contabilidad conforme a los requerimientos del EEES, hecho que ha sido fundamental para elegir esta Universidad, y más concretamente su Departamento de Contabilidad, como objeto de estudio. Y por tanto en este trabajo se realizó un estudio de caso, teniendo en cuenta que en la metodología es adecuado para analizar específicamente el cambio institucional (Dacin et al, 2002), al permitir el análisis en profundidad de los diferentes factores que pueden afectar a las distintas etapas del proceso. Es importante mencionar que el cuerpo de

trabajo con el cual fue conformada la investigación fue particularmente en el Departamento de Contabilidad en donde estaba compuesto por 65 profesores. A diferencia de otras universidades españolas (en las que la Contabilidad está integrada en los departamentos de Dirección de Empresas, Organización de Empresas o Economía Financiera), es un departamento específico e independiente, lo que ha contribuido a una mayor delimitación de nuestro José maría González González, José Luis arquero Montaña y Trevor Hassall 149 consolidación de la formación por competencias en la universidad Facultad de Educación. UNED Educación XX1. 17.2, 2014, pp. 145-168 objeto de estudio y, por tanto, a un mayor control sobre los factores identificados y su influencia. Se manifiesta que para analizar los resultados del trabajo tuvieron que apoyarse en la Teoría Institucional, ampliamente empleada por los investigadores para el estudio de la consolidación tanto de las prácticas empresariales en las organizaciones, en general, como de las respuestas y prácticas adoptadas en las instituciones universitarias (v.g. Etherington y Richardson, 1994; Reale y Seeber, 2011; Rowan, 2006), en particular. Si bien la literatura sobre la formación por competencias es extensa, habiendo aumentado su interés para los investigadores en la última década a raíz de la implantación del EEES (López, 2011), son muy escasos los trabajos que se ocupan del proceso de cambio originado por la implantación de esta metodología de enseñanza (Mulder et al, 2009), residiendo aquí la principal contribución del presente trabajo. Para concluir los autores de la investigación analizaron que el desarrollado en este trabajo no se enfoca en la formación por competencias en sí, sino en los factores que influyen a lo largo del proceso de cambio originado por su implantación y consolidación en la universidad, para lo que la Teoría Institucional se constituye como una perspectiva teórica adecuada y relevante (González y Hassal, 2009). El antedicho antecedente le aporta al presente trabajo específicamente en la metodología; teniendo en cuenta que esta pretende analizar sobre los

factores que influyen para que no se pueda implantar una teoría institucionalizada que promueva el desarrollo, fortalecimiento de la educación por competencia.

En el Instituto Politécnico Nacional de México, en el año 2014, Gaona, Rivera, Deserti. Realizaron una investigación titulada "Competencias para la práctica docente. Formación profesional, competente e impulsor del desarrollo"; el trabajo tenía como objetivo "analizar la práctica educativa a través de la caracterización del docente de educación superior, a fin de establecer el perfil de competencias para la enseñanza". En cuanto a la estrategia metodológica consistió en un trabajo documental y de campo bajo el método de estudio de caso con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). El estudio de caso implicó la indagación detallada, comprensivo, sistemática y a profundidad de la práctica educativa (Stake, 2005). La corriente teórica conceptual fue la interpretativa y se realizó un ejercicio hermenéutico. Para ello se hicieron entrevistas a profundidad y se aplicó un cuestionario tipo Likert a docentes de la esca Sto. Tomás. Se describieron y examinaron los componentes y facetas de la información, o que facilito el traslado entre los distintos niveles de análisis contemplados (conceptual, exploratorio, interpretativo y propositivo). El cuerpo de trabajo y la respectiva fecha en la cual se dio inicio al mismo fue desde (enero-junio 2013) con el total de la planta docente que fue de 502, la muestra quedo en 65 docentes, cálculo que se realizó con el programa statstn v. 2, con un error máximo de 5% y 95% de confiabilidad. Los criterios de selección fueron: docentes de la quinta generación que cursaron el diplomado de formación y actualización docente y los cursos de educar para el desarrollo de competencias específicas, herramientas didácticas para el desarrollo de competencias laborales, la planeación didáctica por competencias con base en el modelo educativo institucional, y la planeación didáctica por competencias con base en el email. En cuanto a los resultados mencionan que existe una marcada influencia de organismos

internacionales como la ocde y Unesco para que se adopte el enfoque por competencias como una política educativa, lo que ha llevado a que modelos educativos, enfoque y concepto por competencias se modifiquen de acuerdo al país y su contexto. Ejemplo: el Instituto Politécnico Nacional y la esca Sto. Tomás. Qué el modelo por competencias promueve la vinculación con el ámbito empresarial, de ahí la importancia de que las instituciones educativas adopten esquemas de vinculación escuela-empresa. La esca Sto. Tomás ha adoptado este esquema. Sin embargo existen dos posturas teóricas: quienes sostienen que el enfoque es una respuesta a las demandas de los empleadores (críticos del modelo) quienes trata de reducir el currículum universitario a la formación para el trabajo, y quienes consideran que el estudiante debe pasar de ser novato y principiante a un profesionista experimentado y especialista que debe convertirse en una persona competente (postura constructivista). Los autores de la investigación concluyen con una propuesta de intervención mediante la cual se proporciona al maestro de la esca, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional, los elementos teórico y prácticos para un excelente ejercicio docente, consciente de los requerimientos del ámbito laboral. En ese sentido, cobra importancia el aprendizaje de los alumnos a partir de la enseñanza como lo especifica el modelo vigente del IPN (modelos por competencias), institución que se encuentra a la vanguardia del contexto nacional actual cuyas características se enmarcan en la economía del conocimiento como un elemento competitivo que da la oportunidad a las instituciones de educación superior (IES) de convertirse en una ventaja competitiva ante la comunidad y el país. En este sentido, la economía del conocimiento es vista como un proceso que involucra a la empresa a partir de que el conocimiento se convierte en un valor agregado en una época de crisis económica en donde la dinámica ha cambiado a tal grado que las personas ahora son consumidores activos, y las empresas han modificado prácticamente todo sus sistemas de gestión. Contexto que influye

ampliamente al ámbito educativo de tal forma que ahora se demandan profesionistas con un nivel formativo y el dominio de competencia específicas en constante actualización; de ahí que los programas académicos pertinentes al mercado laboral sean los que compiten en los contextos actuales mediante los ejes rectores como la calidad, pertinencia y eficacia reflejados en sus principales actores: docentes y alumnos. Este antecedente le contribuye al presente trabajo en cuanto a la metodología utilizada el método mixto y a la aplicación de los instrumentos; cuestionarios con escala Likert, para medir actitud y opinión y en lo cualitativo la entrevista en profundidad para saber el porqué de sus respuestas.

En la Universidad de los Andes de Venezuela, en el año 2016, Gómez, Pizarro, Castro, Quiroz, realizaron un artículo titulado las “Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior”; en donde su objetivo era develar las representaciones que los formadores de docentes tienen respecto a la innovación curricular basada en competencias para la educación superior en este país. En cuanto a la parte metodológica propusieron tender un puente teórico metodológico entre las representaciones sociales y el análisis crítico del discurso, con un enfoque cualitativo, esta decisión se plantea como territorio teórico-metodológico que les permitió el recorrido del análisis crítico del discurso (ACD) como estrategia analítica específica. Con un estudio de caso, teniendo en cuenta se distingue por estudiar un tema determinándolo y explorándolo de manera profunda para la obtención de un conocimiento más amplio sobre dicho fenómeno, por tanto fue realizado en la Facultad de Educación de una universidad en Santiago de Chile centrando la atención en los actores del proceso, específicamente los docentes. Para la recolección de los datos tuvieron en cuenta tres etapas: la primera aplicación de encuestas a una muestra representativa de formadores permanentes y adjuntos; segunda entrevistas en profundidad a una selección (en base a criterios

predefinidos) de directivos de diferentes carreras de la Facultad de Educación; y por último la realización de un focus group con una selección de coordinadores de gestión curricular de las carreras. Como resultados revelaron que los docentes ven la innovación por competencias como algo impuesto, sin vínculo con la realidad y con un nivel de logro utópico. El anterior antecedente aporta principalmente al proyecto investigativo en su enfoque cualitativo y específicamente en el instrumento utilizado para recolectar y por ende ser analizados los datos extraídos de las entrevistas en profundidad como respaldo para conocer las representaciones sociales del sujeto de estudio, en este caso de las educadoras en formación de noveno semestre con respecto a la educación por competencia.

Investigaciones previas nacionales

En la Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia, en el año 2016, Díaz, Pedraza. Elaboraron una investigación titulada "Conceptos para el desarrollo de un modelo de formación en competencias tecnológicas para Colombia"; tuvo como objetivo indagar y describir la concepción sobre competencias tecnológicas que tienen profesores y estudiantes, además identificar unos elementos fundamentales para proponer un modelo de formación en estas que garantice su apropiación e incorporación en las acciones pedagógicas y de aprendizaje que emprendan. Con respecto a la metodología del proyecto se desarrolló desde una perspectiva descriptiva y transversal de corte mixto (cuantitativa – cualitativa), con la cual se recogió información sobre el concepto de TIC y competencias en tecnología educativa en profesores y estudiantes de instituciones de educación superior. El análisis se centró en la descripción de competencias en tecnología educativa por parte de profesores y estudiantes, para así identificar fortalezas y habilidades por mejorar en lo relacionado con el aprendizaje en la era digital, aprendizaje de los estudiantes, crecimiento profesional, ciudadanía digital y trabajo en la era

digital para los docentes; y creatividad e innovación, operaciones tecnológicas, ciudadanía digital, pensamiento crítico, investigación e información y comunicación y colaboración para los estudiantes. El dato cuantitativo brindó información sobre cada uno de estos aspectos, y la información recogida en la fase cualitativa sirvió para obtener una visión integradora que facilite la propuesta de un modelo. Para este estudio, se abordaron profesores y estudiantes de licenciaturas asociadas por su titulación con tecnología e informática, teniendo en cuenta que estos programas, además de requerir en su formación la inclusión de tecnologías educativas, forman educadores cuyo objeto de trabajo es el mismo. Más allá del manejo y conocimiento instrumental, se quiere estudiar el desarrollo de competencias, es decir, la integración de la tecnología en el ser, el saber y el hacer del estudiante. Al orientarse a profesores en ejercicio y en formación, se pretende abordar dos estadios diferentes de la misma población en tanto la tecnología educativa, pues estos son por excelencia los actores protagónicos y directos del proceso formativo. De acuerdo con SNIES, el total de estos programas a nivel nacional es de 28. En concordancia, para la fase cuantitativa se invitó a participar al 100 % de ellos y se incluyeron en el estudio aquellos que accedieron voluntariamente. Así, en estas instituciones se convocaron profesores del programa y estudiantes, hombres y mujeres, de diferentes semestres. Para la fase cualitativa, se contemplaron las instituciones participantes en la fase anterior; además de la ubicación geográfica. De esta manera, se seleccionó al menos una institución por región, teniendo en cuenta el departamento en el que se ubica. Por otra parte, en la fase cuantitativa se utilizó un cuestionario en el cual, para cada uno de los estándares que se retomaron de la ISTE, se construyeron indicadores con cada uno de los tres niveles de desarrollo de las competencias, propuestos por el MEN; asimismo, se construyó una encuesta que permitiera evaluar el nivel de desarrollo en las competencias TIC de docentes y estudiantes de licenciaturas asociadas a las TIC

y de esta forma brindar una retroalimentación adecuada a cada institución con respecto hacia donde debe enfocar sus planes de mejora y desarrollo de competencias en esta área. Para la fase cualitativa, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a grupos de profesores y estudiantes por separado y se abrieron espacios para la realización de grupos focales, instrumento con el cual se recolectó información acerca de las necesidades y expectativas de formación en tecnología educativa. Esta información complementa la recogida en la fase cuantitativa y permite la construcción de una propuesta de modelo para la formación en tecnologías educativas. Los resultados se demuestran en cuatro categorías dentro de los estándares que postulan, que dieron nombre a las cuatro categorías inductivas, con base en las cuales se organizó la información recopilada y se analizó sobre la misma; entre ellas se concluye que la creatividad e innovación es aquella capacidad de los estudiantes de demostrar pensamiento creativo, construir conocimiento y desarrollar productos innovadores con el uso de las TIC. En la comunicación y colaboración es la capacidad de los estudiantes de utilizar entornos digitales para comunicarse y trabajar colaborativamente, apoyando el aprendizaje propio y el de los otros. Investigación y manejo de la información: capacidad de los estudiantes para aplicar herramientas digitales que permitan obtener, evaluar y usar información. Y el pensamiento crítico, como aquel medio para dar solución de problemas, toma de decisiones institucionales y cotidianas. El anterior antecedente le aporta al presente trabajo en cuanto a la metodología de estudio, desde el enfoque cualitativo, como lo es la entrevista estructurada, el uso de instrumentos que permiten recolectar información sobre el objeto de estudio; es decir los resultados cualitativos sobre las concepciones que tienen los educadores sobre la educación por competencia, y en el caso del proyecto las representaciones sociales de las educadoras en formación del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil del noveno semestre; el cual es la esencia del proyecto investigativo.

En la Universidad de Antioquia de Medellín, Colombia, en el año 2014 Cano, Mejía, Pineda, Cartagena realizaron un proyecto investigativo titulado “representaciones sociales sobre el desarrollo de competencias y su incidencia en la práctica educativa encaminada a la formación del pensamiento crítico: estudio de caso en maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Consejo de Medellín”, tuvo como objetivo indagar sobre las representaciones sociales que han construido y reconstruido las y los maestros desde el conocimiento común, socialmente elaborado, compartido y que es el que aplica en sus prácticas educativas. Para lograr este propósito desarrollaron un estudio de caso con las representaciones sociales de los maestros de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Consejo de Medellín sobre su práctica educativa; dicha investigación fue elaborada por cuatro estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, por medio del desarrollo de una línea de investigación denominada Ciencias Sociales y Contextos Educativos (políticas públicas en educación). Con respecto al enfoque aplicado esta investigación se basó en el hermenéutico, teniendo en cuenta que a través de éste lograron interpretar la incidencia de dichas representaciones sobre la práctica educativa orientada a la formación del pensamiento crítico de las y los educandos. Para este estudio se tuvieron en cuenta las prácticas pedagógicas realizadas en la Institución Educativa Consejo de Medellín, en los grados sexto, séptimo, octavo y décimo. Al realizar el anterior procedimiento esbozaron un dialogo entre las construcciones teóricas, análisis e interpretación de los resultados de la investigación, en donde los resultados que obtuvieron les permitió interpretar que en la medida que el maestro se asuma como sujeto crítico y reflexivo es posible pensar en unos estudiantes con las mismas características. Por tanto el antecedente antes mencionado le proporciona un aporte significativo al proyecto investigativo, específicamente en el eje del objetivo que éste presenta, en otras palabras la necesidad de

conocer a través de las representaciones sociales lo que los sujetos de estudio piensa sobre la educación por competencia en el caso de la investigación; además de la construcción psíquica social compartida que establece la persona con los demás con respecto a las percepciones sobre la misma y desde allí se analiza cómo éstas se articulan a sus representaciones realizando una reestructuración sobre lo ya establecido.

En la universidad de la Salle Bogotá, Colombia, en el año 2014, Cardona, Fandiño, Galindo, elaboraron una investigación titulada “Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC”; el objetivo de este estudio fue explorar el impacto de un proceso formativo en TIC a través de wikis sobre las creencias, actitudes y competencias de un grupo de profesores de inglés. El estudio que empleó la investigación acción para describir e interpretar la experiencia de los participantes; combinándose la estadística descriptiva y el análisis de contenido para analizar los datos recogidos a través de encuestas, diarios, cuestionarios y entrevistas. Los resultados indican que los profesores de inglés deben primero reconocer sus opiniones, disposiciones y capacidades TIC antes de embarcarse en el desarrollo de prácticas y procesos tecnológicos. La investigación desarrollada pretendió cualificar las prácticas docentes en el área de inglés, al brindar capacitación a grupos de docentes de instituciones públicas de la ciudad de Bogotá, en el uso de herramientas tecnológicas para sus clases. El trabajo formativo tuvo en cuenta docentes de inglés de los colegios Costa Rica, Manuela Ayala Gaitán, Saludcoop y Alfonso López Pumarejo, a quienes se brindó instrucción durante un año en la creación de wikis, blogs, webquests y en la creación de unidades didácticas en un enfoque por proyectos. Los investigadores apostamos por un enfoque por proyectos, ya que esta metodología se suscribe en los enfoques Lenguaje, 2014, 42 (1) 175 Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC comunicativos constructivistas fortaleciendo el trabajo cooperativo de los

estudiantes, sin dejar de lado el aprendizaje autónomo (Siliberti, 2011; Franco, 2012). El objetivo que guio este proyecto desde sus inicios fue determinar el impacto que tiene un proceso de formación en la comprensión y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras de un grupo de docentes del distrito. Por lo antes descrito se concluye que dicho antecedente aporta al presente trabajo en cuanto a la metodología implementada, es decir; el uso del cuestionario y la entrevista en teniendo en cuenta que estos dos métodos fueron aplicados durante este proyecto investigativo medio por el cual se pudieron obtener y analizar los respectivos datos de dicha investigación y así mismo realizar su debida interpretación y lograr resultados significativos en cuanto a esta.

Investigaciones locales

En la Universidad Francisco de Paula Santander (Colombia, Norte de Santander, Cúcuta) en el año 2014 Hernández, Gamboa, Ayala desarrollaron una investigación titulada "Competencias TIC para los docentes de educación superior" que tuvo como objetivo mostrar los avances preliminares de un estudio interdisciplinar realizado por los grupos de investigación GIPEPP, GIESPPAZ y TAC de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia a través del cual se pretende elaborar un modelo de competencias TIC para docentes de Educación Superior que tiene como marco de referencia los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y el Ministerio de Educación de Chile, así como otros organismos a nivel internacional en los que se destaca la UNESCO. El presente estudio en su fase inicial se perfila como una investigación documental que muestra importantes conclusiones como la necesidad de establecer un conjunto de descriptores de competencias para asegurar la calidad de la práctica pedagógica que se realiza a

través del uso de las TIC en el contexto de la educación superior; aunque es importante resaltar que también se menciona que los enfoques de investigación acción pedagógica como miras a las transformaciones de la practica pedagógica y como una contribución al campo de la educación, las TIC, la pedagogía, la investigación y la formación de educadores. Se puede evidenciar que los resultados que se encontraron en todo lo que se ha descrito en el documento no es el punto final, es el inicio que lleve a plantear el presupuesto que no solo es suficiente esquematizar las competencias, los momentos y características de los niveles para que se desarrolle un proceso de formación en las universidades sino que requiere preguntarse por cuáles son los criterios mínimos con los cuales el proceso formativo, ha de medirse, y sobre todo, debe alcanzarse. En este sentido el modelo logrará desarrollar y configurar competencias abordadas desde las TIC, campo de necesario conocimiento en las prácticas pedagógicas como en los procesos investigativos de los docentes universitarios. Por lo antes descrito se concluye que dicho antecedente aporta al presente trabajo en cuanto a sus resultados, teniendo en cuenta que resalta durante todo el escrito, que es importante que los docentes estén actualizados en los diferentes campos; es decir a medida que avance la sociedad así mismo avancen ellos en su labor docente y creen innovaciones pedagógicas que contribuyan al desarrollo de las competencias básicas en los educandos para que de estas manera se puedan formar estudiantes integrales para la sociedad y no la sociedad para los estudiantes.

En la Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta (Norte de Santander), Colombia, en el año 2017, Suárez, Galán, Núñez. Elaboraron una investigación titulada “Desarrollo de competencias y su relación con el contexto educativo entre docentes de ciencias naturales”; tuvo como objetivo analizar la percepción sobre la importancia y el desarrollo de competencias entre

docentes que orientan el área de ciencias naturales, tanto en la formación y desempeño profesional como a su relación con el contexto educativo. Para lograr este propósito desarrollaron el estudio descriptivo con uso de metodología cuantitativa a través del cual se analizaron las percepciones de los docentes; donde participaron en total ocho docentes de ciencias naturales que imparten las asignaturas de física y química en el nivel de educación media de dos instituciones educativas, una de carácter oficial y la otra privada, ambas de la ciudad de Cúcuta (Colombia). Además como instrumento se utilizó un cuestionario de escala Likert basado en las competencias genéricas del proyecto Tuning Latinoamérica. Los resultados evidencian la existencia de discrepancias entre el imaginario de los actores en relación con las competencias y el grado de desarrollo que realmente alcanzan al interior de las instituciones. Al realizar los anteriores procedimientos se concluyó que los docentes, con independencia del contexto educativo en el que laboran, valoran positivamente y otorgan mayor importancia a las competencias desarrolladas en el desempeño profesional que a las adquiridas durante la formación, especialmente las relacionadas con valores sociales y procesos de aprendizaje. Ello contrasta, por otra parte, con la escasa importancia que se concede a las competencias vinculadas con el contexto tecnológico internacional. Por tanto el antecedente antes mencionado le proporciona un aporte significativo al proyecto investigativo, específicamente en cuanto a la metodología cuantitativa empleada y el instrumento de cuestionario escala Likert, puesto que estos hicieron parte para el desarrollo y obtención de los resultados de dicha investigación; es decir permitió tomar la muestra de 10 educadoras en formación del programa licenciatura de pedagogía infantil noveno semestre; estas por cada grupo de la asignatura de sistematización de las experiencias investigativas (cuatro grupos total 40 educadoras) y a partir de ellas analizar las representaciones sociales que estas tenían sobre la educación por competencia por medio del

cuestionario el cual estaba estructurado en tres aspectos (información, actitud, campo representacional), con un total de 16 ítems; obteniéndose de esta manera resultados satisfactorios a través de la investigación cuantitativa.

Marco teórico

Marco conceptual

Competencias

Para poder conocer la semántica que presenta la competencia, se analiza desde los diferentes puntos de vista de los siguientes autores entre ellos Vasco (2003) resalta en las competencias aspectos como capacidad y abordaje de tareas nuevas, y las define como: “una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron”.

Según el anterior aporte se puede aludir que las competencias son aquellas capacidades y/o habilidades que paulatinamente las personas van adquiriendo al relacionarse en los diferentes contextos; teniendo en cuenta que al surgir este intercambio de ideas entre individuos se adquieren aprendizajes y experiencias significativas las cuales con puestas a prueba en el ámbito social, personal y laboral, evidenciando en el mismo la potencialidad que posee cada persona según sus destrezas.

Así mismo Tobón (2008) “Las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; así mismo manifiesta que las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad”.

Teniendo en cuenta el aporte de este autor es importante resaltar que el mismo hace énfasis en que las personas inicialmente deben autoformarse en principios y valores ético/morales; porque al poseer estas habilidades de interacción permiten a la mismas un mayor desenvolvimiento en la sociedad y por ende el desarrollo y potencialidad de aquellas habilidades innatas que posee cada ser humano.

También La competencia se define desde dos tradiciones teóricas que permiten analizarlas desde sus puntos de referencias, una de ellas evidencia la misma con la adquisición de un conocimiento elevado, ideal, supremo y la segunda la deduce como aquella capacidad que obtiene el individuo para actuar frente a una situación, reacción o adaptabilidad en los diferentes contextos.

Por tanto se sobreentiende que se necesita más allá del saber, adquirir y/o fortalecer la habilidad de proceder, actuar pertinentemente ante nuevas situación con la aptitud y actitud acorde a lo que se espera. Torredo (1999)

Se debe agregar que la competencia se precisa como el saber hacer, en donde ésta se realiza a través de la unión que establece la persona con sus procesos cognitivos, actitudinales, procedimentales y que continuamente se observan cuando el mismo actúa frente a cualquier situación; en otras palabras, la capacidad de llevar el conocimiento a la práctica promoviendo la resolución de problemas. Losada (2003)

Aún cabe señalar que teóricos concibe la competencia como un proceso complejo en donde la suficiencia y la vinculación de los pilares del saber (el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) son preeminente al momento intervenir ante cualquier situación o efectuar una labor. (Tobón 2007)

Por otra parte la competencia se analiza desde el enfoque complejo quien Tobón la clasifica por **desempeños**: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición, ética y continuamente se van examinando los anteriores en cada capacidad e ir orientando el aprendizaje que se vaya adquiriendo paulatinamente y de tal manera se implementen los instrumentos de evaluación como medio para perfilar la calidad de las competencias adquiridas y por adquirir.

Por tanto Tobón (2005) explica que los **procesos** en cuanto a las competencias es la identificación de aspectos (situaciones, actividades, profesiones u oficios) demandantes, requeridos en los diferentes contextos. Teniendo en cuenta que el mismo son los fines que se llevan a cabo en un propósito a alcanzar y que por ende se implementan desde inicio a fin hasta lograr lo esperado.

En cuanto al **Complejo** se entiende como aquella unión que se establece entre las dimensiones humanas y la evolución circundante que implica la globalización; teniendo en cuenta que esto se emerge en la competencia como parte de su aplicación.

Asimismo el **Desempeño**, se manifiesta que ésta se debe realizar una estrecha relación entre la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental; esto permite analizar la realización, actuación que presencio el individuo ante la situación, actividad o problemática enfrentada. Por tanto se observa la capacidad de resolver y confrontar problemas.

La **Idoneidad** trata específicamente de la implementación de los principios de pertinencia, efectividad, aptitud, actitud, vigor, apropiación, entre otros aspectos viables que se deben proporcionar al momento de realizar una acción, actuar ante una situación, problema y/o actividades determinadas. Es importante mencionar que la idoneidad es una particularidad de la competencia.

Además el **Contexto** son los campos principales en los cuales se lleva a cabo directamente la aplicación de la competencia; de acuerdo al entorno se contemplan múltiples situaciones y desde allí fluye el actuar (competencia) frente a ellas. Se pueden señalar diferentes contextos entre ellos, el social, laboral, familiar, escolar, científicos, entre otros.

Por último pero no menos importante se define la **Responsabilidad** es aquella acción que se debe realizar antes y después de haber aplicado la competencia; es aquel análisis que se proporciona antes de actuar para evitar posibles equivocaciones y lo mismo se aplica después para poder corregirlos inmediatamente si suelen suceder. Además es de vital importancia la articulación de la ética, la calidad de desempeño y por ende la idoneidad para complementar la eficacia de la aplicación de la competencia en contextos determinados.

Tipos de competencia

Según Gallart y Jacinto (1995) puede diferenciar tres tipos de competencia:

Con respecto a las competencias básicas o universales es el fortalecimiento de las habilidades intelectuales y aprendizajes principales (habilidad oral, escrita y el razonamiento matemático) que debe poseer un individuo para que le permita desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos, teniendo en cuenta que las mismas se estimulan en los distintos niveles educativos (educación básica).

En cuanto a las competencias genéricas o transversales trata de aquellos conocimientos que presenta el individuo que le permite abordarlos en diferentes áreas, situaciones y/u ocupaciones. Entre otras capacidades como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el análisis crítico, manejo de la tecnología y la interacción personal, social. Éstas se perfeccionan en la educación media Rodríguez (2005).

Por consiguiente las competencias específicas definen los conocimientos particulares (manejo de procesos) que deben tener cada persona con respecto a las condiciones de ejecución de una disciplina, técnica o profesión; en efecto los comportamientos profesionales que se sujeta a un perfil ocupacional determinado. Gonczi y Athanasou (1996). Además las competencias profesionales son aquellas habilidades destrezas, capacidades particulares que debe obtener una persona para ejercer una profesión como tal; que permita mostrar actitud asertiva ante la resolución de problemas profesionales.

En el aprendizaje por competencia pasa por un “proceso de cambio en la forma de PENSAR, SENTIR Y ACTUAR del estudiante”.

Teniendo en cuenta lo anterior la Unión Europea clasifica la competencia en tres tipos en donde cada una de ellas presenta una función particular. Básicamente la competencia genéricas se adquiere y se puede transversalizar si lo requiere el contexto o la situación; la competencia básica como su palabra lo dice son las capacidades principales que debe tener o desarrollar los estudiantes para desenvolverse elementalmente en los contextos que habita; como lo manifiesta la UE y la competencia específica es el conocimiento particular que se debe adquirir sobre un asunto en concreto. Por tanto Son competencias que permite al estudiante trascender de una a la otra siempre y cuando su enriquecimiento intelectual este en continua evolución.

Educación por competencia

El siguiente aspecto trata de la educación por competencia como tal, en donde se comenzó a estructurar en la década de los sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en

situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (competence performance). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

Con relación a lo ante dicho aporte es importante resaltar que las hipótesis de Chomsky y Skinner resaltaron específicamente la competencia enfocándola según sus teorías; con respecto a lo cognitivo se planteó la competencia lingüística la cual permitía paulatinamente desarrollar la cognición de las personas y por ende su proceso comunicativo, logrando de esta manera que las mismas pudieran tener la habilidad para relacionarse y crear ambientes de interacción, que permitiesen tener en cuenta los diferentes puntos de vista de los individuos en determinadas temáticas sin generar discusiones, por el contrario tener la capacidad de pensar lo que se quiere decir y defender argumentativamente dicha idea.

En cuanto a la competencia conductual de Skinner, está articulada con la teoría de Chomsky puesto que especifica que las personas ya teniendo saberes, conocimientos; es decir una estructura cognitiva desarrollada tienen la capacidad de controlar y adecuar su comportamiento según lo requiera el contexto o determinada situación.

Además la educación basada en competencias según (Holland, 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

Según Holland la educación en competencia son aquellas habilidades innatas que desarrollan los educandos en su proceso de formación; y como a partir de las mismas van obteniendo las herramientas básicas para la adquisición de nuevos saberes aún más significativos; teniendo en cuenta el tipo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, por que como es sabido cada educando posee una forma única de aprender y comprender las explicaciones de las diferentes temáticas en el aulas de clase.

Con respecto al modelo educativo basado en Competencias El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004)

Es importante destacar según el ante dicho aporte, la educación por competencia tiene como eje central formar educandos íntegros, con habilidades autónomas que les permitan construir sus propios conocimientos y adquirir nuevos saberes significativos, para que de esta manera puedan tener las bases sólidas y desenvolverse en los diferentes contextos (social, personal o profesional).

Además en el modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001)

Según el aporte antes mencionado, la educación por competencia articula el contexto social y el afectivo, puesto que tiene en cuenta las diferentes capacidades y/o habilidades (cognitivas, sensoriales y motoras) que deben potenciar las personas paulatinamente, lográndose de esta manera un mayor fortalecimiento en las diferentes áreas del conocimiento y por ende en el desarrollo de sus competencias (genéricas, específicas, transversales).

También el modelo educativo basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianeidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008)

Con respecto a lo antedicho es de gran relevancia resaltar que la educación por competencia tiene como propósito fundamental inducir e impulsar a las personas a desarrollar sus capacidades, habilidades innatas según lo requiera determinado contexto; permitiendo así formar agentes activos capaces de ajustarse a los cambios y así mismo a la generación e innovación de estos.

Niveles de la educación por competencias

Es importante resaltar que la educación por competencia ha tenido una trascendencia significativa en los procesos formativos puesto que se han establecido una serie de niveles que permiten conocer e identificar el grado y/o valor de conocimientos que tiene cada educando según su escalón académico. Pinilla (2002); entre estos se pueden destacar los siguientes; en primer lugar el nivel aprender a saber, allí los educandos empiezan a poner en juego sus saberes previos sobre determinada temática, aunque dichos conocimientos no son permanentes puesto que no se ponen en práctica y mucho menos se estructuran cognitivamente.

Cabe mencionar que el segundo nivel, aprender a conocer, alude a las capacidades (comprender, analizar, sintetizar, interpretar); que empiezan a lograr y por ende desarrollar las personas, ya que de esta manera la adquisición de su aprendizaje se hace más significativa para su formación. En cuanto al tercer nivel aprender a hacer, este se refiere a la articulación de saberes previos con los ya adquiridos que tiene un sujeto ya que al complementarlos sus conocimientos se hacen sólidos permitiéndole tener una mayor asertividad en cuanto a la resolución de problemas y planteamiento de soluciones en los diferentes campos. Pinilla (1999)

Así mismo se destaca un cuarto nivel aprender a emprender; haciendo énfasis en que los individuos adquieren una mayor autonomía a la hora de expresarse y argumentar sus ideas según lo requiera determinada situación ya sea personal, profesional o social. Y por último se resalta el aprender a ser; siendo este el resultado del paso a paso de los niveles antes mencionados, teniendo en cuenta que en este las personas ya debe haber logrado una maduración tanto en lo que piensan como en lo que hacen, es decir debe tener una coherencia y una cohesión tanto cognitiva como procedimental logrando de esta manera una formación de calidad y por ende integral.

Educación por competencia y la escuela

Con base en la revista Chilena en su artículo El modelo educativo basado en competencias en el bachillerato Mexicano y el desarrollo de habilidades de información; aporta que el “modelo educativo concibe el aprendizaje como una forma de aprender (aunque se lea redundante); esto es, dotar a los estudiantes de los contenidos relativos a la materia, oficio o disciplina y, además, propiciar la formación de competencias para el aprendizaje independiente o autodidacta (estas competencias son consideradas como competencias generales por ser útiles a

todos las materias y competencias transversales porque atraviesan todo el programa formativo, desde el ingreso hasta el egreso del estudiante).

Estas competencias además deben ser vistas en sus componentes conceptuales (cuerpos teóricos), procedimentales (de secuencia de aprendizaje) y actitudinales (de formación de posturas o comportamientos específicos)”.

Teniendo en cuenta lo anterior la articulación que presenta la educación por competencia con la escuela es de gran relevancia puesto que la competencia es el principal modelo aplicado en los diferentes contextos educativos nacionales como internacionales; siendo este tipo de educación el que perfila al educando, en cuanto a las capacidades o habilidades que posee y por ende ha desarrollado; y por tanto tienen como fin promover en los mismo el aprendizaje independientes desde la articulación entre saber y saber-hacer.

Por tanto lo anterior refleja que el objetivo principal es que los educandos posean las destrezas necesarias para ejecutarlas en las distintas áreas del saber y/o en un área específica, en donde se halla adquirido el saber y que éste la realice de una forma dominante, autodidacta, equilibrada; por ende esta habilidad debe hacer presencia directa en la parte conceptual, procedimental y actitudinal; es decir recibir y almacenar el conocimiento, interpretarlo y aplicarlo de acuerdo a la postura asertiva con la cual se debe proceder.

Además Celis y Gómez (2005) aportan que la educación basada en competencias (EBC) se ha proporcionado como una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad educativa; ya que vuelve visible las fortalezas y debilidades de los sujetos y las instituciones educativas, generando también una fuente importante de reflexión e innovación pedagógica dentro de los procesos de formación en cualquier disciplina.

Según lo anterior los teóricos mencionan que implementar las competencias en la educación es un enfoque significativo e impactante en el ámbito escolar de cada educando; teniendo en cuenta que la misma busca desarrollar y/ fortalecer las capacidades, fortalezas propias de ellos y desde allí promover la calidad educativa que es la exigencia permanente y por ende el eje transversal para que los estudiantes adquierir su formación integral.

Como soporte se cita a Puche (2003) en donde menciona la importancia y la percepción que se debe tener en cuanto al proceso educativo que se le debe promover a los educandos y por ello afirma que por un lado es fundamental pensar en un currículo más básico y general que tienda a desarrollar competencias para que los profesionales puedan enfrentarse a un mundo globalizado, y por otro lado propiciar una formación que esté más centrada en la construcción de herramientas y criterios analíticos.

Por tanto conviene subrayar que la educación basada en competencia (EBC) se ha posicionado a nivel internacional y nacional como una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que vuelve visibles las fortalezas y debilidades de los sujetos y las instituciones educativas, generando también una fuente importante de reflexión e innovación pedagógica dentro de los procesos de formación en cualquier disciplina. Celis y Gómez (2005)

Es de gran relevancia analizar con base al aporte de Celis y Gómez que la educación basada en competencia fue utilizada como herramienta, eje central tanto a nivel internacional como nacional en los diferentes campos educativos; teniendo en cuenta que los mismos presentaban intereses similares que eran promover la educación de calidad para un mejoramiento continuo, cooperando para que los educandos fortalezcan sus habilidades y de cierto modo puedan llevar el conocimiento a la práctica de una forma óptima y eficaz. Asimismo la inclusión de la competencia en el ámbito escolar permitió identificar y por ende adjuntar las innovaciones

pedagógicas dentro de los procesos de formación de los educandos para alcanzar el propósito planteado.

Educación por competencia en Colombia

Para profundizar un poco sobre cómo se incluyó la educación por competencia a nivel nacional (Colombia), se tomó como referencias primordiales el documento de Carlos Ignacio Jiménez Montoya, titulado la Formación por Competencias una Estrategia Integral de Educación o un Paradigma de la Globalización. En donde se desglosa una serie de información sobre el origen de la competencia.

Principalmente el término “Competencia” fue propuesto por David McClelland 1973, donde se realizó un estudio específicamente en el ámbito laboral, y los resultados obtenidos fue ineficiencia, bajo rendimiento en cuanto a la calidad de desempeño que ofrecían los empleados; al realizar el respectivo análisis se dedujo que aún continuaban capacitándolos, preparándolos a los mismos con medidas, métodos y estrategias tradicionales que en alguna época fue favorables; pero al transcurrir el tiempo se ha ido incluyendo directamente la evolución en cuanto a la tecnología, el sector productivo, la educación, entre otros y cada vez es mayor la exigencia para mantener un nivel de alta fluidez y cambio como eje para el mejoramiento continuo.

Por tanto la ideología fue incorporar la competencia como medio para fortalecer y desarrollar en los trabajadores habilidades potentes que permitieran correlacionar de cierta forma el conocimiento con la práctica y efecto la calidad de desempeño mejorara automáticamente. Esta fue la razón principal en la cual se pensó en crear un modelo diferente, actualizado acto para las modificaciones y adaptaciones que conlleva la globalización, el alto nivel de desempeño, formación y sobre todo que se pudiera aplicar confiablemente en distintas áreas (social, laboral, escolar, entre otros) a fin de alcanzar el mismo resultado.

Fue allí cuando se observó y por ende se analizó que una de las razones elementales fue el bajo rendimiento intelectual, procedimental con los cuales egresaron los trabajados de dicha formación superior impartida; se sobreentiende que el ente educativo no le ofreció las herramientas necesaria para que los mismos pudieran haber fortalecido, desarrollado óptimamente las capacidades, habilidad, destrezas que determina como tal su perfil profesional y ocupacional.

Lo que permitió comprender que para mejorar la formación profesional de los educandos y al ingresar al sector productivo puedan desempeñarse potencialmente en su área o las que se correlacione con las misma; se debía incorporar esencialmente un modelo basado en la educación por competencia, y no solo para los profesionales sino que éste se fuera implementado desde los primeros grados de escolaridad que debe recibir toda personas, articulándolos con los saberes que deben tener almacenados psíquicamente según su ciclo, el contexto, las necesidades e intereses de cada uno de ellos, por tanto sus edades y características multidimensionales para de cierta forma promover la calidad educativa, personal y social de cada uno de los estudiantes; cooperando para que sean personas competentes, hábiles, capacitados para desempeñar en cualquier área, profesión y/o actividad que se le presenten, además de promover su formación integral.

Otro aspecto fundamental que contribuyó para la implementación de la competencia en el campo educativo, de los primeros ciclos escolares en adelante fue los resultados de las pruebas ICFES, en donde se especula el bajo rendimiento escolar y los bajos niveles de comprensión, interpretación, análisis y resolución de problemas de las situaciones planteadas. Asimismo se tiene como base el aporte de Daniel Bogoya (1999, p.38), ha incursionado en el tema desde la Universidad Nacional de Colombia y el ICFES; sus investigaciones y documentos han sido pilar

para los procesos de evaluación de calidad de la educación que se practican en el país. Escribe el autor: La competencia es vista como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar, dar solución y para controlar y posicionarse en ésta. Cada competencia tiene que ver con la capacidad de construir y comparar textos, de efectuar operaciones, de medir y de integrar datos y cantidades numéricas en un contexto.

En cuanto a lo anterior es de vital importancia resaltar que el enfoque de competencia se planteó e íntegro a la educación con el propósito de mejorar la calidad de los exámenes de estado “pruebas saber”; teniendo en cuenta que la educación por competencia permite brindar bases aún más sólidas para la formación de los educandos, puesto que enfatiza el desarrollo de las capacidades y destrezas de los mismos en las diferentes áreas del conocimiento, permitiendo así que los estudiantes potencialicen y construyan sus propios aprendizajes.

Teniendo en cuenta las razones dadas precedentemente la necesidad de implementar la competencia en la educación es de vital importancia; aunque en Colombia no se había tenido ningún interés de aplicarlo directamente en el campo educativo. Lo que ha obligado a académicos, pedagogos a incorporar en su currículo, planes de estudio, PEI, entre otros aspectos que conforman la calidad educativa de las instituciones, hacer la respectiva transversalización con el modelo basado en competencia y de tal manera les exige repensar la educación de los estudiantes bajo este nuevo modelo educativo.

Por estas observaciones fue que se decidió repensar en la educación de los estudiantes, en donde se considera realizar un bosquejo sobre cómo se da el proceso de aprendizaje como medio para la adquisición de la competencia. El aprendizaje es la estructura previa que se articula con la nueva información, en donde automáticamente la persona realiza una construcción sobre lo

previo y lo reciente en su esquema de conocimiento y se convierte en el aprendizaje adquirido y por ende almacenado sobre algo o alguien. Segura (2003)

Además la teoría de Ausubel el menciona que el aprendizaje se procesa de forma sistemática y organizada no mecánicamente, en otras palabras la persona tiende a relacionar lo aprendido de acuerdo a las experiencias vividas con lo que está aprendiendo (conceptualización) y de allí construye su propio conocimiento convirtiéndolo en su aprendizaje significativo. Díaz (1998).

Para determinar el aprendizaje se necesita definir tres aspectos que intervienen en este proceso: las actitudes, las aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos. Además existe una convergencia con la formación del ser, el pensar, el hacer, y el saber. La Francesco (2004)

En donde cada una de ellas tiene una función particular dentro del aprendizaje; en cuanto a las actitudes (SER) muestra aquella predisposición afectiva y motivacional que se tienen cuando se va a realizar una acción en particular. Es primordial generar en el educando duda, curiosidad, expectativa; es una forma de producir en él mismo motivación para la adquisición de su aprendizaje.

Las aptitudes intelectivas (PENSAR) es la capacidad que presenta la persona para pensar, son los procesos mentales que utiliza para adquirir el conocimiento; es decir el saber.

Las aptitudes procedimentales (HACER) aquí interviene la aplicación de los métodos, estrategias técnicas, entre otros es el medio que se utiliza para ejecutar una acción. Habilidad de actuar y hacer.

Los contenidos (SABER) es aquella estructura conceptual con la cual se lleva a cabo el conocimiento; por ello éste debe ser coherente permitiéndole a los educandos mejor entendimiento de lo que codifica y por ende aumenta su nivel de comprensión, interpretación y

argumentación. Por tanto se dice que quien sabe actuar y lo hace bien posee un dominio conceptual en cuanto a su aprendizaje. Al momento que comprenda como funciona su pensamiento y lo relaciona con los conceptos. Ha desarrollado la competencia.

Por otra parte la competencia se percibe como el modelo viable y significativo que incorporo la educación, este presenta una clasificación para caracterizar las competencias que debe ir alcanzando o fortaleciendo los educandos de acuerdo al ciclo escolar en el que se encuentre; esto sucede porque el sistema educativo al momento de tomar a ésta como un modelo tienen en cuenta la capacidad estructural cognitiva (nivel de madurez) que tiene cada niño-niña con relación a su respectiva edad y desde allí se implementa el tipo de competencia que se le debe ir impartiendo transversalmente en las áreas del saber, en las actividades curriculares y/o extracurriculares.

Según Gallart y Jacinto (1995) Bajo el contexto educativo, la categorización de mayor consenso es la centrada en términos del desempeño en contexto. Dentro del sistema educativo colombiano, la educación básica primaria se encarga de desarrollar competencias básicas, la educación media de las competencias genéricas, transversales o intermedias y la educación superior las competencias específicas, técnicas, especializadas o profesionales.

Es por lo anterior que se estableció una clasificación de la educación por competencia en donde esta es jerarquizada de lo más leve a lo más complejo; de lo general a lo particular. En donde se distribuyen de la siguiente manera: las competencias básicas; las competencias genéricas o universales, transversales o intermedias y las competencias específicas, técnicas, especializadas o profesionales.

En cuanto a la competencia básica como su palabra lo dice son las capacidades principales que debe tener o desarrollar los estudiantes para desenvolverse elementalmente en los diferentes

contextos que habita. La competencia genérica trata de aquellos conocimientos que presenta el individuo que le permite abordarlos en diferentes áreas, situaciones y/u ocupaciones. La competencia específica es el conocimiento particular que debe adquirir la persona sobre un asunto en concreto o con respecto a las condiciones de ejecución de una disciplina, técnica o profesión en particular. Por tanto éstas son competencias que contribuyen con el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades, habilidades y destrezas que se correlacionan para lograr alcanzar el último escalafón. En otras palabras desde las competencias básicas hasta las competencias específicas o profesionales; a fin de que el educando tenga un continuo enriquecimiento intelectual, actitudinal y procedimental en todo lo que emprenda.

Educación por competencia en la Universidad de Pamplona (programa Pedagogía Infantil)

En el siguiente punto se abordará la trascendencia e impacto general que ha tenido la educación por competencia en la universidad de pamplona; tomando como referente conceptual el **PEI** “Proyecto educativo institucional” de esta; allí paralelamente se infiere que la formación de los educandos está basada en el desarrollo de sus destrezas y/o capacidades enfocándolas principalmente en las necesidades que demanden los diferentes contextos; para tal fin la universidad estimula y crea estudiantes con carácter investigativo e innovador, con compromisos morales, personales y profesionales que brinden a la sociedad un mejor desarrollo humano sostenible y cambios significativos según lo requiera la misma.

De igual manera es fundamental resaltar que durante los procesos formativos la universidad brinda diferentes herramientas pedagógicas (capacitaciones, foros, seminarios, congresos) que le permiten a los educandos adquirir conocimientos un poco más estructurados y detallados, esto

con el fin de educar e instruir alumnos con bases sólidas y las competencias necesarias que requiere el perfil profesional y ocupacional del programa académico.

En concordancia con lo antes mencionado es importante inferir que la proyección que ha tenido y tiene la universidad de Pamplona frente a los programas académicos ofertados es formar educandos íntegros con una alta calidad educativa, que les permita desempeñarse asertiva y eficazmente en los diferentes ámbitos (social, personal, profesional). Teniendo en cuenta que durante la trayectoria universitaria la misma está enfatizada principalmente en que los estudiantes sean personas autónomas capaces de defender sus ideas y opiniones frente a determinadas situaciones, que sean competentes frente a las exigencias que demanda el contexto socio-cultural, sean agentes investigativos que tengan en cuenta los avances de la ciencia, la tecnología e informática y estén al tanto de los cambios que se generen paulatinamente en los diferentes contextos. De esta manera tener una proyección más específica, clara sobre el perfil profesional a desempeñar; es decir a donde se quiere llegar que se quiere lograr y como se va a alcanzar.

Cabe mencionar que en el transcurso de la carrera universitaria se ejecutan prácticas formativas; las mismas están orientadas a evidenciar los aprendizajes que los educandos han adquirido teóricamente durante un tiempo determinado, permitiendo así constatar el desarrollo de los cuatro pilares básicos de la educación (el ser, el saber, el hacer y el vivir juntos); ya que la articulación de estos permite comprobar que tan significativo y productivo ha sido el proceso de enseñanza, aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento que según requiera determinado programa académico. Y de esta manera determinar las competencias que ha adquirido y en las que aun presentan falencias los estudiantes y así potenciar las mismas, logrando de esta forma un

mayor dominio teórico- práctico; y una mejor asertividad y eficacia en el momento que se enfrente a los diferentes entornos .

En relación con lo antes mencionado es importante aludir que la universidad de pamplona de manera general en su oferta académica enfatiza la educación por competencia en cada programa, proyectándola con un objetivo similar, formar agentes autónomos, reflexivos, investigativos, innovadores que se adapten a los cambios y generen los mismos según lo requiera el contexto profesional u ocupacional que se desempeñara.

En cuanto al programa de pedagogía infantil según lo planteado en el **PEP** “proyecto educativo pedagógico” el enfoque de la educación está basado en las competencias que debe adquirir los educandos al iniciar la vida universitaria, como lo es el tener una noción sobre la infancia sus etapas y los diferentes ámbitos que la atañen, es por esto que se inicia formando a los pedagogos como seres autónomos, capaces de enfrentar cualquier cambio ya sea a nivel personal o académico, con carácter innovador que transforme tanto las aulas de clase como los pensamientos y comportamientos de los niños; que tenga en cuenta los desafíos que demanda la sociedad, es decir el saber cómo hablarle a un educandos sobre un tema en específico.

Por otra parte está, el logro de las competencias que se deben ir desarrollando paulatinamente durante la carrera, en estas se tienen presente las antes mencionadas, pero ya con un dominio más específico y particular en cuanto a cómo hablarle, tratar, educar y formar un estudiante según en la etapa de desarrollo que se encuentre. Así mismo es indispensable que en el proceso de enseñanza, aprendizaje se implemente el uso de diferentes estrategias pedagógicas que incentive y capte la atención de los educandos, logrando de esta manera que los mismos adquieran un aprendizaje significativo.

Además conviene subrayar que al potenciar estas competencias (cognitivas, actitudinales, procedimentales) las mismas van a permitir que los educadores en formación avancen progresivamente en su formación obteniendo y la misma se obtenga de manera integral, social, humanista y por ende sea significativa para desempeñarla en cualquier ámbito.

En relación con lo antes mencionado es importante destacar que al finalizar la carrera universitaria, en este caso el programa de pedagogía infantil las educadoras en formación deben haber adquirido las competencias esenciales (específicas, las genéricas y transversales) las cuales le van a permitir tener una mayor apropiación tanto cognitiva tanto en la práctica y de esta manera obtener un aprendizaje elocuente en lo que respecta a su saber cognitivo y que hacer productivo.

Además se encuentran plasmados unos objetivos los cuales van dirigidos básicamente al cómo debe formarse los licenciados en pedagogía infantil, enfatizando que los mismos deben ser personas auto-reflexivas, analista, crítico-constructivas que incentiven la inclusión e integración de la comunidad educativa en general ya sea en las aulas de clase o en la universidad como tal; de mismo modo se resalta la importancia de potenciar el humanismo, la forma como se interactúa y transmite el conocimiento durante las praxis ya que esto son competencias que debe tener un pedagogo par que su formación se logre de forma integral.

Teorías de las representaciones sociales

Las representaciones sociales según la teoría de Moscovici (1979), sostiene que las mismas provienen de la articulación directa entre la parte psicológica y social que posee el sujeto sobre el objeto de estudio; para tales concepciones se precisa que el sujeto debe condensar las representaciones y el lenguaje de acuerdo al contexto determinado; además menciona que las imágenes históricas, las vinculaciones sociales y prejuicios que proporcionan las relaciones

intergrupales intervienen al momento de transmitir la representación, generando modificaciones en las mismas de cada individuo. Así mismo adoptar un sistema de referencia en el cual se interprete el conjunto de significados a través del elemento figurativo generando un conocimiento específico como el saber del sentido común.

Moscovici trata dos procesos donde explica detalladamente la influencia que presenta lo social en las representaciones; donde la denomina: objetivación la cual manifiesta que la misma es la que permite que las concepciones sociales sobre cuyo objeto intervengan evidentemente en las ideologías de cada individuo ocasionando en él modificaciones cognitivas (conocimientos previos). El segundo proceso es el anclaje en el cual predominan las representaciones en lo social; es decir la influencia que presentan los pres saberes de cada persona frente a los símbolos sociales, conceptos estructurados; es decir las interpretaciones de la realidad.

Tres dimensiones de las representaciones sociales:

La información “Dimensión o concepto se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”.

Con respecto a lo que plantea Moscovici sobre la información se comprende que la misma es aquella ideología, concepto, preposición ya almacenada que el ser humano presenta intelectualmente sobre un sujeto u objeto social en particular.

Actitud “Acaba de descubrir la orientación global en relación con el objeto de la representación social”.

Según el autor se interpreta que la actitud, es aquella aceptación o negación que el ser humano presenta frente a un sujeto u objeto de la representación social y por medio de ésta se puede conocer su actuación frente al mismo.

Campo representacional “Remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación”.

Moscovici hace referencia cuando trata del campo representacional particularmente a lo que se define como la evocación; es decir, expresar las primeras percepciones, conocimientos, ideas, imagen; entre otros que germine sobre un sujeto u objeto en particular de la representación.

Dependiendo de diferentes aportes que agregan los autores sobre las representaciones sociales, se sobreentiende que cuando las personas conocen y habla sobre el sujeto u objeto social determinado, en cuanto a su caracterización, función, evaluación; entre otros se evidencia que hay una representación social sobre éste.

Esto significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es solo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente.

Teniendo en cuenta el aporte que hace el autor se sobreentiende que representar se alude a la equivalencia que se hace entre el objeto y la figura que se posee sobre éste; es decir la imagen percepción, simbolización que se tiene sobre algo o alguien; la igualdad de valor sobre lo que se piensa sobre lo objetivo.

Además el abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. Abric (1994).

En esta instancia se determina que las representaciones sociales se articulan directamente entre la simbolización cognitiva que presenta el individuo sobre el objeto, sujeto social; la manera de como expresa el conocimiento (discurso) y la forma de que cómo lleva a la practica el saber; esto a fin de precisar las prácticas sociales y por ende como se dan las relaciones sociales.

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una RS alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Banchs (1991).

Todavía cabe señalar que teniendo en cuenta las creencias, principios, valores, formación de las personas influye principalmente al momento de que las mismas construyan su núcleo figurativo como su representación social sobre el ente colectivo, y desde allí se observa la articulación con su práctica benéfica.

Por tanto Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad. Banchs (1988).

Según el aporte que ofrece Moscovici en su estudio realizado se sobreentiende que las personas crean sus representaciones sociales con relación a las ideologías, percepciones que se encuentran en la realidad social de otras personas y las experiencias vividas por ellos mismos de allí construyen sus propios conocimientos colectivos que además contribuye a la fomentación de un razonamiento del sentido común entre lo que sabe y se aprende a través de la interacción comunitaria.(las representaciones sociales son)... la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.

En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas. [El resaltado en el original]. Jodelet (1984:473).

Lo que plantea Jodelet sobre las representaciones sociales se deduce que las mismas es la forma en la cual el ser humano aprehende información, conocimientos sociales que por habitar en una sociedad con costumbres, creencias, ideologías, entre otros diferentes de cada persona, grupos étnicos se debe conocer. Además se debe contribuir que para concebir el conocimiento de sentido común se debe articular la experiencia vivida con la información, modelos, estructuras, fuentes sociales para crear la representación que de alguna u otra forma explican, organizan y exponen los hechos, comportamientos asertivos que se envuelven alrededor del universo.

Por su parte, Robert Farr ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que, desde una perspectiva esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: “Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”.

Teniendo en cuenta lo que esboza Robert sobre lo que es o cuándo surge la representación social básicamente hace referencia que cuando el individuo se encuentra en un debate, mesa redonda en donde los agentes expresan sus puntos de vistas con respecto a una temática determinada, como ente social o en otras situaciones que le permitan expresar sus apreciaciones frente a la misma; allí está la representación social haciendo presencia, además de que en algunas ocasiones dan a conocer lo desconocido convirtiendo el conocimiento abstracto, personalizado en un saber de sentido común.

Por otro lado la representación social es un proceso de construcción de la realidad y debemos entender esta afirmación en un doble sentido: primero, en el sentido de que las representaciones sociales forman parte de la realidad social, contribuyen pues a configurarla y, como parte sustancial de la realidad, producen en ella una serie de efectos específicos. Segundo, en el sentido de que las representaciones sociales contribuyen a construir el objeto del cual son una representación. Es porque la representación social construye en parte su objeto por lo cual este objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social. Ibáñez (1988).

En síntesis lo que indica Ibáñez es que las representaciones sociales son creadas a partir de la realidad y por ende ese conocimiento que se adquiere sobre un sujeto u objeto ayuda a construir el mismo; por tanto de acuerdo a las representaciones sociales que se tengan sobre éstos es como se analizan y se conocen en la sociedad. Por tanto estas percepciones deben estar ligadas directamente a la realidad social circundante.

La noción de representación social encuentra una parte de su pertinencia en las exigencias de profundización de los vínculos existentes entre un sistema de conocimiento práctico (opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos, creencias, valores) y los contextos de interacción interindividuales o intergrupales (Moscovici, 1979). Esta noción puede estar marcada en su forma como en su contenido, por la posición social o ideológica de quienes la utilizan. La noción de representación social está socialmente determinada. Jodelet (1989).

Teniendo en cuenta lo anterior el autor resalta que las representaciones sociales se articulan entre el conocimiento práctico, que principalmente abarca la parte social; es decir las opiniones, percepciones, creencias, entre otras de las demás personas y los diferentes contextos en los que los individuos realizan una reciprocidad sobre un sujeto u objeto social en particular y dan a conocer sus conocimientos colectivos sobre ellos.

Si una representación social es una “preparación para la acción”, ella no lo es solamente en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que ella remodela y reconstituye los elementos del medio ambiente donde [este] debe tener lugar. Moscovici (1976).

Cabe señalar que Moscovici Manifiesta que las representaciones sociales además de orientar el comportamiento, tiene como finalidad llevar a la práctica, aquellos conocimientos con sentido común en la sociedad y la reorganización, reconstrucción de los aspectos que conforma el entorno y que de alguna manera tiene impacto social entre la humanidad.

En definitiva, la representación social es definida como “una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene una dimensión práctica y contribuye a la construcción de una realidad común para un conjunto social. (1989).

Según lo antedicho la representación social, es aquel conocimiento que de alguna manera se adquiere de forma colectiva, se genera lo que comúnmente se denomina opiniones interindividuales para llegar a un fin determinado; es decir son ideas compartidas con respecto a un objeto o sujeto social en particular, además de que estos pensamientos permiten crear la realidad comunitaria del mismo ante la agrupación común.

Willem Doise (1991) concibe a las representaciones como principios organizadores de las posiciones adoptadas en las relaciones simbólicas entre los actores sociales, que van ligadas a las inserciones específicas de los actores en un conjunto definido de relaciones.

Habría que aludir que Willem Doise infiere que las representaciones es el medio que permite tanto la inclusión y la articulación propia de la figuración psíquica que se tiene con respecto al sujeto u objeto colectivo determinado de un grupo en particular con la clasificación, organización de las ideologías, percepciones, simbolizaciones sociales sobre la realidad del mismo.

En efecto, las representaciones sociales, tales como han sido elaboradas en la tradición de investigación inaugurada por Moscovici, concuerdan con las perspectivas adoptadas en las ciencias sociales a raíz de propiedades consideradas como adquiridas: las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana.

Son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida.

Con respecto a lo antes mencionado es fundamental resaltar que según las indagaciones efectuadas sobre las representaciones sociales, éstas coinciden con las ya realizadas por Moscovici; teniendo en cuenta que las mismas hacen alusión a aquellos saberes particulares que se adquieren a través de las experiencias con los diferentes contextos y la interacción con los sujetos u objetos pertenecientes a este, permitiendo de esta manera que se obtenga una noción más precisa del significado y la realidad de dicha representación (la figura, imagen, idea, símbolo).

En términos de Ibáñez (1992) "hablar de representaciones sociales; conduce a hipostasiarlas, y a considerar que ellas tienen una existencia independiente en el reino de la realidad social donde están localizadas y a través del cual "circulan"

Según lo anterior es impórtate aludir que las representaciones sociales permiten que los seres humanos tengan conocimientos sobre determinados objetos de la sociedad o sujetos de la misma, teniendo en cuenta que las representaciones adquiridas por medio de estas permiten construir y tener realidades específicas e información objetiva sobre su significado como tal.

Representaciones sociales- educación por competencias

Antes de conocer la relación que presentan las representaciones sociales y la educación por competencias, es importante realizar la conceptualización de cada una de éstas, a fin de comprender su finalidad.

Con respecto a las representaciones sociales se hace referencia básicamente al entendimiento que se adquiere a través de la relación que el individuo realiza de acuerdo a las experiencias obtenidas en los diferentes contextos; ejemplo en el ámbito educativo, sociocultural y por ende familiar, entre otros; estos saberes ayudan a que las personas conciban una figura, simbolización, es decir una representación sobre la educación, las múltiples culturas, ideologías, creencias u

otros aspectos que influyen en la construcción de un conocimiento de sentido común, en otras palabras el pensamiento natural sobre el sujeto u objeto social en particular.

Por tanto el individuo liga su comportamiento, conducta con las representaciones sociales ya establecidas que de alguna manera explican los hechos, percepciones que emergen en el universo; el actuar, la interacción entre las personas y de ésta manera el mismo efectúa una relación entre lo ya existente y sus concepciones sobre aspectos colectivos. Jodelet (1984).

En cuanto a la educación por competencia se deduce principalmente que la competencia como tal se analiza desde dos tradiciones teóricas, la primera evidencia la misma con la adquisición de un conocimiento elevado, ideal, supremo y la segunda la deduce como aquella capacidad que obtiene el individuo para actuar frente a una situación, reacción o adaptabilidad en los diferentes contextos. Por tanto se sobreentiende que se necesita más allá del saber, adquirir y/o fortalecer la habilidad de proceder, actuar pertinentemente ante nuevas situaciones con la aptitud y actitud acorde a lo que se espera. Torredo (1999).

Además la competencia dentro del campo educativo, se manifiesta como un modelo, ofreciendo a los educandos las herramientas necesarias para que los mismos tengan la oportunidad de desarrollar, fortalecer las capacidades, habilidades, destrezas que le permitan desenvolverse óptima y eficazmente en los diferentes contextos; promoviendo a través de esto su autonomía, liderazgo, adaptabilidad a los cambios, a fin de contribuir con la formación del ser, saber, y saber hacer de cada uno de ellos. Además se debe agregar que su eje central es la formación integral de cada uno de los educandos.

Por lo que se refiere a los antes mencionados sobre las representaciones sociales y la educación por competencia es fundamental aludir que la articulación que éstas presentan surge desde las proposiciones que tiene el contexto social del respectivo tema, teniendo en cuenta que

las representaciones sociales tratan de la imagen, significación que las personas colectivamente le atribuyen a los objetos y/o sujetos figurativos transformándolos en una caracterización social. Por ello se correlaciona primordialmente porque la educación por competencias es un factor influyente en los diferentes contextos; en otra palabras es un ente colectivo que ha generado impacto en el ámbito escolar, tanto así que germina directamente como un modelo educativo en el mismo.

Además es fundamental atribuir que la relación evidente que tiene la representación social con la educación por competencia, es aquella figura social psíquica que presenta la misma en cada individuo; es decir como cada uno de ellos observa, piensa que el modelo basado en competencias a influido directamente en la educación, si su propósito se ve reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es conocer las percepciones, concepciones, pensamientos comunes que tienen las personas con respecto a todo lo que conforma, contribuye con la aplicación del modelo basado en competencia en el ámbito escolar.

Por tanto es de vital importancia efectuar un análisis concreto sobre los pensamientos e ideología comunes que tienen las personas con respecto a la educación por competencias básicamente, para poder conocer cuáles son sus representaciones sociales; sin embargo para ejecutar lo antedicho es esencial aplicar las dimensiones (información, actitud, campo representacional) que sugiere Moscovici para conocer el nivel en que se encuentra la representación social como tal y si se correlacionan entre sí con referencia a la realidad de la temática.

Habría que añadir también que para tener una idea sobre las dimensiones, cada persona puede tener almacenado una información pertinente, pero puede obtener una actitud de rechazo o

aceptación hacia ello o por lo contrario su campo representacional puede ser correcto o incorrecto teniendo en cuenta el propósito de la educación por competencia.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque epistemológico pragmático

El pragmatismo ha sido propuesto como el paradigma que ha sustentado la investigación con métodos mixtos. Creswell (2013); se encuentran entre los varios autores que defienden esta propuesta. Según ellos, el pragmatismo rechaza la hipótesis de la incompatibilidad de paradigmas y por lo tanto, permite el uso de métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio. Consideran que la fuente principal de la investigación son las preguntas y no los paradigmas excluyentes.

El siguiente trabajo se basó en el enfoque epistemológico pragmático, en donde resalta según lo anterior que el mismo permite fundamentalmente el desarrollo y ejecución de los métodos mixtos, expresando la articulación que presenta el método cuantitativo con el cualitativo; a fin de obtener premisas exactas sobre los datos extraídos de la investigación.

Método de la investigación:

Diseño de investigación mixta secuencial exploratorio

Habría que mencionar que éste trabajo se fundamentó en el método: diseño de investigación mixta secuencial exploratoria en la cual según John W. Creswell (2013), la define como un diseño de investigación mixta por la articulación y por ende complementación que se establece entre la combinación de los enfoques cuantitativos con los cualitativos, de tal manera que se integre principalmente las fortalezas de los mismos y no sus debilidades.

En cuanto al diseño secuencial exploratorio, Creswell (2013) las define como la primera es aquel procedimiento (paso a paso) que se utiliza en una investigación para llevar un orden progresivo entre la vinculación de un método y otro; es decir la aplicación del método mixto

(unión del método cuantitativo con el cualitativo) y la segunda es la encargada básicamente de la obtención y por ende análisis de los datos cualitativos. Teniendo en cuenta lo anterior, se sobreentiende que el diseño secuencial exploratorio tiene como finalidad la recolección y análisis de los datos cuantitativos para la interpretación de los hallazgos cualitativos. Morse (1991)

En articulación con lo anterior éste trabajo permitió inicialmente realizar una aplicación de lo cuantitativo en donde se analizó la frecuencia y porcentaje de los datos arrojados, y por ende la integración de los datos. Así mismo se continuo con la exploración cualitativa para analizar cómo pensaban los sujetos, que concepto tenían y de esta manera conocer su evocación con respecto al origen de la investigación.

Fase I: Cuantitativa

Método diseño no experimental

En cuanto a la investigación no experimental estamos más cerca de las variables formuladas hipotéticamente como “reales” y, en consecuencia, tenemos mayor validez externa (posibilidad de generalizar los resultados a otros individuos y situaciones comunes). Hernández Sampieri (2014).

Por lo antes mencionado se puede aludir que el método no experimental se fundamenta en una forma de investigación empírica; en otras palabras le permite al sujeto investigativo observar de manera pertinente determinadas situaciones que ya existen, para que de esta manera se puedan realizar análisis cuantitativos y precisos sobre la misma sin necesidad de manipular las variables obtenidas.

De campo

Cabe mencionar que el experimento de campo en cuanto al estudio de investigación efectuado en una situación realista en la que una o más variables independientes son manipuladas por el

experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación Hernández Sampieri (2014).

En relación con lo ante dicho es importante destacar que este método permite especificar y explicar claramente el por qué y las causas exactas que originan un determinado acontecimiento o situaciones en particular; proporcionando de esta manera la realización de un posible diagnóstico respecto a las necesidades evidenciadas en dicha problemática y las posibles soluciones que a la misma se pueden efectuar.

Nivel descriptivo

Por otra parte en cuanto al método de investigación descriptivo se considera que con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar como son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide, recolecta información sobre cada una de ellas, a fin de describir lo que se investiga.

Según lo antes descrito es importante aludir que el método de investigación descriptivo consiste básicamente en realizar observaciones objetivas que permitan determinar una hipótesis exacta sobre aquellas características de dicho problema que permitan seleccionar y elaborar técnicas de recolección de datos que proporcionen a dicha investigación el análisis, verificación y validez de dichos métodos efectuados y los resultados alcanzados.

Población

La población con la cual se llevó a cabo este trabajo investigativo fue con un total de 148 educadoras en formación de noveno semestre del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta CREAD. Dicho de ésta manera Morice (1794) define “Población es el conjunto de unidades o individuos que satisfacen una definición común y constituyen la colectividad por la cual nos interesamos”; para Levin (1992) “Es la colección total de objeto o personas a estudiar, a partir de la que se extrae una muestra”.

Por tanto se comprende que la población trata elementalmente sobre el conjunto de objetos o sujetos que de alguna forma presentan el interés común implantado en el estudio de la temática de la investigación y desde allí se les realiza el análisis preestablecido sobre ellos; además permite por medio de éste extraer la muestra que se necesita de los mismos para la aplicación de los respectivos instrumentos. Es de suma importancia mencionar que para aplicar tales instrumentos se asignó los cursos de sistematización de experiencias investigativas, los cuales estaban divididos en cuatro subgrupos; entre ellos el CR conformado por 31 educadoras; el AR con 40 educadoras; el BR por 39 educadoras y el DR por 38 educadoras, para un total de 148 educadoras en formación.

Muestra intencional

Por otra parte la muestra según Morice (1994) “Se refiere al grupo de unidades extraídas de una población, definida previamente, de acuerdo con un plan de sondeo dado y sobre las cuales se realizarán las observaciones previstas en la encuesta”. Además Arias (2006) aporta que la muestra es “Un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible”.

Teniendo en cuenta lo antedicho la muestra es aquel subgrupo que se extrae de la población directamente y son aquellos sujetos u objetos a los cuales se les aplica los instrumentos de la investigación para poder obtener los datos y de la misma manera realizar el respectivo análisis a estos. En cuanto a la muestra de la investigación se contempló una cobertura de 40 %. Por ésta razón se tomó una muestra intencional del 10% de cada grupo a fin de conformar un 40% de las educadoras en formación de noveno semestre, a fin de recolectar información, viable y factible sobre los sujetos de estudio con respecto a la temática de investigación.

Instrumentos (cuestionario)

Este trabajo tomo como instrumento de investigación el cuestionario, el cual Hernández Sampieri determina como “fenómenos sociales, tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. (Chasteauneuf, 2009). Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2013).

Teniendo en cuenta esto se comprende que el cuestionario permite realizar preguntas pertinentes de la temática de la investigación a los sujetos de estudio, quienes en este trabajo fueron las educadoras en formación de noveno semestre, en donde a través de ésta aplicación se tuvo la oportunidad de conocer, analizar sus representaciones sociales sobre la educación por competencia y por ende sus dimensiones con respecto al conocimiento adquirido, su actitud y evocación con relación a la misma. Por tanto en el trabajo se aplicó dos tipos de escalas que posibilitaron el diseño del cuestionario.

Entre ellas la escala de Likert quien permite a través de la opinión conocer la actitud del sujeto de estudio con respecto al tema y la escala de estimación que tiene como función medir cual es el nivel de conocimiento que presentan los mismos con relación al origen de la

investigación. A través del cuestionario se pudo medir los datos arrojados de las educadoras en formación y de tal manera analizar su información, actitud, campo representacional y la articulación de éstos en cuanto a la temática desarrollada.

Validación y prueba piloto

Con respecto a la validación Hernández- Sampieri *et al.*, 2013; Kellstedt y Whitten, (2013); y Ward y Street, (2009) la define “es el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”.

Por tanto la validación según Sampieri se hace cuando la variable está estructurada y va hacer aplicada a los sujetos de estudio; precedentemente se debe medir por medio de un instrumento que garantice su total factibilidad y de tal manera se obtuviera fiabilidad y pertinencia de los datos extraídos, analizados de la temática de la investigación.

Validación de los instrumentos

Con respecto a la validación del instrumento se menciona que es un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tienen en mente (Sampieri 2006)

Según lo anterior se resalta que un instrumento de medición es aquel elemento fundamental que debe tener en cuenta un investigador al momento de efectuar y dar respuesta a dicho problema; por tanto el mismo debe tener claro que es lo que va a indagar para determinar los objetivos a alcanzar e identificar la hipótesis de esta.

De igual manera debe especificar el objeto o sujeto a abordar y sus característica para la selección del tipo y diseño de técnicas adecuadas que permitan la obtención de resultados significativos por medio de las variables requeridas por dicha investigación.

Con respecto a lo anterior es importante mencionar que el instrumento de la investigación (cuestionario) fue entregado a tres expertos capacitados en dicha temática, a fin de que fueran validados por los mismos para ser aplicados a los sujetos de estudio (educadoras en formación noveno semestre).

Prueba piloto

Se debe agregar que Hernández- Sampieri *et al.*, 2013; Kellstedt y Whitten, (2013); y Ward y Street, (2009) determina la prueba piloto “consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra de casos para probar su pertinencia y eficacia (incluyendo instrucciones), a partir de esta prueba se calculan la confiabilidad y la validez iniciales del instrumento”.

Así mismos se infiere que la prueba piloto es un ensayo escrito que es aplicada a una pequeña cantidad de sujetos inmersos en el estudio de la investigación y que de alguna forma ayuda a que el investigador analice después de ser aplicada la misma, si fue interpretada con la finalidad con la cual fue diseñada. En cuanto al instrumento de investigación fue aplicado a 10 educadoras en formación en donde se vivencio que las mismas comprendieron la finalidad de cada ítem.

Procedimiento de análisis de los datos

El procedimiento que se llevó a cabo para analizar los datos extraídos del presente trabajo, fue a través de la frecuencias y porcentajes que permitió conocer la cantidad de veces que se observó similitud en los datos arrojados de los ítems de las escalas aplicadas a las educadoras en formación de noveno semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona ampliación Cúcuta CREAD; el porcentaje porque permitió comprender el total de los datos obtenidos, en éste caso la cantidad general de los sujetos de estudio; además en cuanto a la matriz de doble entrada ayudo a identificar, categorizar, organizar la información principal; en particular la selección de los datos relevantes de la temática

investigativa (representaciones sociales sobre la educación por competencia) y así mismo la implementación de éstas en la representación en cuadro. Hernández- Sampieri (2016).

Sistematización de variables

OBJETIVO	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA/ INSTRUMENTO	ITEMS
<p>Identificar la información sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.</p>	<p>Información</p>	<p>Conocimiento</p>	<p>Concepto</p>	<p>Estimación/ Cuestionario</p>	<p>1. En qué nivel de conocimiento considera que domina la idea de competencia.</p> <p>2. En qué nivel de conocimiento considera que conoce los distintos tipos de competencias.</p> <p>3. En qué nivel de conocimiento identifica las competencias genéricas.</p> <p>4. En qué nivel de conocimiento necesita las competencias básicas.</p> <p>5. En qué nivel de conocimiento ejecuta las competencias específicas.</p> <p>6. En qué nivel de conocimiento realiza la previa articulación de las competencias</p>

					con los planes de estudio.
Determinar la actitud hacia la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.	Actitud	Creencias	Sentido Positivo Negativo Indiferente	Tipo Likert/ Cuestionario	<p>1. Considera que la educación por competencia fortalecería el aprendizaje de los educandos de primaria.</p> <p>2. La educación por competencia ha sido por el contrario la causante de las severas dificultades que tiene el país en términos de aprendizaje.</p> <p>3. Es de su interés aplicar la educación por competencia al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.</p> <p>4. La educación por competencia contribuye para que los educandos de primaria logren articular el saber con el saber hacer.</p> <p>5. Al incorporar la educación por competencia en los ámbitos escolares del país impide alcanzar la calidad educativa y el mejoramiento continuo en estos.</p>
Describir el	Campo	Evocación	Imágenes	Estimación/	1. En que Piensa cuando se habla de competencia.

<p>campo representacion al sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre</p>	<p>representacional</p>			<p>Tipo Prueba</p>	<p>A. Competición. B. Desarrollo de habilidades y destrezas. C. Sobresalir ante los demás.</p> <p>2. Al escuchar la palabra educación por competencia que imagen se le viene a la mente.</p> <p>A. Relación entre el aprendizaje de la teoría y la práctica. B. Mezcla entre ser, saber y convivir. C. Formación de educandos con rivalidades entre sí, por ocupar el primer lugar en el aula de clase.</p> <p>3. De acuerdo a sus experiencias vividas, que representa guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la educación por competencia.</p> <p>A. Una pérdida de tiempo. B. Formar educandos para los requerimientos del contexto productivo. C. Desarrollo, fortalecimiento de las capacidades que</p>
---	-------------------------	--	--	--------------------	---

					<p>promueven la formación integral de los educandos.</p> <p>4. Como se siente cuando aborda los diferentes tipos de competencias durante el proceso formativo en los educandos de primaria.</p> <p>A. No tengo conocimiento sobre estos, por tanto no los aplico.</p> <p>B. Pertinencia, porque se establece una articulación entre las competencias con el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>C. permite realizar significativamente la previa planeación de la jornada académica.</p> <p>5. Cómo cree que sería la educación sin la implementación de las competencias.</p> <p>A. Una educación libre, flexible que promueva el liderazgo, compañerismo y eficacia en los aprendizajes de los educandos.</p> <p>B. La mejor opción para</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>conseguir la educación de calidad.</p> <p>C. Una educación mecánica, unilateral en donde su objetivo central sería el transmitir conocimiento.</p>
--	--	--	--	--	---

Fase II: Cualitativa

Método de la investigación: teoría fundamentada

Se tendrá en cuenta para el desarrollo de la investigación el método de la Teoría Fundamentada, la cual es definida por Strauss y Corbin (2002) "... se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida".

Según lo antedicho cabe mencionar que este método pretende que a través del estudio de la investigación se obtengan datos que permitan realizar una recolección de los mismos, siendo estos analizados para generar una teoría que explique de manera conceptual el estudio detallado del fenómeno.

Criterio de selección de información

En la presente investigación se asumirá el muestreo teórico, según Strauss y Corbin (2012) "...Recolección de datos guiadas por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de (hacer comparaciones), cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones".

A partir de lo anterior se comprende que el muestreo teórico tiene como objetivo general realizar una contrastación entre los datos arrojados de una teoría y el estudio del campo aplicado; es decir, para avalar una teoría, la misma debe ser llevada a la práctica (se realiza un estudio

directo al sujeto de investigación para comparar la teoría) y evidenciar que los datos extraídos de ellas sean fiables y pertinente como según se establece.

Muestreo teórico

Se refiere a los entrevistados o hechos que serán observados en la estrategia de investigación. Esto significa que los individuos que serán entrevistados, o hechos a observar, son considerados como aquellos que pueden contribuir al desarrollo de la teoría para lo cual se realiza el trabajo Arenas (2005).

En relación a lo ante dicho es importante aludir que el muestreo teórico es un método de investigación cualitativo que permite la recolección de datos de determinada investigación y a partir de estos le permiten al investigador analizar los mismos seleccionar, codificar la información obtenida y determinar qué resultados de los lo conseguidos es el más viable y acertado para lograr los objetivos de dicha indagación. Cabe añadir que la entrevista en profundidad fue aplicada a ocho educadoras en formación de noveno semestre, dos de ellas por cada curso de sistematización de la experiencia investigativa; a fin de analizar su información, actitud y campo representacional con respecto a la educación por competencia.

Procedimiento de recolección de datos

El reciente trabajo asumirá como técnica de recolección la entrevista en profundidad. Tal instrumento es definido por Taylor,S.J. Bogdan (1992) como “...en tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente

preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación”.

Teniendo en cuenta lo anterior se analiza que la entrevista en profundidad presenta estrecha relación con la técnica de la observación participante; donde las mismas tienen como propósito identificar y comprender las representaciones sociales que poseen los informantes acerca del objeto de investigación; antes de profundizar en el mismo.

Validación de los instrumentos

La validación de los instrumentos alude a realizar la triangulación como lo establece González Martínez (2002) “la triangulación como el mejor procedimiento para fortalecer el análisis. Triangular supone utilizar diferentes estrategias para estudiar el mismo problema: diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno”.

Por medio de lo antedicho, se concluye que a través de la triangulación se logra realizar la validación de los instrumentos; teniendo en cuenta que el mismo es uno de los relevantes procedimientos que se pueden utilizar en la investigación; permitiendo que se elaboren y aplique estrategias, métodos, técnica, entre otras; que proporcionen el análisis del objeto de estudio. Además de conocer las diferentes perspectivas que poseen las personas del mismo, donde posibilita la obtención de los resultados encaminados a su respectivo propósito.

Con respecto a la validación de los instrumentos fueron entregados a tres expertos capacitados hacia dicha investigación, en donde certificaron que la entrevista en profundidad estaba correctamente estructurada para ser aplicada a los sujetos de estudio (educadoras en formación noveno semestre).

Procedimiento de análisis de los datos

Codificación abierta

Strauss y Corbin (2002) "...descompone los datos en parte discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideren conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías".

Por anterior se precisa que la codificación abierta es un proceso analítico, a través del cual los conceptos son identificados, así como sus dimensiones y propiedades se descubren en datos relevantes, los cuales se comparan, analizan y finalmente se obtiene un resultado general y específico del objeto de estudio.

Codificación axial

Strauss y Corbin (2002) "La codificación axial es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar, teniendo en cuenta que una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados"

Por lo anterior se destaca que la codificación axial es un ensamble de datos que parte de la codificación abierta y su proceso consiste en relacionar, analizar y diseñar estrategias que le permitan al investigador integrar categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

Codificación selectiva

Strauss y Corbin (2002) "Es el proceso de elección de una categoría para ser el núcleo, y relacionar todas las demás categorías con la central. La idea esencial es desarrollar para una

única línea narrativa con la cual todos los demás factores están cubiertos. El analista debe delimitar la codificación a aquellas variables que se relacionan con la variable central, en modos suficientes significativos para ser utilizadas en una teoría parsimoniosa. La variable central comienza a guiar la recogida de datos y el muestreo teórico; el analista busca las condiciones y las consecuencias que se relacionan con el proceso central”.

Por lo antedicho se destaca que la codificación selectiva es refinar e integrar las categorías a lo largo del nivel dimensional para formar una teoría, donde la misma se compara y surgen hipótesis que establecen relaciones entre categorías y temas

Cuadro de categorización inicial

PROPÓSITO/ OBJETIVOS	CATEGORÍA	INDICADOR	ATRIBUTOS	INSTRUMENTO	PREGUNTAS
Identificar la información sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.	Información	Concepto	Significados	Entrevista en profundidad	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Para usted qué significado tienen las competencias dentro de la educación?2. ¿Según sus experiencias en los procesos de investigación formativa, qué opina sobre la implementación de

					<p>las competencias en las instituciones educativas en las cuales realizó sus prácticas pedagógicas?</p> <p>3. ¿Qué opina sobre el propósito que conlleva el abordar la competencia en el campo educativo?</p> <p>4. ¿De qué manera articulas la</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>educación por competencias con las áreas y asignaturas del saber?</p> <p>5. ¿Teniendo en cuenta sus vivencias en las prácticas formativas, considera que las competencias son fundamentales para lograr la alta calidad educativa</p>
--	--	--	--	--	--

					en las instituciones?
Determinar la actitud hacia la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.	Actitud	Sentido	Creencias	Entrevista en profundidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se siente al hablar sobre el término competencia? 2. ¿Cree que la aplicación de las competencias son importantes en el campo educativo? 3. ¿Durante sus prácticas formativas que

					<p>actitud presenta al realizar la transversalización de las competencias con los eje temáticos de cada área y/o asignatura?</p> <p>4. ¿De acuerdo a sus experiencia en las prácticas pedagógicas, como describe las posturas presentadas por los</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Describir el</p>	<p>Campo</p>			<p>Entrevista en</p>	<p>educadores (a) facilitadores de las instituciones educativas con respecto a la educación por competencia?</p> <p>5. ¿Según su criterio; que opina de seguir aplicando o no las competencias en el campo educativo?</p> <p>1. ¿Cuándo escucha</p>
---------------------	--------------	--	--	----------------------	---

<p>campo representacional sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre.</p>	<p>representacional</p>	<p>Imágenes</p>	<p>Evocación</p>	<p>profundidad</p>	<p>la educación por competencias qué imágenes se le vienen a la mente?</p> <p>2. ¿De qué manera relaciona simbólicamente la educación por competencia?</p> <p>3. ¿Qué opina sobre la figura actual que presenta la competencia dentro de la</p>
---	-------------------------	-----------------	------------------	--------------------	---

					<p>educación?</p> <p>4. ¿Teniendo en cuenta su proceso vivido, la imagen estructurada socialmente sobre la educación por competencia se asemeja a la objetividad de la misma?</p> <p>5. ¿Cree que las percepciones que tienen los</p>
--	--	--	--	--	---

					educadores (a) facilitadores se correlacionan con la realidad del propósito de educar por competencia?
--	--	--	--	--	--

Cronograma

SEMANAS	FECHA	ASUNTO
SEMANA 1	05/03/2018	Búsqueda de los términos de representaciones sociales y educación por competencia.
SEMANA 2	12/03/2018	Reestructuración del capítulo I, específicamente el planteamiento del problema.
SEMANA 3	20/03/2018	Complementación de los aspectos que conforman el capítulo II.
SEMANA 4	27/03/2018	Ajuste del capítulo III en cuanto al marco teórico.
SEMANA 5	03/04/2018	Desarrollo de las fases que conforman el capítulo III.
SEMANA 6	10/04/2018	Correcciones de las fases del capítulo III.
SEMANA 7	17/04/2018	Diseño de los instrumentos de validación.
SEMANA 8	24/04/2018	Supervisión de los instrumentos de validación.
SEMANA 9	02/05/2018	Socialización y observación de los instrumentos aplicados.
SEMANA 10	08/05/2018	Análisis de la recolección de los datos del capítulo IV.
SEMANA 11	15/05/2018	Explicación del resumen, delimitación del proyecto de investigación.
SEMANA 12	22/05/2018	Revisión de las conclusiones del capítulo V y demás aspectos del proyecto investigativo
SEMANA 13	29/05/2018	
SEMANA 14		

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Fase I: Cuantitativa

A continuación se realizara un análisis de los datos arrojados ítem por ítem, es decir; se va ir interpretando cada uno de ellos a través de una tabla de frecuencia y porcentaje.

Por ello seguidamente se presentaran los resultados del ítem 01, referido a “En qué nivel de conocimiento considera que domina la idea de competencia.”

ITEM1					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
MEDIO	2	37	92,50	92,50	92,50
ALTO	3	3	7,50	7,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación manifestaron que el 92,50 % tienen un nivel de conocimiento medio sobre la idea de competencia y un 7,50% presentan un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 02, referido a “En qué nivel de conocimiento considera que conoce los distintos tipos de competencias.”

ITEM2					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V alor</i>	<i>Frecuen cia</i>	<i>Porcent aje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
BAJO	1	7	17,50	17,50	17,50
MEDIO	2	31	77,50	77,50	95,00
ALTO	3	2	5,00	5,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede evidenciarse en este ítem al aplicar el cuestionario se interpretó que las educadoras en formación presentan un 17,50% de nivel de conocimiento bajo sobre los distintos tipos de competencias, sin embargo un 77,50% poseen un nivel de conocimiento medio y un 5,00% tienen un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 03, referido a “En qué nivel de conocimiento identifica las competencias genéricas.”

ITEM3					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V alor</i>	<i>Frecuen cia</i>	<i>Porcent aje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
BAJO	1	24	60,00	60,00	60,00
MEDIO	2	15	37,50	37,50	97,50
ALTO	3	1	2,50	2,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede evidenciarse en este ítem al aplicar el cuestionario se dedujo que las educadoras en formación presentan un 60,00% de nivel de conocimiento bajo al identificar las competencias genéricas, sin embargo un 37,50% poseen un nivel de conocimiento medio y un 2,50% tienen un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 04, referido a “En qué nivel de conocimiento necesita las competencias básicas.”

ITEM4					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V alor</i>	<i>Frecuen cia</i>	<i>Porcent aje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
BAJO	1	3	7,50	7,50	7,50
MEDIO	2	15	37,50	37,50	45,00
ALTO	3	22	55,00	55,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo,
Pita
(2018)

Co
mo
puede
observ

arse en este ítem al aplicar el cuestionario se comprendió que las educadoras en formación presentan un 7,50% de nivel de conocimiento bajo sobre la necesidad que tienen las competencias básicas, sin embargo un 37,50% poseen un nivel de conocimiento medio y un 55,00% tienen un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 05, referido a “En qué nivel de conocimiento ejecuta las competencias específicas.”

ITEM5					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V alor</i>	<i>Frecuen cia</i>	<i>Porcent aje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
BAJO	1	8	20,00	20,00	20,00
MEDIO	2	27	67,50	67,50	87,50
ALTO	3	5	12,50	12,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación presentan un 20,00% de nivel de conocimiento bajo al ejecutar las competencias específicas, sin embargo un 67,50% poseen un nivel de conocimiento medio y un 12,50% tienen un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 06, referido a “En qué nivel de conocimiento realiza la previa articulación de las competencias con los planes de estudio.”

ITEM6					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V alor</i>	<i>Frecuen cia</i>	<i>Porcent aje</i>	<i>Porcentaje Válido</i>	<i>Porcentaje Acumulado</i>
BAJO	1	9	22,50	22,50	22,50
MEDIO	2	23	57,50	57,50	80,00
ALTO	3	8	20,00	20,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se interpretó que las educadoras en formación presentan un 22,50% de nivel de conocimiento bajo al realizar la previa articulación de las competencias con los planes de estudio, sin embargo un 57,50% poseen un nivel de conocimiento medio y un 20,00% tienen un nivel de conocimiento alto en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Fue importante realizar una recopilación de los datos obtenido a través de los ítems aplicados anteriormente; por tanto se debe mencionar que se concluyó que el nivel de conocimiento que presentan las educadoras en formación de noveno semestre con respecto a la educación por competencia y a todo lo que en ella emerge; predomina en el nivel medio lo que significa que han adquirido un nivel de información incompleto, básico es decir; les hace falta reestructurar los conceptos almacenados sobre las competencias, tipos entre otras; teniendo en cuenta que cierta información no es del todo factible.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 07, referido a “Considera que la educación por competencia fortalecería el aprendizaje de los educandos de primaria”.

ITEM7					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	1	4	10,00	10,00	10,00
MEDIANAMENTE DE ACUERDO	2	15	37,50	37,50	47,50
COMPLETAMENTE DE ACUERDO	3	21	52,50	52,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se dedujo que las educadoras en formación están en un 10,00% completamente en desacuerdo al considerar que la educación por competencia fortalecería el aprendizaje de los educandos de primaria, sin embargo un 37,50% están medianamente de acuerdo y un 52,50% está completamente de acuerdo en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 08, referido a “La educación por competencia ha sido por el contrario la causante de las severas dificultades que tiene el país en términos de aprendizaje”.

ITEM8					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	1	17	42,50	42,50	42,50
MEDIANAMENTE DE ACUERDO	2	13	32,50	32,50	75,00
COMPLETAMENTE DE ACUERDO	3	10	25,00	25,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se interpretó que las educadoras en formación están en un 42,50% completamente en desacuerdo que la educación por competencia ha sido por el contrario la causante de las severas dificultades que tiene el país en términos de aprendizaje, sin embargo un 32,50% están medianamente de acuerdo y un 25,00% está completamente de acuerdo en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 09, referido a “. Es de su interés aplicar la educación por competencia al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.”

ITEM9					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	1	5	12,50	12,50	12,50
MEDIANAMENTE DE ACUERDO	2	20	50,00	50,00	62,50
COMPLETAMENTE DE ACUERDO	3	15	37,50	37,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación están en un 12,50% completamente en desacuerdo en aplicar la educación por competencia al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, sin embargo un 50,00% están medianamente de acuerdo y un 37,50% está completamente de acuerdo en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 10, referido a “La educación por competencia contribuye para que los educandos de primaria logren articular el saber con el saber hacer.”

ITEM10					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	1	3	7,50	7,50	7,50
MEDIANAMENTE DE ACUERDO	2	18	45,00	45,00	52,50
COMPLETAMENTE DE ACUERDO	3	19	47,50	47,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se dedujo que las educadoras en formación están en un 7,50% completamente en desacuerdo que la educación por competencia contribuye para que los educandos de primaria logren articular el saber con el saber hacer, sin embargo un 45,00% están medianamente de acuerdo y un 47,50% está completamente de acuerdo en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 11, referido a “Al incorporar la educación por competencia en los ámbitos escolares del país impide alcanzar la calidad educativa y el mejoramiento continuo en estos”.

ITEM11					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO	1	21	52,50	52,50	52,50
MEDIANAMENTE DE ACUERDO	2	14	35,00	35,00	87,50
COMPLETAMENTE DE ACUERDO	3	5	12,50	12,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se dedujo que las educadoras en formación están en un 52,50% completamente en desacuerdo que al incorporar la educación por competencia en los ámbitos escolares del país impide alcanzar la calidad educativa y el mejoramiento continuo en estos, sin embargo un 35,00% están medianamente de acuerdo y un 12,50% está completamente de acuerdo en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Al realizar la respectiva recolección de datos y por ende su análisis, se dedujo que las educadoras en formación de noveno semestre presentan una opinión y/o actitud asertiva; es decir

se encuentran completamente de acuerdo con respecto a la educación por competencia, su aplicación, transversalización, articulación e importancia en los campos educativos.

Es de gran relevancia resaltar que las mismas presentan una actitud que se asemeja a la esencia de lo que busca educar por competencia (adquisición, fortalecimiento de capacidades, habilidades y destrezas).

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 12, referido a “En que Piensa cuando se habla de competencia”.

ITEM12					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>Válido</i>	<i>Acumulado</i>
A. Competición	1	1	2,50	2,50	2,50
C. Sobresalir ante los demás	2	2	5,00	5,00	7,50
B. Desarrollo de habilidades y destrezas	3	37	92,50	92,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación respondieron un 2,50% la opción A (Competición), cuando se habla de competencia, sin embargo un 92,50% la opción B (Desarrollo de habilidades y destrezas) y un 5,00% la opción C (Sobresalir ante los demás) en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 13, referido a “Al escuchar la palabra educación por competencia que imagen se le viene a la mente.”

ITEM13					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaj</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>e Válido</i>	<i>Acumulado</i>
C. Formación de educandos con rivalidades entre sí, por ocupar el primer lugar en el aula de clase	1	6	15,00	15,00	15,00
B. Mezcla entre ser, saber y convivir	2	14	35,00	35,00	50,00
A. Relación entre el aprendizaje de la teoría y la práctica.	3	20	50,00	50,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación al escuchar la palabra educación por competencia que imagen se le viene a la mente respondieron un 50,00% la opción A (Relación entre el aprendizaje de la teoría y la práctica.), sin embargo un 35,00% la opción B (Mezcla entre ser, saber y convivir) y un 15,00% la opción C (Formación de educandos con rivalidades entre sí, por ocupar el primer lugar en el aula de clase) en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 14, referido a “De acuerdo a sus experiencias vividas, que representa guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la educación por competencia.

ITEM14					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcentaj</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>e Válido</i>	<i>Acumulado</i>
A. Una pérdida de tiempo	1	1	2,50	2,50	2,50
B. Formar educandos para los requerimientos del contexto productivo.	2	10	25,00	25,00	27,50
C. Desarrollo, fortalecimiento de las capacidades que promueve la formación integral de los educandos.	3	29	72,50	72,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se interpretó en las educadoras en formación que representa guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la educación por competencia respondieron un 2,50% la opción A (Una pérdida de tiempo) sin embargo un 25,00% la opción B (Formar educandos para los requerimientos del contexto productivo) y un 72,50% la opción C (Desarrollo, fortalecimiento de las capacidades que promueve la formación integral de los educandos.) en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 15, referido a “Como se siente cuando aborda los diferentes tipos de competencias durante el proceso formativo en los educandos de primaria”.

ITEM15					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i>	<i>Frecuen</i>	<i>Porcent</i>	<i>Porcenta</i>	<i>Porcentaje</i>
	<i>alor</i>	<i>cia</i>	<i>aje</i>	<i>je Válido</i>	<i>Acumulado</i>
A. No tengo conocimiento sobre estos, por tanto no los aplico.	1	3	7,50	7,50	7,50
C. Permite realizar significativamente la previa planeación de la jornada académica.	2	13	32,50	32,50	40,00
B. Pertinencia, porque se establece una articulación entre las competencias con el proceso de enseñanza y aprendizaje.	3	24	60,00	60,00	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se dedujo que las educadoras en formación sienten cuando aborda los diferentes tipos de competencias respondieron un 7,50% la opción A (No tengo conocimiento sobre estos, por tanto no los aplico.) sin embargo un 60,00% la opción B (Pertinencia, porque se establece una articulación entre las competencias con el proceso de enseñanza y aprendizaje.) y un 32,50% la opción C (Permite realizar

significativamente la previa planeación de la jornada académica.) en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Seguidamente se presentaran los resultados del ítem 16, referido a “Cómo cree que sería la educación sin la implementación de las competencias”.

ITEM16					
<i>Etiqueta de Valor</i>	<i>V</i> <i>alor</i>	<i>Frecuen</i> <i>cia</i>	<i>Porcent</i> <i>aje</i>	<i>Porcenta</i> <i>je Válido</i>	<i>Porcentaje</i> <i>Acumulado</i>
B. La mejor opción para conseguir la educación de calidad.	1	4	10,00	10,00	10,00
A. Una educación libre, flexible, que promueva el liderazgo, compañerismo	2	11	27,50	27,50	37,50

eficacia en los aprendizajes de los educandos					
C. Una educación mecánica, unilateral en donde su objetivo central sería el transmitir conocimiento.	3	25	62,50	62,50	100,00
<i>Total</i>		40	100,0	100,0	

Corzo, Pita (2018)

Como puede observarse en este ítem al aplicar el cuestionario se analizó que las educadoras en formación creen que sería la educación sin la implementación de las competencias respondieron un 27,50% la opción A (Una educación libre, flexible, que promueva el liderazgo, compañerismo eficacia en los aprendizajes de los educandos), Cómo cree que sería la educación sin la implementación de las competencias, sin embargo un 10,00% la opción B (La mejor opción para conseguir la educación de calidad.) y un 62,50% la opción C (Una educación mecánica, unilateral en donde su objetivo central sería el transmitir conocimiento.) en cuanto a los antes mencionados; de esta manera se obtiene un porcentaje acumulado del 100%.

Con base a la recolección de los datos que se realizó para conocer el campo representacional de las educadoras en formación de noveno semestre sobre la educación por competencia; es decir cuales eran aquellas imágenes, simbolizaciones, representaciones primarias que evocaba la misma al escuchar, hablar, sentir sobre dicho tema y todo lo relacionado a ello.

Se comprende que las educadoras en formación presentan una evocación asertiva al propósito que pretende la educación por competencia; teniendo en cuenta que cada una de sus respuestas arrojó la anterior conclusión.

Fase II: Cualitativa

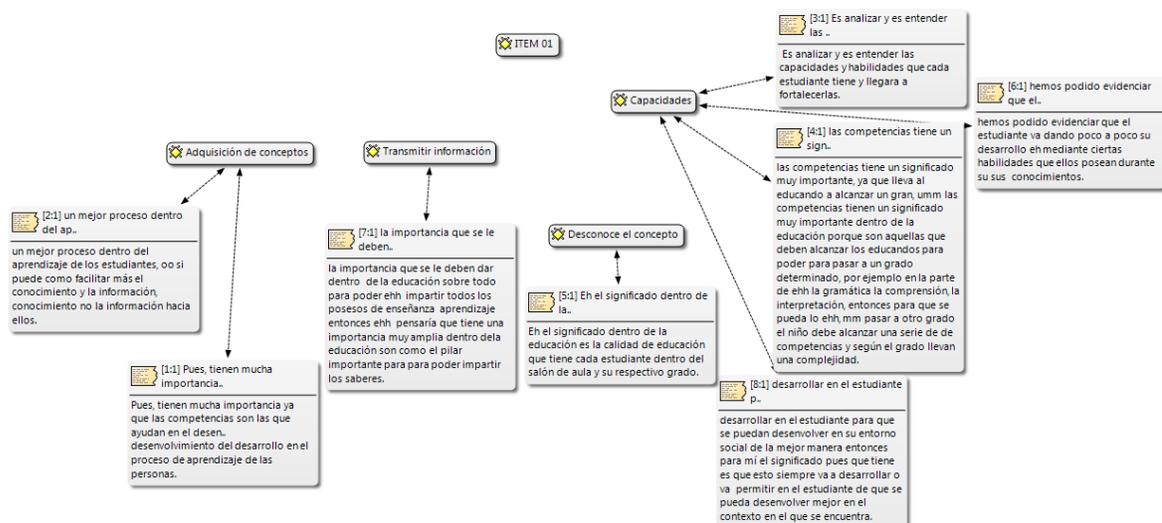
Codificación abierta

A continuación se presenta el análisis cualitativo de los datos a partir de lo que plantearon Strauss y Corbin como Codificación (2002), por tanto se dio inicio con la codificación abierta a fin de interpretación las respuestas extraídas de las 15 preguntas aplicadas a los sujetos de estudio (educadoras en formación noveno semestre).

Con respecto al pregunta 01 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 01

¿Para usted qué significado tienen las competencias dentro de la educación?



Corzo, Pita (2018)

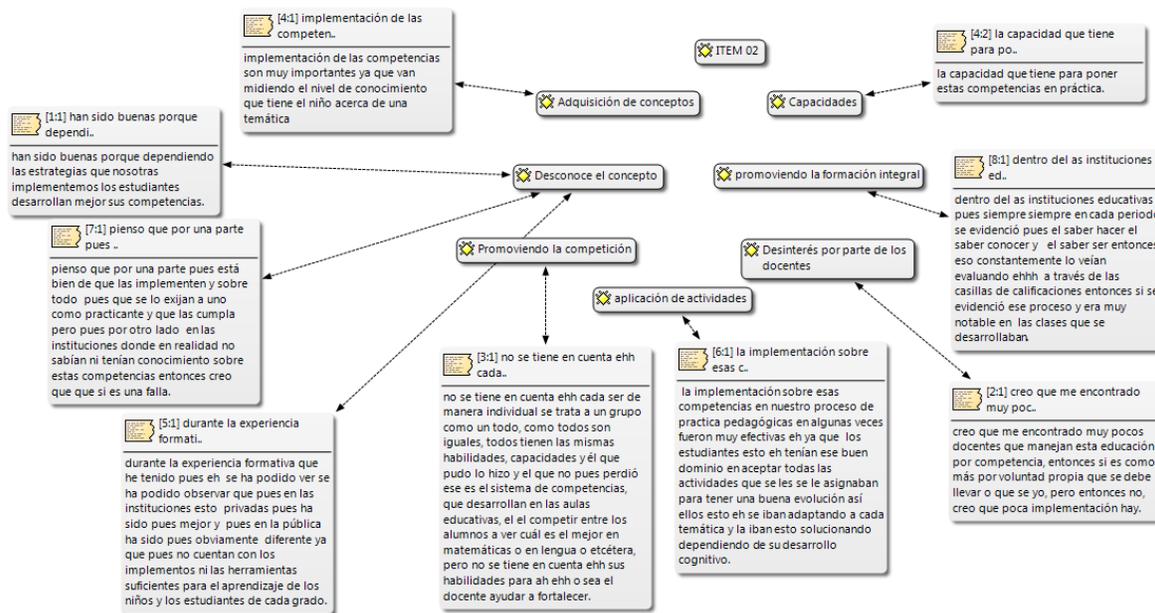
Con respecto al pregunta 01, se pudo analizar que cuatro de ocho educadoras en formación manifestaron que su significado sobre las competencias se relacionan con el concepto de capacidades; dos de ellas las determinan como adquisición de conceptos; una con transmitir información y la otra desconoce el concepto como tal.

Teniendo en cuenta lo anterior se sobreentiende que las educadoras en formación que más se acercan al objetivo de dicho ítem son aquellas que las relacionan con el concepto de capacidades.

Con respecto al pregunta 02 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 02

¿Según sus experiencias en los procesos de investigación formativa, qué opina sobre la implementación de las competencias en las instituciones educativas en las cuales realizó sus prácticas pedagógicas?



Corzo, Pita (2018)

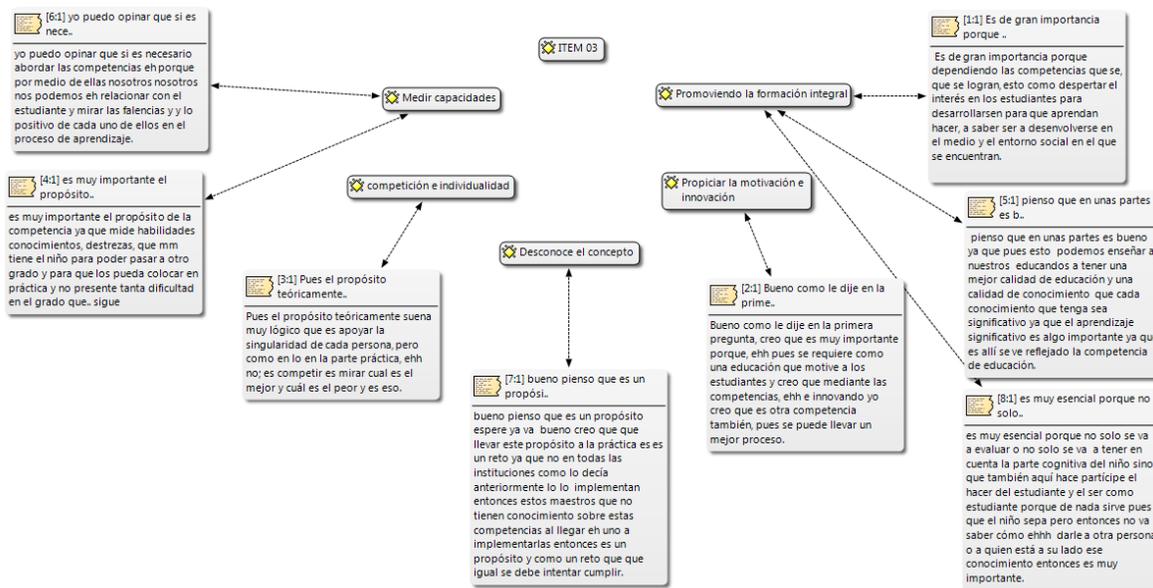
Con relación al pregunta 02, se pudo interpretar que una de ocho educadoras en formación piensa que implementar las competencias en las instituciones es una forma de desarrollar las capacidades en los educandos, otra menciona que permite promover la formación integral; tres de ellas desconocen el concepto; y de manera individual las otras educadoras faltantes afirman que es desinterés de los docentes; que son aplicaciones de actividades; que promueven la competición y que solamente se centra en la adquisición de conocimientos.

Por tanto se deduce que las educadoras en formación que tiene relación con el propósito de la pregunta 02 son las que opinan que éstas permiten desarrollar capacidades y por ende promover la formación integral.

Con respecto al pregunta 03 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 03

¿Qué opina sobre el propósito que conlleva el abordar la competencia en el campo educativo?



Corzo, Pita (2018)

En cuanto al pregunta 03, se deduce tres de ocho educadoras en formación piensan que el propósito de educar por competencia, es promover la formación integral; dos medir capacidades;

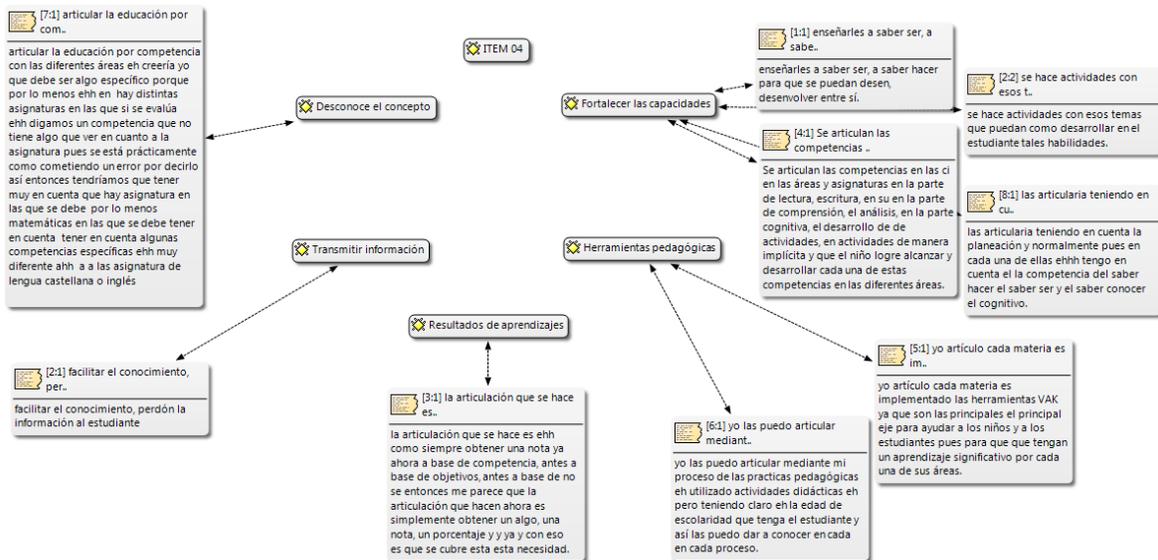
y tres educadoras con opinión diferentes cada una mencionan que es propiciar la motivación e innovación; competición e individualidad y la última desconoce el concepto.

De acuerdo a lo anterior se analiza que las educadoras en formación que tienen claridad con la finalidad del pregunta 03, son aquellas que aluden que la misma permite promover la formación integral y propiciar la motivación e innovación.

Con respecto al pregunta 04 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 04

¿De qué manera articulas la educación por competencias con las áreas y asignaturas del saber?



Corzo, Pita (2018)

Teniendo en cuenta el pregunta 04, se comprende que cuatro de ocho educadoras en formación opinan que articular la educación por competencia con las áreas, permite fortalecer las capacidades; dos de ellas dicen que son herramientas pedagógicas; y las últimas tres agregan

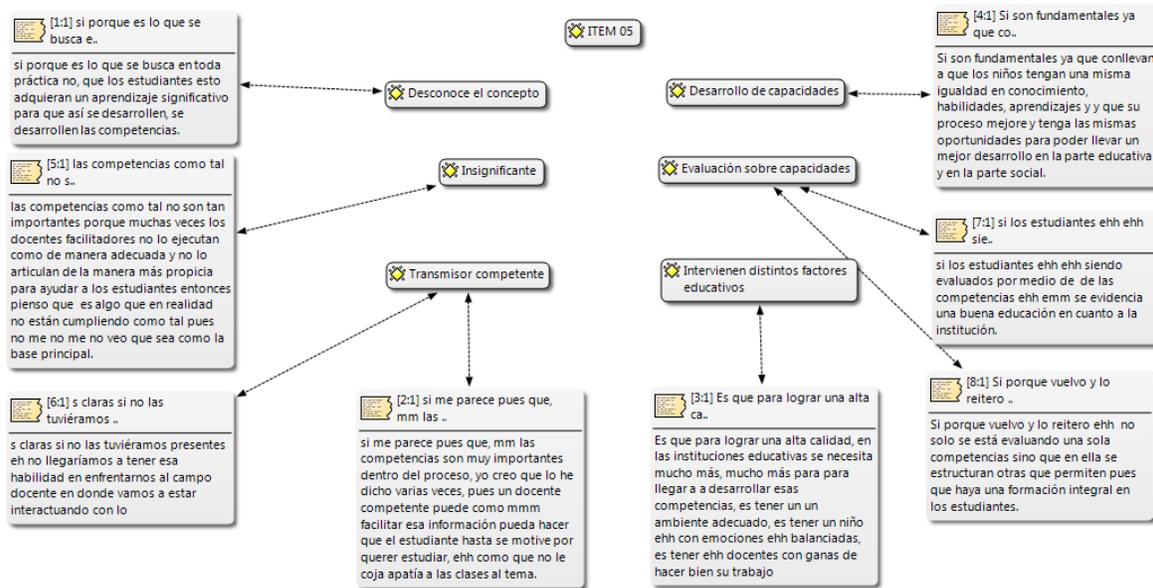
diferentes perspectivas, son resultados de aprendizaje; transmitir información y la otra desconoce el concepto.

Hay que mencionar que las educadoras en formación que presentan un conocimiento más apropiado sobre el objetivo de dicho ítem son las que piensan que es una forma para fortalecer las capacidades con la ayuda de las herramientas pedagógicas.

Con respecto al pregunta 05 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 05

¿Teniendo en cuenta sus vivencias en las prácticas formativas, considera que las competencias son fundamentales para lograr la alta calidad educativa en las instituciones?



Corzo, Pita (2018)

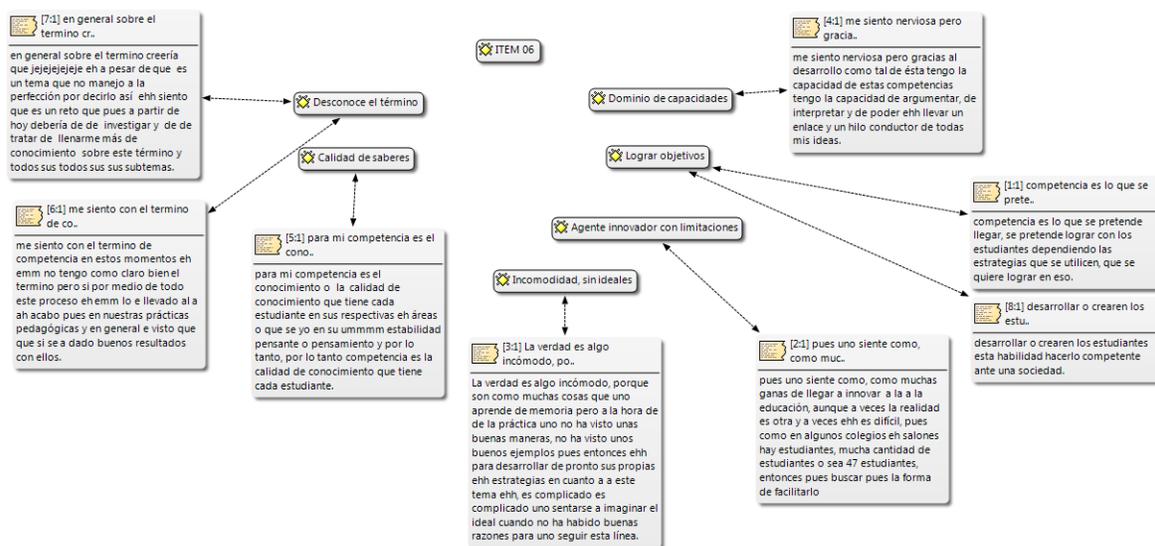
Teniendo en cuenta el pregunta 05, Se pudo analizar que dos de ocho educadoras en formación consideran que las competencias son fundamentales para obtener la alta calidad y por

ende permiten la evaluación de capacidades; dos de ellas dicen que es transmisor competente; por el contrario las demás educadoras piensan conceptualmente que es el desarrollo de capacidades; que intervienen distintos factores educativos; que es insignificante y la última aporta que desconoce el concepto.

Con respecto al pregunta 06 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 06

¿Cómo se siente al hablar sobre el término competencia?



Corzo, Pita (2018)

Teniendo en cuenta el pregunta 06, se interpreta que dos de cada ocho educadoras en formación sienten al hablar sobre el término competencia en lograr objetivos; cuatro educadoras de manera individual presentan una actitud de dominio de capacidades; agente innovador con limitaciones; incomodidad sin ideales; calidad de saberes; y dos de ellas desconocen el concepto.

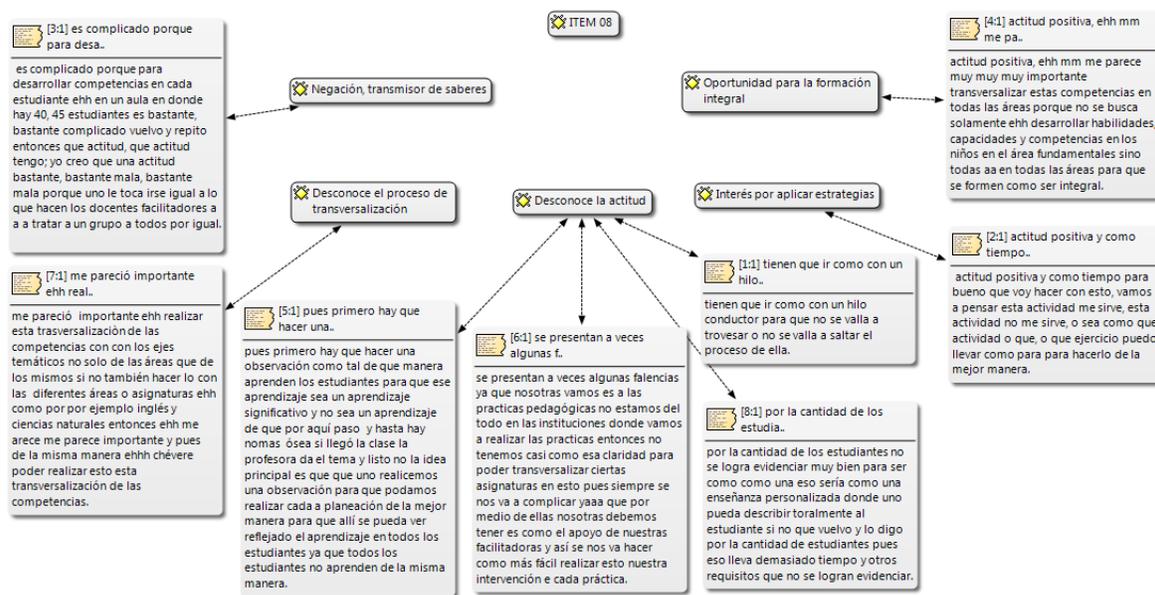
capacidades; dos de ellas al contrario consideran que es medir conocimiento; y las dos últimas educadoras desconocen el concepto.

De acuerdo a lo anterior se entiende que las educadoras en formación que manifiestan que el desarrollo de capacidades es el efecto que causa aplicar la educación por competencia; son aquellas que mejor actitud presentan en cuanto al propósito de la pregunta.

Con respecto al pregunta 08 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 08

¿Durante sus prácticas formativas que actitud presenta al realizar la transversalización de las competencias con los eje temáticos de cada área y/o asignatura?



Corzo, Pita (2018)

En cuanto a la pregunta 08, se concibe que una de ocho educadoras en formación, siente que la transversalización de la educación por competencia con las áreas es una oportunidad para

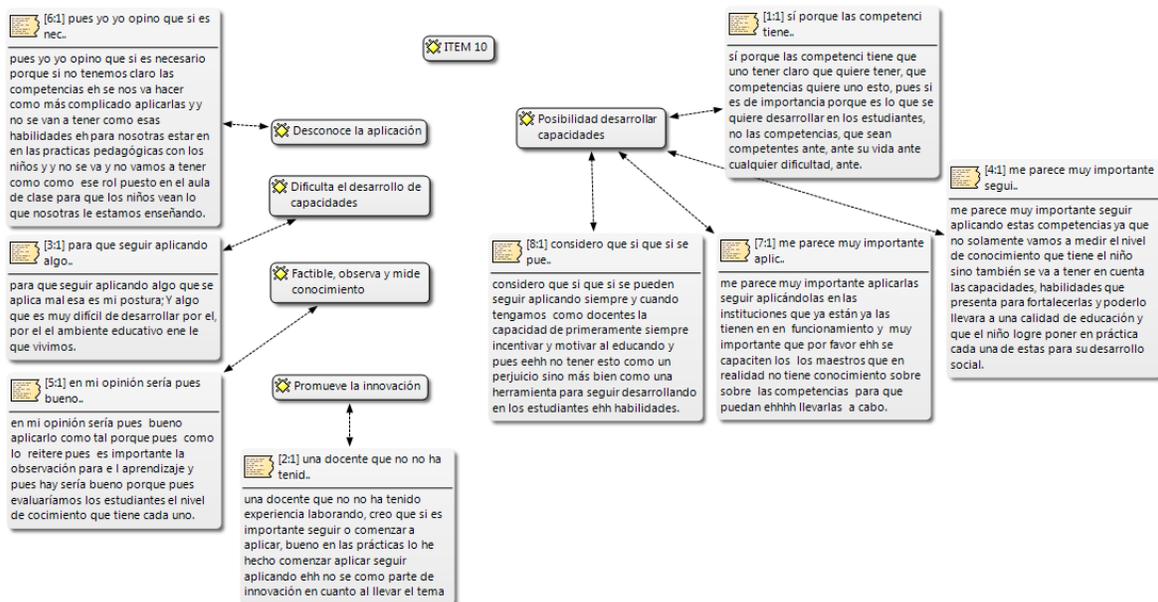
Con respecto al pregunta 09, se interpreta que cinco de cada ocho educadoras enfatiza en que la postura que presenta los educadores facilitadores sobre la educación por competencia es un desinterés por la misma; otra de ellas menciona que dichos facilitadores solo miden capacidades a través de la conducta; y las dos últimas dicen que solo fortalecen el rendimiento académico; y la otra desconoce la postura.

Teniendo en cuenta lo anterior se deduce generalmente según las opiniones de las educadoras en formación que abunda un desinterés por parte de los educadores facilitadores por conocer y aplicar en el campo educativo la educación por competencia.

Con respecto al pregunta 10 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 10

¿Según su criterio; que opina de seguir aplicando o no las competencias en el campo educativo?



Corzo, Pita (2018)

Con relación al pregunta 10, se deduce que cuatro de ocho educadoras piensan que seguir aplicando las competencias en el campo educativo es una posibilidad desarrollar capacidades;

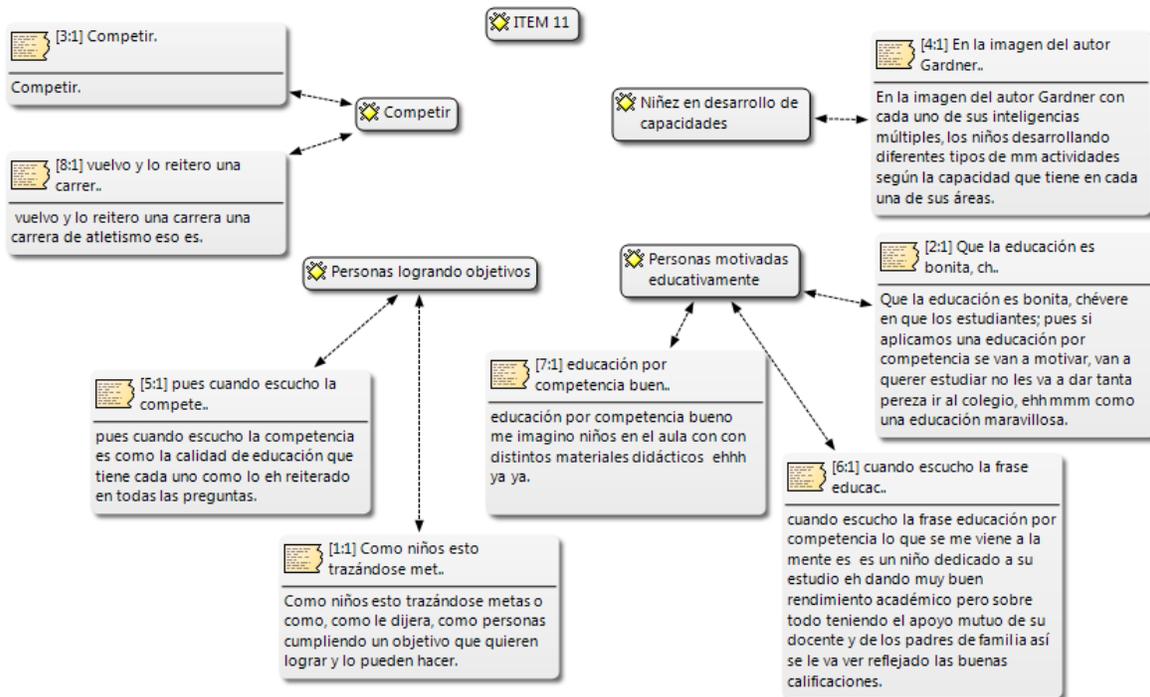
las demás opinan de manera particular que promueve la innovación; que es factible, pero solo observa y mide conocimiento; otra menciona que dificulta el desarrollo de capacidades; y la última desconoce la aplicación.

Según lo antedicho se determina que globalmente las educadoras en formación opinan que se deben seguir aplicando las competencias a fin de posibilitar el desarrollo de capacidades en los educandos.

Con respecto al pregunta 11 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 11

¿Cuándo escucha la frase educación por competencias qué imágenes se le vienen a la mente?



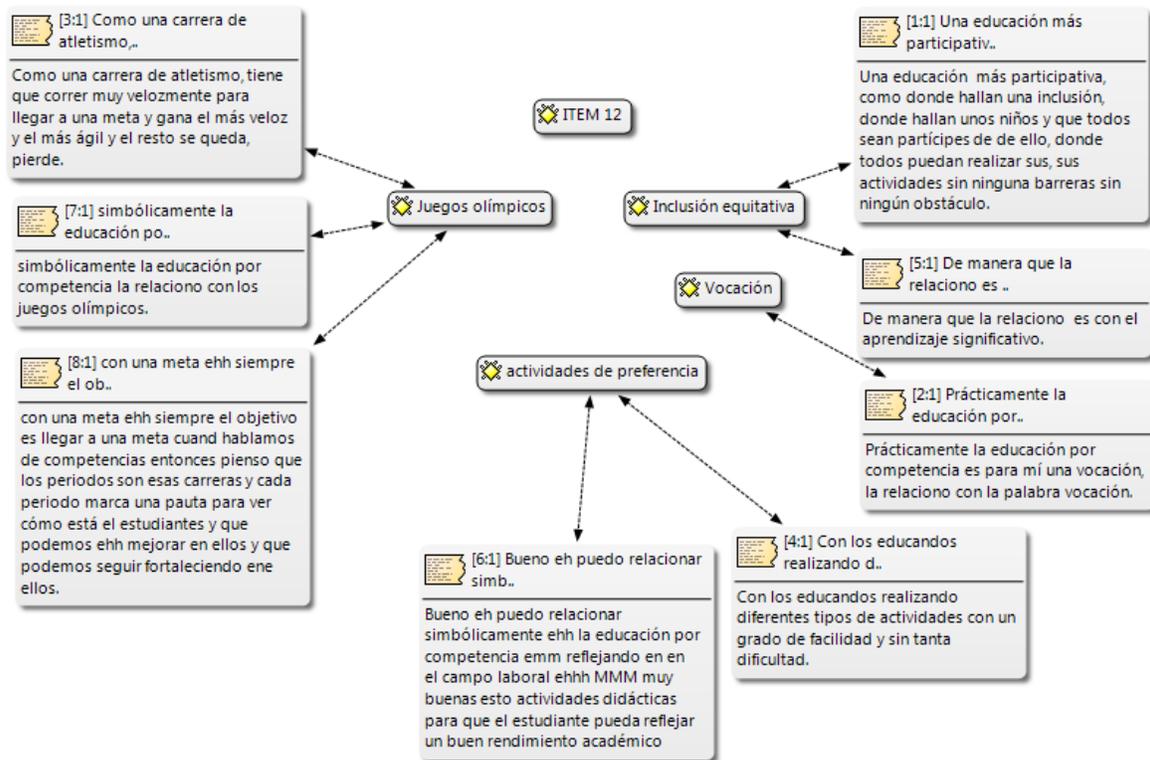
En cuanto al pregunta 11, se analiza que tres de ocho educadoras en formación opinan que al escuchar la frase educación por competencia la imagen que se les viene a la mente son personas motivadas educativamente; además dos de ellas manifiestan que la representan como personas logrando objetivos; otra educadora como niñez en desarrollo de capacidades y las dos últimas la conciben como competir.

Con base en lo anterior se sobre entiende que generalmente las imágenes que presentan las educadoras en formación respecto a la educación por competencia se enfatiza principalmente en personas motivadas educativamente, y en un segundo plano personas logrando objetivos y el competir.

Con respecto al pregunta 12 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 12

¿De qué manera relaciona simbólicamente la educación por competencia?



Corzo, Pita (2018)

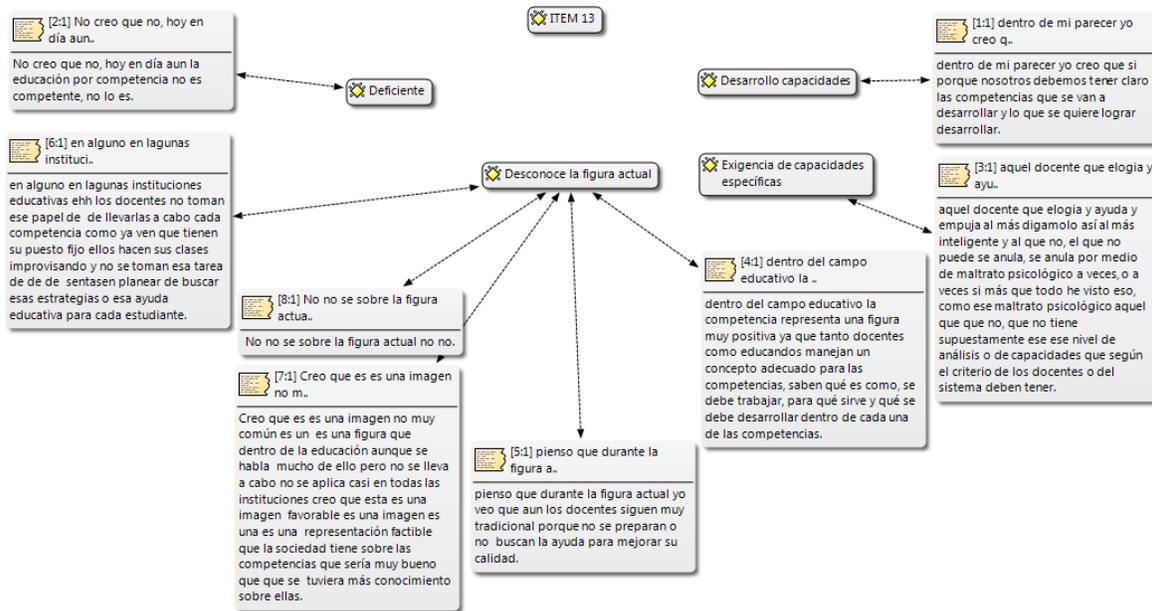
Por lo que refiere a la pregunta 12, se comprende que dos de ocho educadoras en formación simbolizan la educación por competencia con la inclusión equitativa; tres de ellas con los juegos olímpicos; dos educadoras con actividades de preferencias y la última la representa con la vocación.

Teniendo en cuenta lo anterior se interpreta que las educadoras en formación presentan en común la idea de que la educación por competencia simboliza los juegos olímpicos; reflejando las carreras, el competir entre ellos mismos.

Con respecto al pregunta 13 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 13

¿Qué opina sobre la figura actual que presenta la competencia dentro de la educación?



Corzo, Pita (2018)

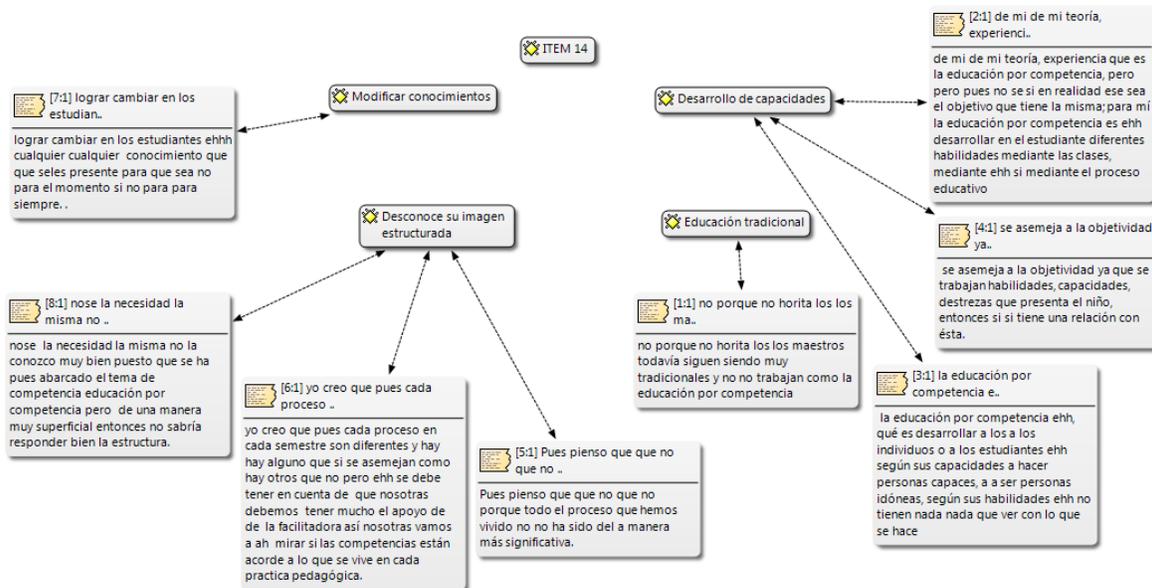
Con base al pregunta 13, se analiza que cinco de ocho educadoras en formación desconoce la figura actual que presenta la educación por competencia; además una de ellas las representa con el desarrollo de capacidades, otra educadora con la exigencia de necesidades específicas y la última la refleja como deficiente.

Según lo anterior predomina generalmente la opinión de las educadoras en formación en cuanto al desconocimiento que presentan sobre la figura actual de la educación por competencia; por tanto se les dificulta entender y aplicar la intencionalidad de la misma.

Con respecto al pregunta 14 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 14

¿Teniendo en cuenta su proceso vivido, la imagen estructurada socialmente sobre la educación por competencia se asemeja a la objetividad de la misma?



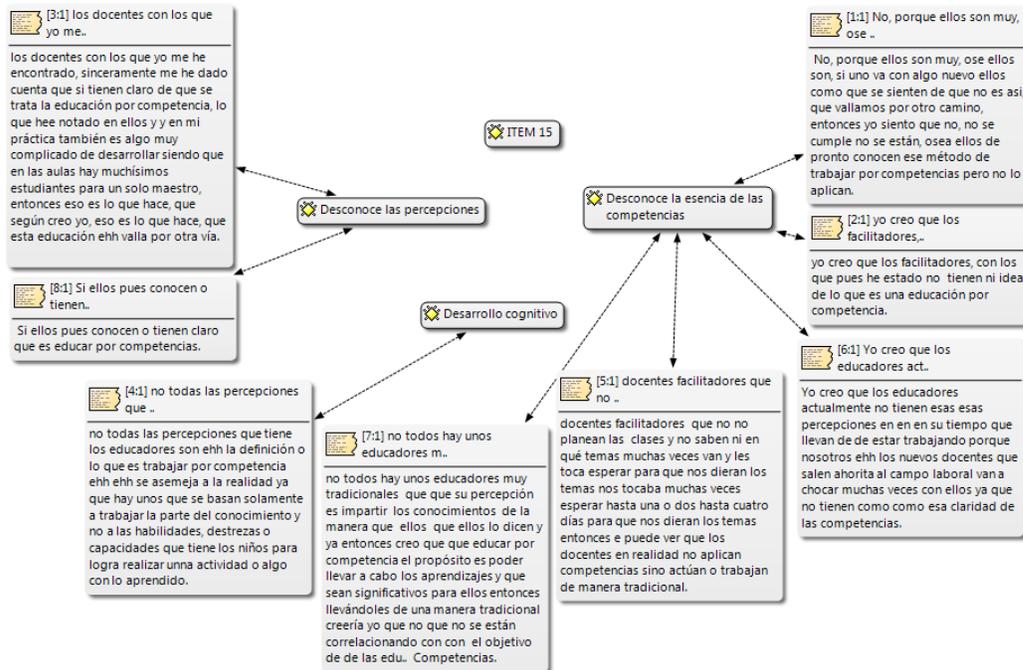
En cuanto al pregunta 14, se interpreta que tres de ocho educadoras en formación relacionan su imagen estructurada sobre la esencia de la educación por competencia con el desarrollo de capacidades; sin embargo tres de ellas desconoce su imagen estructurada; otra educadora la relaciona con la educación tradicional; y la última la representa con la modificación de conocimientos.

Con base a lo antedicho se sobreentiende que las imágenes que predominan la estructura cognitiva de las educadoras en formación con respecto a la esencia de la educación por competencia por un lado es el desarrollo de capacidades y por otro desconocen su imagen estructurada sobre la misma.

Con respecto al pregunta 15 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 15

¿Cree que las percepciones que tienen los educadores (a) facilitadores se correlacionan con la realidad del propósito de educar por competencia?



Corzo, Pita (2018)

Teniendo en cuenta el pregunta 15, se comprende que cinco de ocho educadoras en formación creen que los educadores facilitadores desconoce la esencia de las competencias; sin embargo hay dos educadoras que desconocen las percepciones de los docentes; y la última la correlaciona con el desarrollo cognitivo.

Por lo anterior se concluye que generalmente las educadoras en formación creen que los docentes no conocen la esencia de educar por competencia y por ende se observa la ausencia de su aplicación en el aula de clase. Además de mencionar que varias de las educadoras no tienen conocimiento sobre cómo perciben la educación por competencia los docentes.

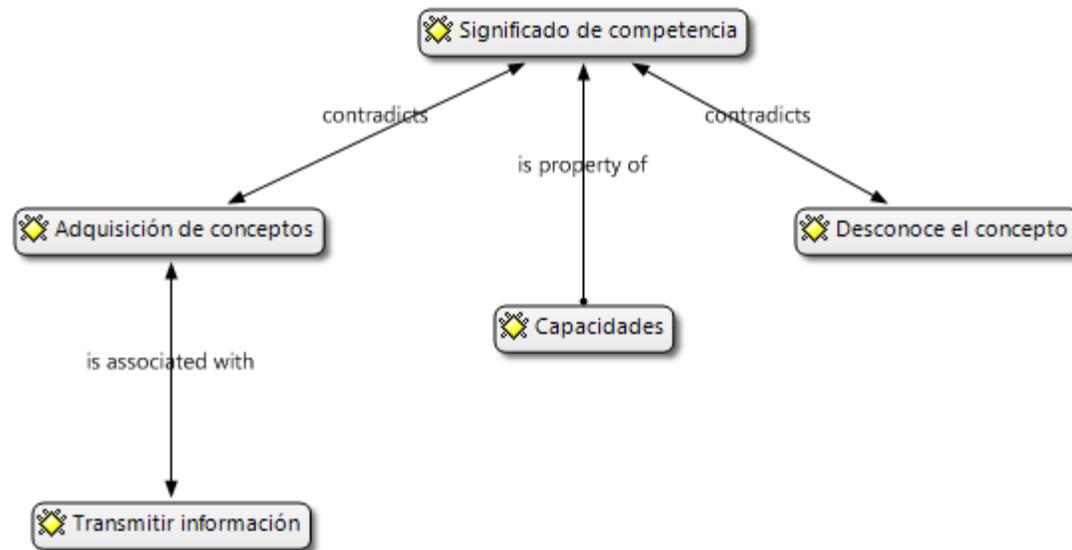
Codificación axial

Posteriormente se presenta el análisis cualitativo de los datos a partir de lo que plantearon Strauss y Corbin (2002) como Codificación, es por esto que se continúa con la interpretación de la codificación axial a fin de analizar la relación entre las categorías de las respuestas extraídas por los 8 sujetos de estudios entrevistados (educadoras en formación noveno semestre).

Con respecto al pregunta 01 observe el siguiente diagrama.

PREGUNTA 01

¿Para usted qué significado tienen las competencias dentro de la educación?

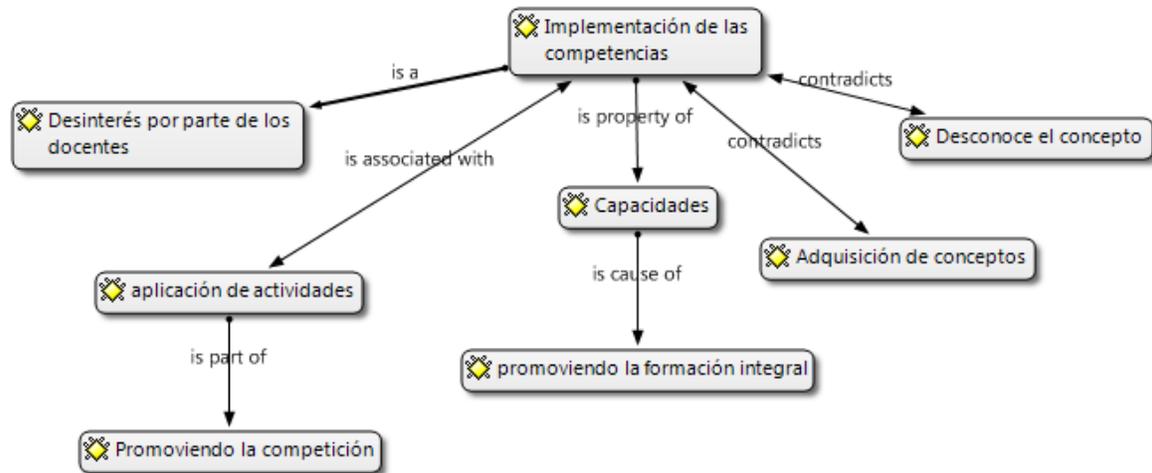


Corzo, Pita (2018)

Con respecto a la pregunta 01, la relación que se establece entre las opiniones de las educadoras en formación, permite establecer que los significados y las competencias entran en contradicción con la adquisición de conceptos, no se puede entender esta como un sinónimo de competencia o como transmisor de información, sin embargo algunas de las entrevistadas manifestaron que si definían por lo menos como una aproximación que las competencias tenían que ver con capacidades y habían otras que desconocían el concepto totalmente.

PREGUNTA 02

¿Según sus experiencias en los procesos de investigación formativa, qué opina sobre la implementación de las competencias en las instituciones educativas en las cuales realizó sus prácticas pedagógicas?

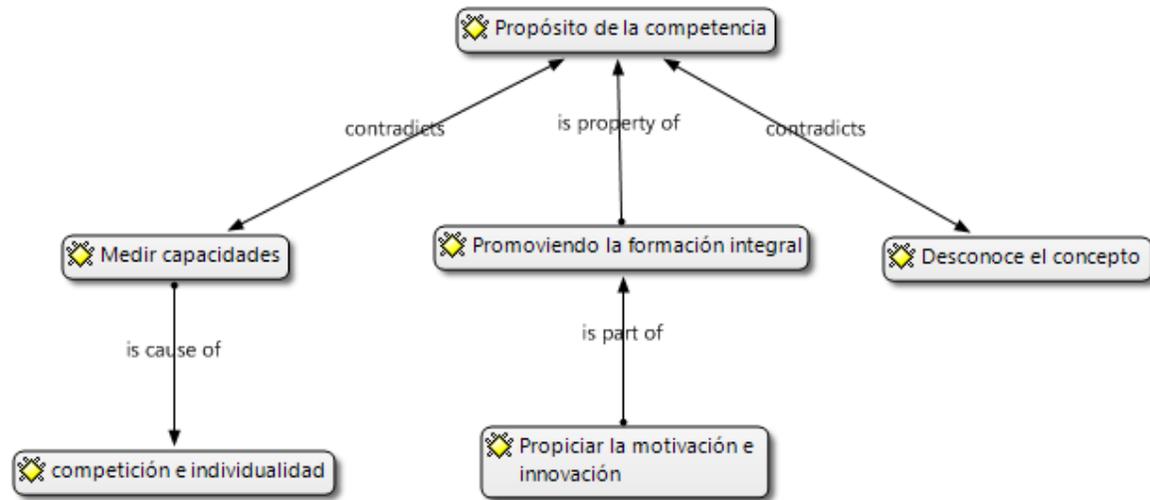


Corzo, Pita (2018)

Con respecto a la pregunta 02, se puede deducir que con respecto a la implementación de las competencias, según algunas educadoras en formación manifiestan que los educadores presentan un desinterés por su aplicación, esto es debido a que se desconoce el concepto y no se comprende que no tiene nada que ver con la adquisición de conceptos; es decir ellos desconocen la información; sin embargo hay otras de las participantes que lo ven como el desarrollo de capacidades por ende promueva la formación integral por medio de la aplicación de actividades; aunque algunas de ellas consideran que implementar las mismas fomenta la competición.

PREGUNTA 03

¿Qué opina sobre el propósito que conlleva el abordar la competencia en el campo educativo?

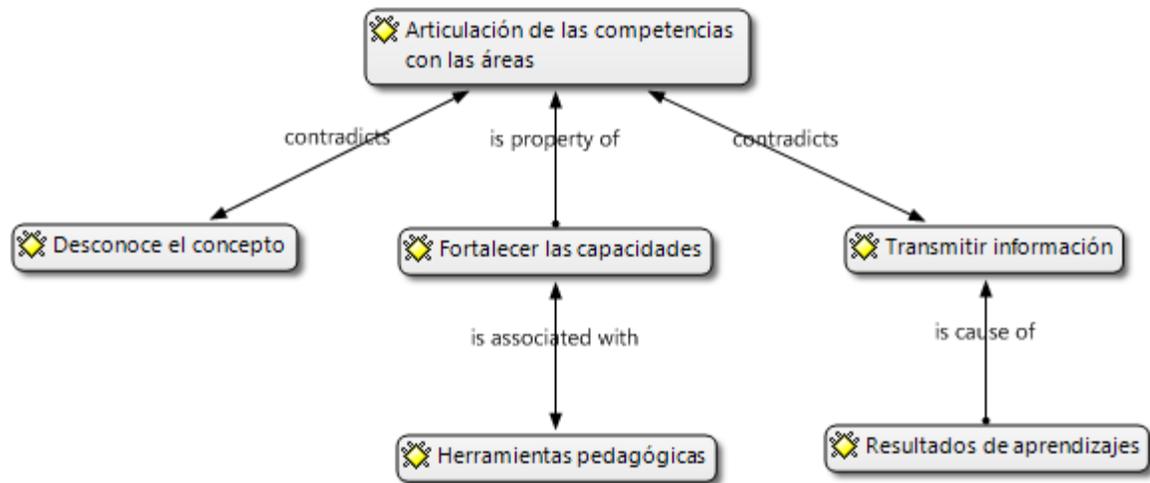


Corzo, Pita (2018)

Con relación a la pregunta 3, se analiza que el propósito de las competencias para algunas educadoras en formación básicamente es medir las capacidades y es por esta razón que surge la competición e individualidad en el campo educativo lo que resulta contradictorio con la esencia de la misma, teniendo en cuenta que por la falta de información desconocen el concepto; sin embargo las respuestas de las entrevistas aplicadas reflejaron que hubo educadoras que relacionaban la finalidad de competencia con el propiciar la motivación e innovación como parte para promover la formación integral, aspecto que se asemeja a la realidad dela misma.

PREGUNTA 04

¿De qué manera articulas la educación por competencias con las áreas y asignaturas del saber?

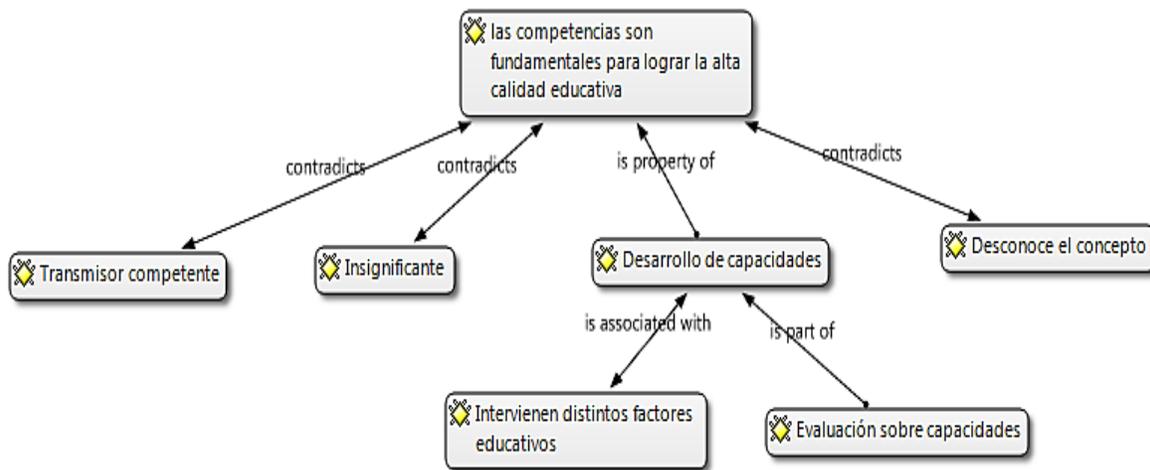


Corzo, Pita (2018)

En cuanto a la pregunta 04, se comprende que las educadoras en formación al articular las competencias con las áreas del saber, presenta contradicciones con lo que en realidad busca el educar por competencia, teniendo en cuenta que las mismas se centra únicamente en transmitir información y ésta es la causa por la cual el interés se basa en los resultados de los aprendizajes y no en el proceso que lleva el educando para conseguirlo, lo anterior permite analizar que las educadoras desconocen el concepto; sin embargo alguna de ellas aplican las competencias asertivamente con el fin de fortalecer las capacidades a través de las herramientas pedagógicas.

PREGUNTA 05

¿Teniendo en cuenta sus vivencias en las prácticas formativas, considera que las competencias son fundamentales para lograr la alta calidad educativa en las instituciones?

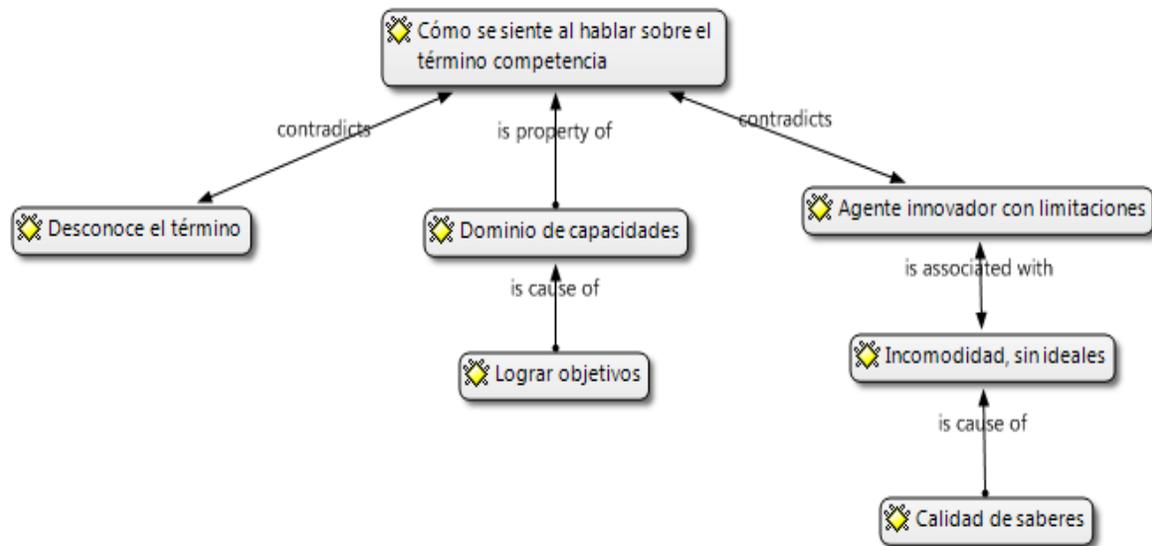


Corzo, Pita (2018)

Teniendo en cuenta la pregunta 05, se interpreta que las educadoras en formación consideran que las competencias son fundamentales para lograr la alta calidad, algunas concluyen contradictoriamente con la realidad de educar por competencia y manifiestan que para alcanzar tal logro solo se necesita de un transmisor competente lo que indica que desconocen el concepto; además es importante añadir que ciertas educadoras piensan que es insignificante su aplicación en el proceso educativo; sin embargo algunas opinan que son elementales ya que propician el desarrollo de capacidades y la evaluación de las mismas. Así mismo menciona que para alcanzar tal objetivo se necesita no solo de la implementación de las competencias sino de distintos factores educativos.

PREGUNTA 06

¿Cómo se siente al hablar sobre el término competencia?

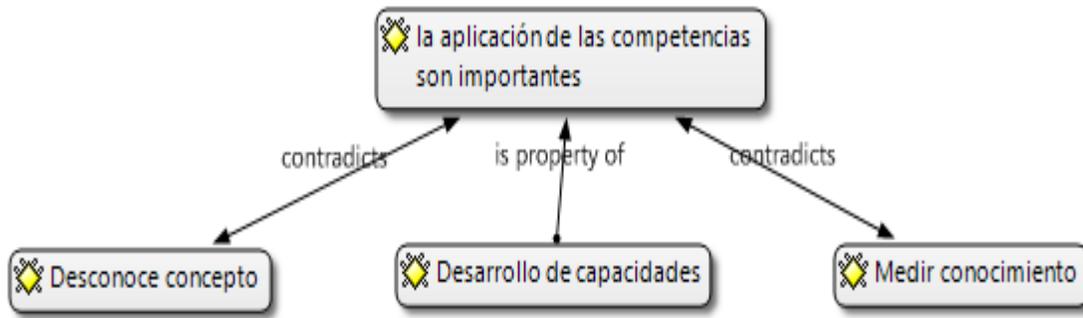


Corzo, Pita (2018)

Con respecto a la pregunta 06, se dedujo que algunas de las educadoras en formación se sienten como un agente educativo innovador con limitaciones al hablar sobre el término competencias, esta actitud es contradictoria con la realidad de la misma; además algunas presentan incomodidad al interactuar el conceptos porque no han tenido la oportunidad de observar ideales en el campo educativo, por esta razón mencionan que para ellas lo importante es centrarse en la calidad de saberes que tengan los educandos, teniendo en cuenta lo antes dicho se deduce que desconocen el término; sin embargo hubo educadoras que articulan adecuadamente las competencias con el dominio de capacidades a fin de lograr objetivos.

PREGUNTA 07

¿Cree que la aplicación de las competencias son importantes en el campo educativo?

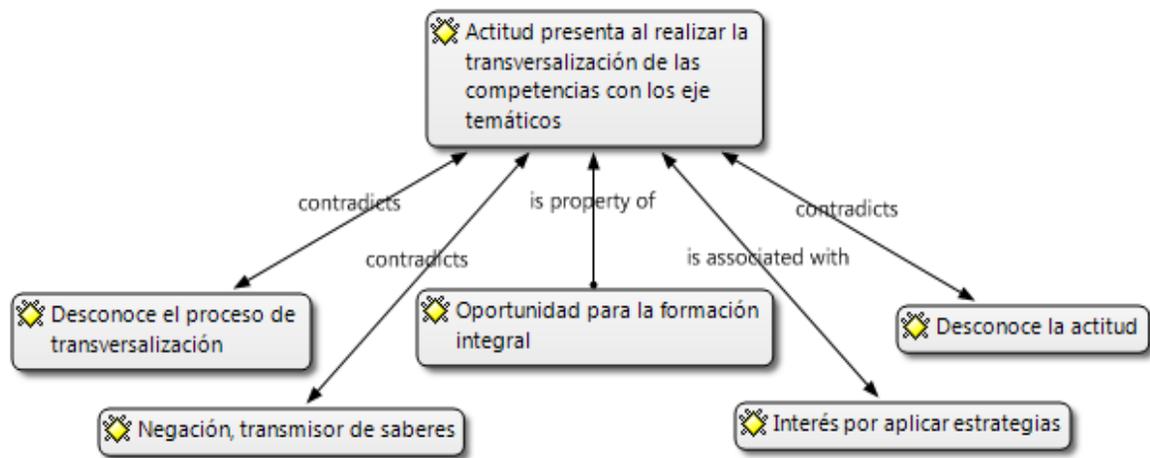


Corzo, Pita (2018)

Con relación a la pregunta 07, se analiza que algunas de las educadoras en formación sienten que la aplicación de las competencias son importantes porque permiten medir conocimiento, aporte contradictorio con el propósito que conlleva el educar por competencia, se deduce que ciertas respuestas surgen porque desconocen el concepto como tal, aunque las demás educadoras en formación afirman asertivamente que ésta implementación es fundamental para propiciar el desarrollo de capacidades.

PREGUNTA 08

¿Durante sus prácticas formativas que actitud presenta al realizar la transversalización de las competencias con los eje temáticos de cada área y/o asignatura?

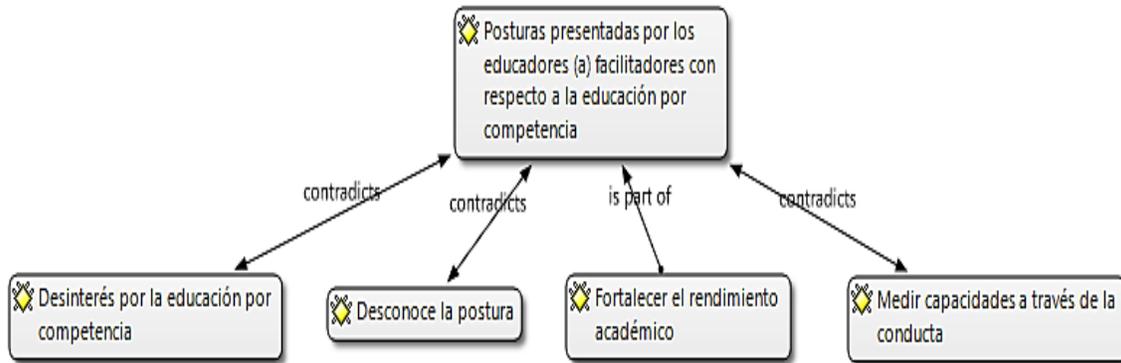


Corzo, Pita (2018)

Por lo que se refiere a la pregunta 08, se interpreta que ciertas educadoras en formación sienten negación, lo observan como un transmisor de saberes al realizar la transversalización de las competencias con los eje temáticos, aspecto contradictorio con lo que en realidad quiere alcanzar el educar por competencia, esta actitud puede surgir porque las mismas pueden desconocer cómo se realiza el proceso de transversalización y/o porque desconocen su actitud con respecto a lo anterior. Sin embargo algunas educadoras presentan interés por aplicar estrategias, como una oportunidad para promover la formación integral, aspectos que son propiedad de la finalidad de dicha pregunta.

PREGUNTA 09

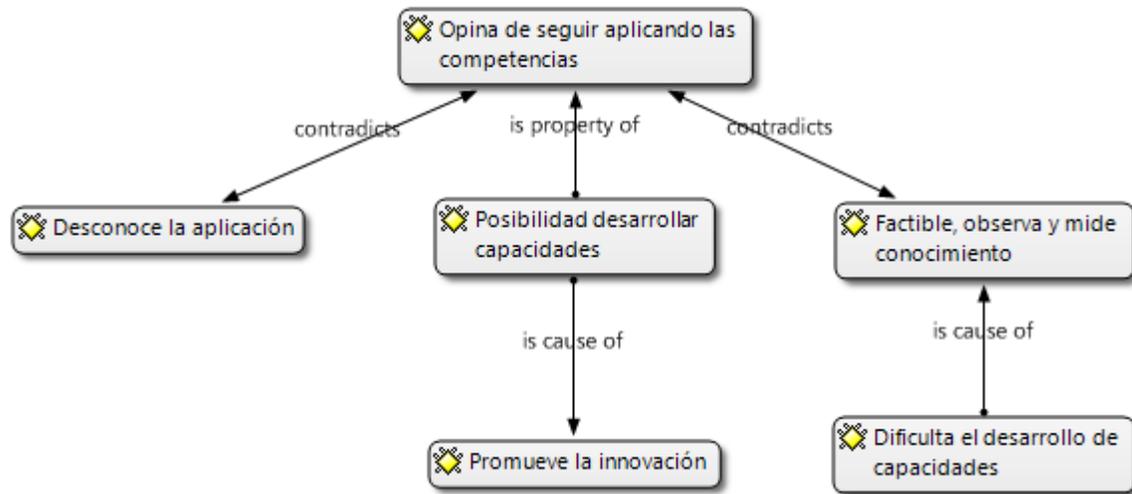
¿De acuerdo a sus experiencia en las prácticas pedagógicas, como describe las posturas presentadas por los educadores (a) facilitadores de las instituciones educativas con respecto a la educación por competencia?



Corzo, Pita (2018)

Con base a la pregunta 09, se comprende que algunas educadoras en formación coinciden en aspectos contradictorios con respecto al educar por competencia; por tanto describen que las posturas que presentan los educadores facilitadores con respecto a la misma se centra en medir capacidades a través de la conducta, otros tienen una actitud de desinterés por su aplicación por lo que se determina que alguno de ellos desconoce la postura de los educadores del aula frente a lo anterior. Aunque hubo educadoras que opinan que ciertos docentes piensan que tal educación permite fortalecer el rendimiento académico.

¿Según su criterio; que opina de seguir aplicando o no las competencias en el campo educativo?

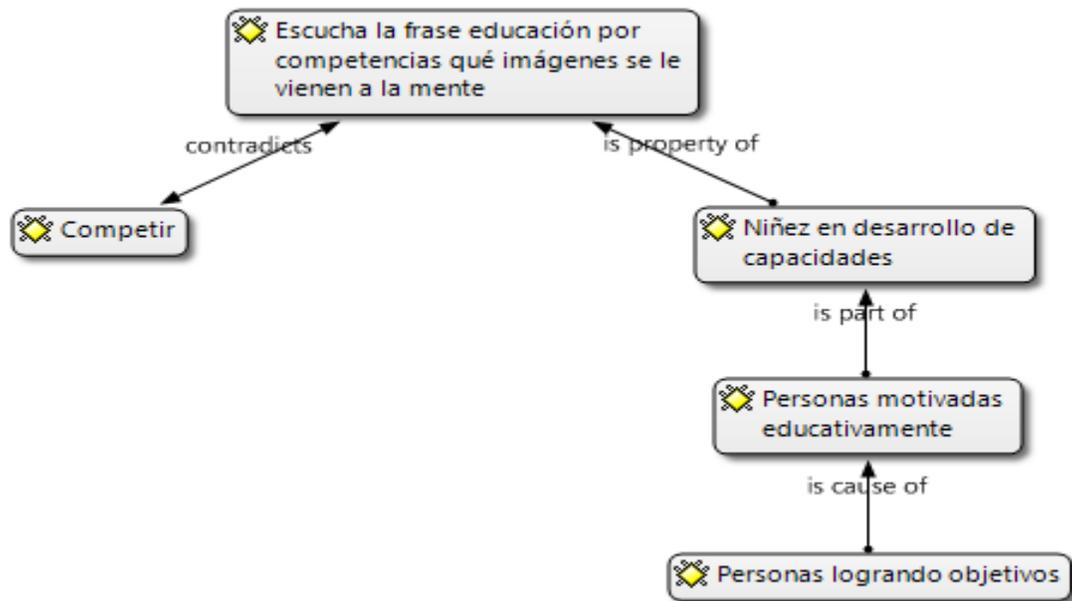


Corzo, Pita (2018)

En cuanto a la pregunta 10, se dedujo que algunas de las educadoras en formación generan aportes contradictorios con respecto a la finalidad de seguir aplicando las competencias, es por esto que ellas opinan que es factible, permite observar y medir el conocimiento y por ende causa dificultad en el desarrollo de las capacidades, por esta razón es que se sobreentiende que ciertas educadoras desconocen la aplicación del educar por competencia. Sin embargo hubo educadoras que opinan que implementarlas posibilita desarrollar las capacidades y de tal manera promueve la innovación en el campo educativo.

PREGUNTA 11

¿Cuándo escucha la frase educación por competencias qué imágenes se le vienen a la mente?

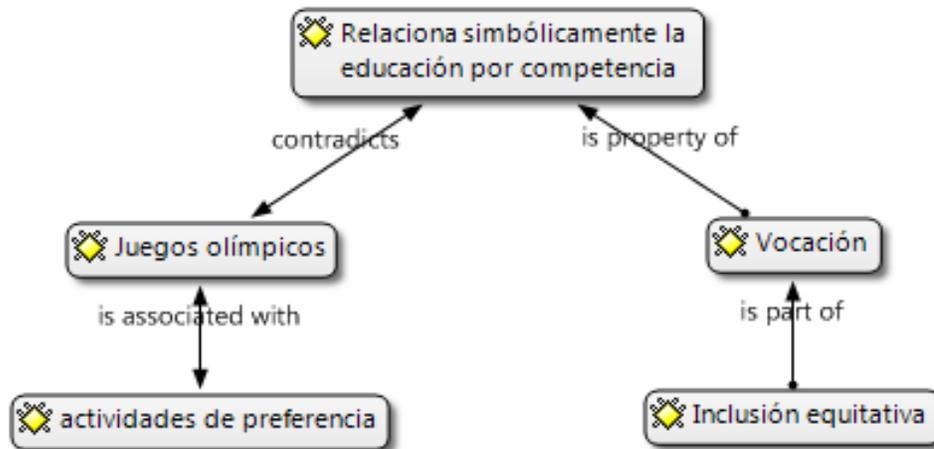


Corzo, Pita (2018)

Con respecto a la pregunta 11, se interpretó que cierta educadoras en formación cuando escuchan la frase educación por competencia se les vienen a la mente imágenes adecuadas con la realidad de lo que significa educar por competencia por tanto ellas lo asemejan con la niñez en desarrollo de capacidades, opinión que se relacionan con las que manifestaron que las representa con personas motivadas educativamente y así mismo hubo educadoras que lo articularon con personas logrando objetivos. Aunque hubo contradicción con lo anterior teniendo en cuenta que educadoras mencionaron que para ellas educación por competencia simboliza competir.

PREGUNTA 12

¿De qué manera relaciona simbólicamente la educación por competencia?

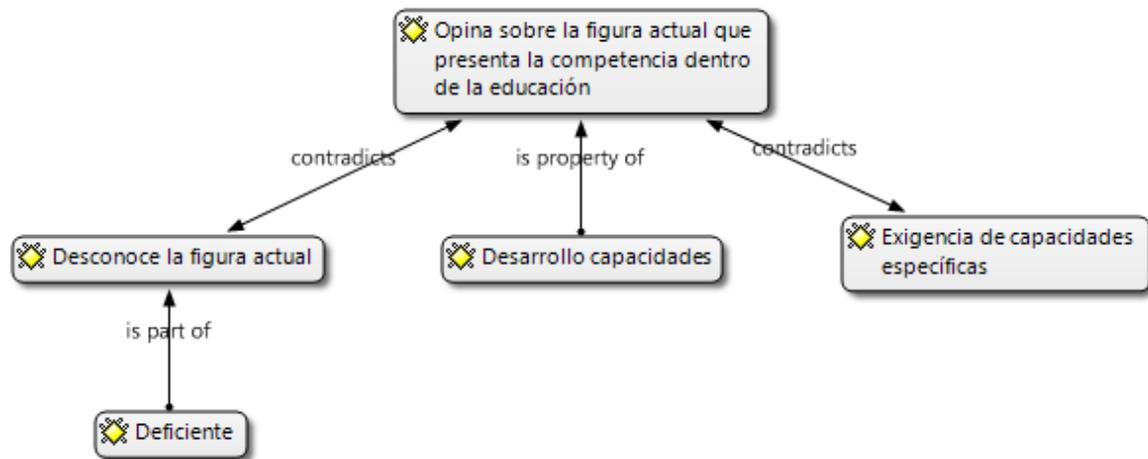


Corzo, Pita (2018)

Con base a la pregunta 12, se analizó que ciertas educadoras en formación relacionan simbólicamente la educación por competencia con los juegos olímpicos, articulándolos con la realización de actividades de preferencia que les permite sobre salir ante los demás como un “ganador”, aspecto que infiere contradictoriamente con la esencia de educar por competencia. No obstante hubo educadoras que la simbolizan con la vocación involucrando de cierta forma la inclusión equitativa, manifestando que esta permite ofrecer a los educandos la oportunidad de desenvolverse como ser único.

PREGUNTA 13

¿Qué opina sobre la figura actual que presenta la competencia dentro de la educación?

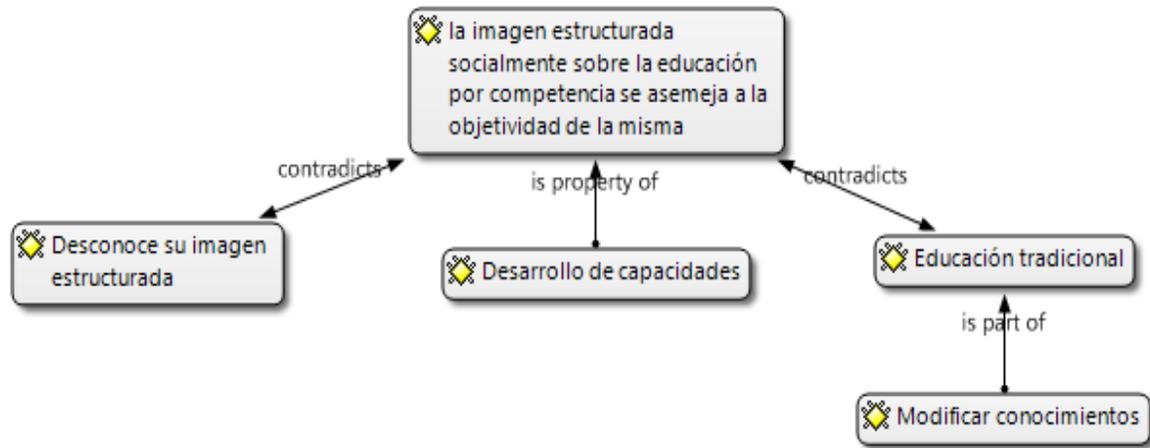


Corzo, Pita (2018)

Con respecto a la pregunta 13, se dedujo que ciertas educadoras en formación representan la figura actual de la educación por competencia con la exigencia de capacidades específicas, aspecto que permite comprender que las mismas desconocen la figura actual y por ende alguno de ellas imaginan la competencia como un proceso deficiente en el campo educativo. Por el contrario hubo educadoras que vinculan apropiadamente la imagen social con el desarrollo de capacidades.

PREGUNTA 14

¿Teniendo en cuenta su proceso vivido, la imagen estructurada socialmente sobre la educación por competencia se asemeja a la objetividad de la misma?

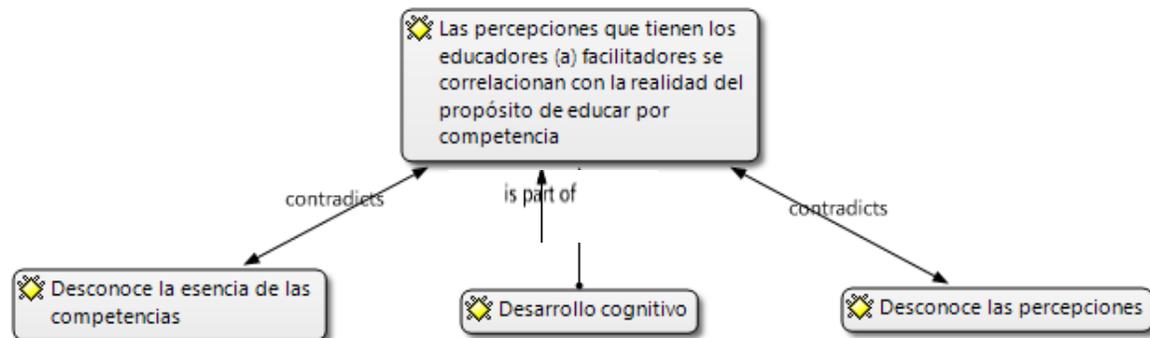


Corzo, Pita (2018)

En cuanto a la pregunta 14, se comprende que algunas educadoras en formación manifiestan una imagen errada sobre su estructura social con respecto a la objetividad de la educación por competencia; teniendo en cuenta que ellas la simbolizan con la educación tradicional y que por ende cada enseñanza permite modificar el conocimiento ya almacenado; de cierta forma se deduce que las mismas desconocen su imagen estructurada porque no presentan información concreta de los que es educación por competencia. Sin embargo ciertas educadoras las representan adecuadamente con el desarrollo de capacidades.

PREGUNTA 15

¿Cree que las percepciones que tienen los educadores (a) facilitadores se correlacionan con la realidad del propósito de educar por competencia?



Corzo, Pita (2018)

Con base a la pregunta 15, se interpretó que ciertas educadoras en formación creen que las percepciones que tienen los educadores facilitadores son contradictorias con respecto a la educación por competencia, teniendo en cuenta que han observado que los docentes desconocen la esencia de las competencias y por otra parte hubo educadoras que ignoran las percepciones de los mismos. No obstante algunas educadoras coinciden en que los docentes percibe el educar por competencia con el desarrollo cognitivo.

Codificación selectiva

Se continuará con la realización del análisis cualitativo de los datos a partir de lo que plantearon Strauss y Corbin (2002) como Codificación, por tanto se llevara a cabo la codificación selectiva a fin de agrupar los códigos, resaltando los mismos que más repercusión tuvieron durante las respuestas de las 15 preguntas realizadas a las educadoras en formación noveno semestre.

Con respecto al código final selectivo, se determinó que de las quince preguntas realizadas a las educadoras en formación de noveno semestre, el dato que más relevancia tuvo en las mismas fue el desarrollo de capacidades y el promover la formación integral, sin embargo estas respuestas fueron consecutivas únicamente en las preguntas que tenían la intención de conocer su actitud y campo representacional, debido a que en la información presentaban contradicciones e incoherencias a la hora de responder.

Por tanto se deduce que las educadoras presentan un dominio medio-bajo e informativo afectivo sobre la competencia; es decir que tienen una información errada y confusa, una actitud favorable, pero su campo representacional las hace confundir su información conceptual con otros aspectos de la vida diaria como lo es la competición, de ahí se deriva que ellas no dominan el tema por tanto no saben correctamente sobre la esencia de lo que es educar por competencia. Es importante mencionar que esto no es suficiente debido a que un maestro debería conocer a fondo los elementos puntuales de las mismas, teniendo en cuenta que ese va hacer su medio de trabajo y por ende su mecanismo de enseñanza.

Con relación en lo antedicho, cabe añadir que es fundamental que a medida que los educadores tenga una actitud favorable, un conocimiento adecuado y una verdadera evocación de lo que consiste educar por competencia tendrán un mejor desempeño en su perfil profesional y

por ende ocupacional, teniendo en cuenta que es la mejor forma de comprender la importancia de la misma en su planeación y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase III

Integración de los datos

Interpretación

En este punto se podría llegar a interpretar finalmente lo que las educadoras en formación manifestaron durante el desarrollo del cuestionario y la entrevista en profundidad aplicada sobre la relación entre la información, la actitud y campo representacional que poseen sobre la educación por competencia.

Es por esto que el 92,50 % de las educadoras en formación presentan un nivel de conocimiento medio con respecto al propósito que conlleva educar por competencia, este porcentaje coincide con las entrevistas realizadas a las educadoras con respecto a la anterior pregunta, teniendo en cuenta que las mismas manifiestan que la esencia de la temática incide en el medir conocimiento, articulándola con la competencia y la individualidad en el aula; además que ésta manera de educar promueve la formación integral.

Por tanto se tuvo como base el aporte de Edwards y Mercer (1988), donde menciona que “el lenguaje como comunicación, y de esta manera, es coherente con la perspectiva del constructivismo social en la que el lenguaje es el puente entre el conocimiento compartido y el conocimiento personal”. Al interpretar lo antes mencionado se deduce principalmente que la información al momento de ser adquirida es influenciada, relacionada con los propios saberes y con las representaciones del entorno social, es por esto que el mismo no se construye a través de referentes conceptuales; articulándolo con los conocimientos de las educadoras, por tal razón las

mismas presentan confusión con la información almacenada sobre la finalidad de la pregunta y a todo lo que a ella concierne.

Además el 50,00 % de las educadoras en formación están medianamente de acuerdo en realizar, según el Ítem 9 la articulación de las competencias con las áreas del saber, como se puede observar es la mitad de las educadoras quienes no se interesan por tal aplicación; así mismo estos resultados coinciden con la entrevista abordada, en donde se evidencia en la pregunta ocho el desconocimiento total por el proceso de transversalización y el desinterés por adquirir conocimiento sobre el mismo.

Es por esto que se tomó como referencia a Csikszentmihalyi (1993); Seligman (1991), donde resalta que “Cuando el conocimiento resulta relevante y significativo para la persona, tanto intelectual como afectivamente, es asimilado de forma más fácil, duradera y eficaz”. Con respecto a lo antes dicho se sobreentiende que las personas aun desconociendo la parte conceptual de determinados términos, puede crear representaciones positivas sobre el mismo y de tal manera adquiere una actitud asertiva sobre algo o alguien en particular. Por tanto al tener en cuenta las diferentes preguntas se pudo analizar que las educadoras en formación presentan una actitud medianamente favorable aunque carezcan de información con respecto a la esencia de educar por competencia.

Para finalizar cabe señalar que el 50,00% de las educadoras en formación con respecto al ítem 13 al escuchar la palabra educación por competencia, la imagen que se les viene a la mente tiene que ver con la relación entre el aprendizaje de la teoría y la práctica, aspecto que se correlacionan con las respuestas expuestas en la realización de las entrevistas, teniendo en cuenta que las mismas mencionan que aquella imagen la vincula con el desarrollo de capacidades de la niñez, personas motivadas educativamente y seres humanos logrando objetivos.

Según lo anterior se agrega el aporte Fodor, (1997, 2000), Chomsky, (2002), en donde manifiesta que “el conocimiento surgiría primero en el individuo en una especie de estado puro para luego poder ser comunicado o expresado mediante procesos de simbolización (codificación de un estado psicológico preexistente). El lenguaje humano sería un vehículo de codificación, registro y almacenamiento de algo que ya existe en independencia del medio en el que se expresa”, Con relación a lo anterior se infiere que el conocimiento se adquiere a través del lenguaje, en donde realiza una interacción de saberes con o sin bases sólidas sobre específicas temáticas, y es por esto que las personas crean simbolizaciones de lo que adquiere tanto personal como socialmente; es decir almacenamiento cognitivo de representaciones por medio de las experiencias. De acuerdo a esto la razón por la cual algunas de ellas lo simbolizan con la competición es porque su campo representacional se ve influenciado no con la información sobre lo que en realidad abarca la educación por competencia sino con aspectos empíricos de su vida diaria.

Con base a lo anterior, es fundamental agregar que la información, actitud y campo representacional que presentan las educadoras en formación de noveno semestre con relación a la educación por competencia no se asemejan con la realidad de la misma, teniendo en cuenta que Tobón (2008) aporta que “las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad”. Es por esto que educar por competencia está muy lejos de ser comparada con la competición y/o rivalidades o de lograr la calidad de conocimiento en los educandos, porque la esencia de ésta es desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades a fin de que los educandos adquieran una formación integral.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES EMERGENTES

Con respecto al primer objetivo, referido a identificar la información sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre, se pudo analizar por medio de los resultados obtenidos cuantitativamente que las mismas demostraron que tienen un nivel de información medio-bajo sobre los conceptos, tipos de la educación por competencias, y por tanto su articulación, aplicación. Así mismo estos datos se relacionan con los extraídos del método cualitativo; por lo cual se determinó que al menos seis de las ocho entrevistadas no tenían claro las ideas, esto demuestra que hay poco conocimiento sobre dicho tema.

Con base al segundo objetivo referido a determinar la actitud hacia la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre se logró interpretar los resultados cuantitativamente que las mismas presentan una actitud media-alta con respecto al propósito, la implementación y vinculación de la educación por competencia en el campo educativo. Teniendo en cuenta lo antes mencionado es importante manifestar que estos resultados se relacionan directamente con los datos extraídos de las entrevistas en profundidad aplicadas, debido a que ellas expresan interés, pertinencia y seguridad al abordar las competencias en su labor docente como medio para promover la educación integral.

En cuanto al tercer objetivo que trata sobre describir el campo representacional sobre la educación por competencia de las educadoras en formación de noveno semestre se comprendió según los datos cuantitativos que algunas de ellas vinculan la educación por competencia con personas desarrollando capacidades, prácticamente esa es su imagen estructurada hacia la misma. Sin embargo las demás educadoras demostraron según los datos arrojados por las entrevistas realizadas, la relación que establecen entre esta forma de educar con el término

competición; razón por la cual se concluye que su campo representacional está errado, teniendo en cuenta que ha sido influenciado con lo que ellas observan, analizan e interpretan en su diario vivir con respecto a dicho tema.

Finalmente el cuarto objetivo permite elaborar una teorización sustantiva desde los hallazgos obtenidos a fin de dar cuenta del fenómeno de estudio; por tanto se analizó desde los datos tanto cuantitativos como cualitativos que las educadoras en formación de noveno semestre tienen una codificación central; es decir presentan un dominio medio bajo con respecto a la información, sin embargo tienen una actitud favorable pero un campo representacional errado sobre lo que en esencia es la educación por competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Estero*, Argentina, Vol. XV, N° 1, (99-107).
- Arenas, A. C. (2009). Métodos mixtos de investigación integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Bogota D.C Colombia: 978-958-20-0982-3.
- Camargo, A, C. H. (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar. *Universidad Pedagógica Nacional*, pp. 105-122.
- Cardona, A. F. (2014). *Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC*. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Cartagena, U. P. (s.f.). Orientación Académica para futuros universitarios. Cartagena (Departamento de Bolívar).
- Charur, C. Z. (2010). planeación didáctica por competencias. México.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design_ Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. EE.UU, Universidad Nebraska Lincoln: SAGE Publications Asia-Pacific Pte. Ltd.
- Díaz, Pérez, V. R., & Pedraza Ortiz, A. (2016). Conceptos para el desarrollo de un modelo de formación en competencias tecnológicas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* Medellín, Colombia, pp. 141-153.
- Gómez, Cuevas, H., Pizarro Cerda, F., Castro, Ibañez, C., & Quiroz, Arriagada, F. (2016).
- González, González, J. M., Arquero, Montaña, J. L., & Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: estudio de un caso. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, pp. 145-168.
- Hernández, C., & Gamboa, A. &. (2014). Competencias tic para los docentes de Universidad Francisco de Paula Santander. Norte de Santander (Cúcuta).

Hernández-Suárez, C. P.-G.-N. (2017). Desarrollo de competencias y su relación con el contexto educativo entre docentes de ciencias naturales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Pp 194-215.

Inciarte, D. A. (2011). Seminario: generación de teoría fundamentada. Puerto Ordaz.

Manuel Amezcua, A. G. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. Hospital Universitario San Cecilio, Granada.

Manuela Badillo Gaona, A. D. (2014). Competencias para la práctica docente. Formación profesional, competente e impulsor del desarrollo. Instituto Politécnico Nacional México.

Moscovici, S. (2008). El Psicoanálisis, su imagen y su público. Presses Universitaires de France: Editorial Huemul S. A. Avda. Belgrano 624, Buenos Aires.

Rábago, J. M. (2013). Calanda revista didáctico-cultural. Cincuentenario del Liceo Español Luis Buñuel.: Calanda-Francia. 1963-2013.

Representaciones sociales de Formadores de Docentes frente al cambio curricular por competencias en Educación Superior. *Revista Educere Venezolana de educación*, pp. 201-214.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México: ISBN: 978-607-15-0291-9.

Sergio Tobón, P. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. Guadalajara México.

Sierra, B., Arizmendiarieta, A. M.-G. (2012). La programación por competencias básicas: hacia un. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 24 Núm. 1 (2013) 165-184.

Taylor, S. B. (1992). La entrevista en profundidad. Ed. Paidós, España.

Torres-Leal, G.-M. (2010). Los modelos educativos basados en competencias: representaciones sociales de los profesores de la UPN Querétaro. México.