



## **Implicaciones del enfoque por competencias dentro del contexto educativo venezolano** *Implications of the competency approach within the Venezuelan educational context*

Fecha de recepción: junio, 30 de 2022

Fecha de aceptación: diciembre, 04 de 2022

Donnis Manuel, Díaz Alzurn \*

### **Resumen**

Las estructuras sociales se manifiestan proporcionalmente en los sistemas educativos, por ello este manuscrito aborda dos propósitos: describir las implicaciones del enfoque basado en competencias en la educación venezolana y ofrecer un esbozo del comportamiento de este planteamiento dentro las políticas públicas. Empleando la investigación documental desde la crítica. Esto permite generar un mapeo y sistematizar las potencialidades de esta orientación educativa. Las fuentes en su mayoría son documentos surgidos a partir del Proceso de Bolonia y los acuerdos de la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad presentada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). De todo ello se concluye que se requiere modelos curriculares los cuales gestionen la empleabilidad y calidad de la oferta educativa como política de Estado en el ámbito educativo. En Venezuela, las adecuaciones curriculares suponen una transición epistémica en la formación de los profesionales.

**Palabras clave:** Enfoque basado en competencias, multimodalidad, políticas educativas, políticas públicas, sistema educativo

### **Abstract**

Social structures manifest proportionally in educational systems, therefore this manuscript addresses two purposes: to describe the implications of the competency-based approach in Venezuelan education and to offer an outline of the behavior of this approach within public policies. Using documentary research from criticism. This allows generating a mapping and systematizing the potential of this educational orientation. The sources are mostly documents arising from the Bologna Process and the agreements of the International Conference on Quality Assurance presented by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). From all this it is concluded that curricular models are required which manage the employability and quality of the educational offer as a State policy in the educational field. In Venezuela, curricular adjustments represent an epistemic transition in the training of professionals.

**Keywords:** Competency-based approach, multimodality, educational policies, public policies, educational system.

---

\* Magister en Educación Mención Evaluación de la Educación, Magíster en Educación Técnica. Docente adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación: Escuela Técnica de Artes Visuales “Cristóbal Rojas”. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6038-9869>, correo electrónico: [donnisalzurn707@gmail.com](mailto:donnisalzurn707@gmail.com)

## Introducción

Las transformaciones suscitadas en las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras, se manifiestan proporcionalmente en la organización y en el quehacer educativo, conllevando a precisar las variables implicadas en la compleja e intensa relación tripartita escuela–producción–sociedad (Tenti, 2008: 24), lo que de alguna forma invita a implementar estrategias (posicionamiento, especialización, en fin) y maneras de percibir y apreciar la realidad. Las variantes en estas dimensiones, cuyas causas incluyen los cambios de sistemas o regímenes políticos, las condiciones de la relación Estado-nación, las manifestaciones del fenómeno de globalización, el impacto del internet y de las constantes innovaciones tecnológicas, el entendimiento de las relaciones sociales, de género y humanas, en general, entre otras, han forzado a la redefinición del papel de los sistemas y concepciones en el ámbito educativo dentro de la sociedad, específicamente, en la traducción del perfil del ciudadano descrito en cada constitución.

Lo anterior revela el esfuerzo de la sociedad por potenciar sus sistemas y procesos educativos, pretendiendo que, en el paso de un paradigma, así como de un enfoque y de un método a otro, se estructuren las formas y procedimientos en que se obtienen los resultados previstos en las políticas públicas con la finalidad de obtener el ciudadano y la comunidad que se quiere. En este sentido, se determina qué debe hacer, qué debe aprender, qué debe producir, cómo debe actuar ese individuo, entre otros aspectos. De ahí que, en los actuales momentos se siga insistiendo en el enfoque basado en competencias dentro del sistema educativo formal para obtener tales metas, especialmente, en el caso de los países adheridos a los convenios con la Unesco. En Venezuela, aunque no se conocen datos oficiales, se han realizado algunos experimentos con los que se ha pretendido responder a estos acuerdos. Algunas universidades e instituciones de educación media han tratado de adoptar estas perspectivas a pesar de confesar encontrarse con ciertas dificultades como las vinculadas con lo presupuestario, infraestructura física y curricular, capacitación del personal, interés de la comunidad en general, entre otras.

En este manuscrito se desarrollarán dos objetivos fundamentales: en primer lugar, describir las implicaciones del concepto de competencias en el entorno educativo, caracterizando su estado en el contexto educativo venezolano como parte de un conjunto dentro de la realidad latinoamericana. En segundo lugar, hacer un ligero esbozo de cómo se comporta el enfoque

basado en competencias dentro las políticas públicas, sobre todo las vinculadas con la educación.

Para alcanzar estos propósitos se emplea la revisión documental partiendo de fuentes secundarias. Por ello, se seleccionan autores vinculados con los aspectos tratados. La exposición, más que un análisis y una comparación, aborda a través de una perspectiva crítica, la descripción que hacen diversos investigadores sobre la conceptualización y caracterización del enfoque por competencias en el ámbito educativo, así como su estatus en los sistemas educativos de América Latina, pero especialmente en Venezuela.

En el caso del primer objetivo, el concepto de competencias es tratado, inicialmente, con su asociación al medio laboral, pero casi de forma inmediata, al evaluar las estrategias metodológicas y de evaluación, así como los resultados obtenidos en la capacitación profesional, se le involucra con el entorno educativo a la vez que se arrojan datos sobre sus características. El criterio utilizado para seleccionar las fuentes ha sido, básicamente, la relevancia de los aportes ofrecidos por los autores, tanto para la investigación educativa como para el abordaje curricular. El tratamiento dado a los conceptos desarrollados, junto con la revisión bibliográfica, permite sistematizar las potencialidades del enfoque por competencias por medio de la técnica del mapeo, a fin de exponer lo que han debido enfrentar aquellas regiones que han asumido el enfoque y las que aún estiman experimentarlo.

En cuanto al segundo objetivo, las fuentes utilizadas, se han estimado a partir del tratamiento que le ofrecen al Proceso de Bolonia y los acuerdos obtenidos durante la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad organizada por la Unesco, en la que el enfoque por competencias alcanzó gran importancia, pero vinculadas al contexto latinoamericano, con el propósito de valorar su comportamiento en la región, especialmente, en Venezuela. Para ello, se consideran experiencias de la educación universitaria o superior –como se le denomina en el contexto venezolano, o simplemente superior o terciaria, como se le denomina en otros países de Latinoamérica–, sobre la que abunda, de alguna forma, importante material informativo, debido, posiblemente, a las ventajas que ofrece la autonomía universitaria, también, aunque en menor medida, se considera el escaso trabajo existente, al menos en Venezuela, sobre el enfoque por competencias en el nivel de educación media, que no debe ser confundida, necesariamente, con la modalidad de educación técnica, inserta en este mismo nivel. Precisamente, por esto último, es que la “crítica descriptiva”, mencionada

anteriormente, se detiene en el tratamiento a la Educación Media a través del caso de la organización “Fe y Alegría”.

Vale señalar que, en los últimos años, debido a la pandemia por el Covid-19, el enfoque basado en competencias, se encuentra en un proceso de reacomodo, pues ha sido menester considerar la mixtura de los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, dando paso a la multimodalidad. Aunque no se pretende hacer un postulado sobre este tema, se revisará brevemente la vinculación de ambas propuestas educativas.

### **El enfoque basado en competencias y su situación dentro del contexto educativo venezolano**

La educación, pese a ser una acepción universal, la mayoría de las naciones la concibe en atención con las realidades de cada una en sus dimensiones poblacionales (social, económica, política, entre otras). No obstante, la educación colombiana es redefinida partiendo de una propuesta que bien puede extenderse a la caracterización de la educación en América Latina, en la que se contempla este derecho social como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes” (González y Duque, 2008: 85).

85

En casi todos los instrumentos jurídicos de curso oficial, se deja saber que se trata de un derecho de toda persona; de un servicio público que tiene una función social concreta y que le corresponde al Estado, en sus diversas representaciones, regular, en tanto ejerce la suprema inspección así como la vigilancia de su calidad, además del cumplimiento de sus fines, buscando la mejor formación moral, intelectual, física, entre otras, de los involucrados, al igual que garantizar el adecuado cubrimiento del servicio mientras asegura las condiciones necesarias tanto para acceder como permanecer en el sistema educativo. Todo este ideal, se encuentra definido en el entramado de las políticas públicas que, más allá de responder a un propósito estatal y/o gubernamental, se corresponde con las líneas de acción postuladas en las leyes macro y en la llamada carta magna.

Esta enumeración de orientaciones, forman parte de las políticas públicas que, como se sabe, son representaciones de la acción pública, mayormente ejercidas por los representantes del Estado y del gobierno. Durante buena parte del siglo XX estuvieron centradas únicamente en la acción estatal, sin embargo, recientemente se han considerado como “formas de enlace entre

el Estado, el Gobierno y el ciudadano”. (Zimmerman, 2001:16). Visto así, si bien algunas definiciones sumergen la política pública en el ámbito exclusivo de la acción tanto estatal como gubernamental, esas concepciones se han ido dinamizando y orientando hacia la construcción de un enfoque político de las políticas públicas, buscando plantearlas como un proceso de mediación social, toda vez que el objeto de cada una es pretender tomar a su cargo los desajustes que pueden ocurrir entre un sector y otros, involucrando a los afectados: quienes tienen, además del poder decisorio, la opinión pública.

Esto pone en evidencia la necesidad de formular políticas que den respuestas favorables a los propósitos de mejorar las condiciones de vida de la población, implantar nuevas formas de relación entre Estado y sociedad, mejorar el desempeño de las instituciones, así como reflejar transparencia y responsabilidad en las acciones del gobierno, representante del Estado, para reforzar la confianza de sus conciudadanos, edificando la ruta de la creación de una sociedad sustentable y democrática.

En este orden de ideas, las políticas públicas pueden ser entendidas, entonces, como un tejido de acciones gubernamentales, acompañadas de una suma de actividades sociales, de manera que llegan a convertirse en un conjunto de hechos y decisiones públicas dirigidas a un objetivo determinado. Esto viene a ser el resultado de procesos de consenso de actores diversos, quienes ponen a competir diferentes miradas de sociedad e intereses sobre asuntos concertados, siempre verificando el ideal de sociedad definido en la respectiva Constitución Nacional.

En este sentido, en materia educativa las políticas públicas trazan dentro de sus finalidades el reconocimiento y la garantía del derecho a la educación para todos los ciudadanos, entendiéndolo como un derecho constitucional del cual depende la realización del proyecto de vida de cada individuo y la concreción de proyectos colectivos y culturales en la sociedad.

Es así como, desde estas concepciones, las realidades de cada una de las dimensiones poblacionales, manifiestan su transformación por medio de las instituciones y prácticas académicas, lo que implica comprender tanto la intensidad como la complejidad de los flujos e interacciones de la relación escuela–sociedad, exigiendo el aprendizaje de nuevos lenguajes al igual que modos de ver la existencia. Fenómenos como la transición hacia la democracia, crisis del Estado-nación, globalización económica, impacto de las tecnologías de la información, crisis de las identidades políticas tradicionales, entre otros, han redefinido el papel de la

educación en la sociedad y, más específicamente, en la formación del ciudadano (Tedesco, 1996: 21).

De ahí el desarrollo de la sociedad del conocimiento, lo que ha introducido, a las comunidades, en el revuelo de la información e innovación como elementos de transformación y globalización. Requiriendo de una población capaz de afrontar los retos de esta era informativa y responder a ese contexto global, que se caracteriza por una mayor frecuencia del cambio ocupacional.

Esta dinámica demanda una formación pensada en el futuro, con creatividad para analizar la información, aplicarla y transformarla en nuevos contextos y resolver problemas en equipo, con cualificaciones enfocadas en gestionar procesos, tomar decisiones, reflexionar de forma crítica, y utilizar la información en un entorno de formación continua.

Si bien, esto exige innovación, no es nada nuevo, pues en las sociedades como las latinoamericanas, los criterios de formación académica, se han debatido entre principios tanto de producción como de reproducción de conocimientos al igual que de capacitación técnica, dejando una disyuntiva de larga data entre academicismo y tecnocracia, viéndose reflejada en las políticas educativas de cada nación.

En este espectro educativo, el enfoque basado en competencias, se erige como respuesta a modelos tradicionales de educación en los que el predominio del academicismo parecía divorciarse de la tecnificación. Esta propuesta donde adiestramiento y experiencia conviven de manera equilibrada, implica un cambio en las estructuras organizativas de los sistemas educativos, adaptables a las demandas de la acreditación y certificación y de la gestión de calidad con parámetros nacionales e internacionales.

El término competencias, utilizado por primera vez en relación con el ámbito laboral, es actualmente, utilizado con mayor solidez en el medio educativo, debido a la llamada sociedad del conocimiento, contribuyendo con la redefinición de este concepto e incorporándolo en el establecimiento de perfiles profesionales, como recurso para la comparabilidad, competitividad y movilidad de los estudiantes en los sistemas educativos tanto nacionales como mundiales, producto de los aportes de organismos internacionales al igual que de la influencia de sus programas de cooperación en la formulación de políticas estatales y globales.

Este enfoque privilegia al contexto como elemento determinante para la movilización y transferencia de los saberes, partiendo de los intereses, aptitudes y orientaciones de cada uno

de los estudiantes. Lo que replantea y actualiza la discusión histórica sobre la finalidad de la educación, reiterando la importancia de que, los estudiantes, de manera progresiva analicen críticamente sus distintos contextos y aprendan a conducirse en cada uno de ellos, dimensionando y articulando significativamente sus saberes y aprendizajes, de forma tal que esto les permita construir una posición y perspectiva ante la vida.

No obstante, Tobón (2005a: 57), advierte sobre no asumir las competencias como moda, lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la que se haga, dejando claro que la implementación de este enfoque amerita de grandes esfuerzos para lograr buenos resultados en los estudiantes. Esto implica una ostensible y considerable inversión en diversas dimensiones: infraestructura, condiciones tanto laborales como de enseñanza y aprendizaje, vinculación sociolaboral, colegialidad de la toma de decisiones, comprensión de la corresponsabilidad equitativa en el proceso de formación, entre otras.

Lo anteriormente expuesto vuelca la atención sobre la competición de las diferentes miradas de sociedad e intereses sobre asuntos concertados, planteándole a la educación latinoamericana, concretamente, a la venezolana, la urgente necesidad de crear condiciones sociales, políticas y económicas inmersas en la redefinición del sistema de valores en el que se ha asentado, asumiendo nuevos desafíos, a partir de lo cual, organizaciones nacionales se han esforzado por incorporar a sus diseños curriculares el enfoque por competencias, reconociendo las implicaciones del mismo en la concepción, práctica y evaluación de la formación profesional; pero las menesterosas condiciones del país, la radicalización de tanto de modelos como de enfoques de formación, además de las circunstancias pandémicas por el Covid-19, han imposibilitado su real y efectiva aplicación, en comparación con otros países de la región que, si bien, presentan debilidades, al menos han dado grandes pasos para su implementación.

Al analizar los resultados de las políticas educativas a la par de sus repercusiones sociales, los organismos internacionales, privilegian variables como gasto por habitante, estudiantes que finalizan sus estudios en los distintos niveles educativos, nivel de formación en relación con los salarios y la calidad del trabajo, entre otras de características similares. Países como Venezuela, según experiencias anteriores, buscan responder a estas variables en atención a la aprobación internacional, ignorando cuestiones como la solidez y excelencia de una formación que se imparte con escasos recursos, o al menos con una financiación muy por debajo de la media de

otros países equiparables, o que tiene una duración muy por encima de la teórica prevista y que al final no proporciona a los titulados un empleo adecuado al nivel de conocimiento adquirido.

Si bien, bajo estas condiciones, es difícil concebir el enfoque por competencias, éstas pueden resultar un caldo de cultivo en el que la vía conceptual para encontrar una respuesta coherente y consistente sea la misma educación basada por competencias. La sociedad académica venezolana, sin perder de vista sus valores característicos, ha intentado incorporar a sus objetivos, estructuras y procesos formativos, dos variables externas de gran trascendencia social: la situación y el ajuste o adaptación de las competencias a las demandas de un mercado laboral cada día más dinámico en lo económico, social y tecnológico. Ahora bien, la advertencia de Tobón (2005a) obliga a considerar lo que exponen Salguero y Ollarves (2009: 123):

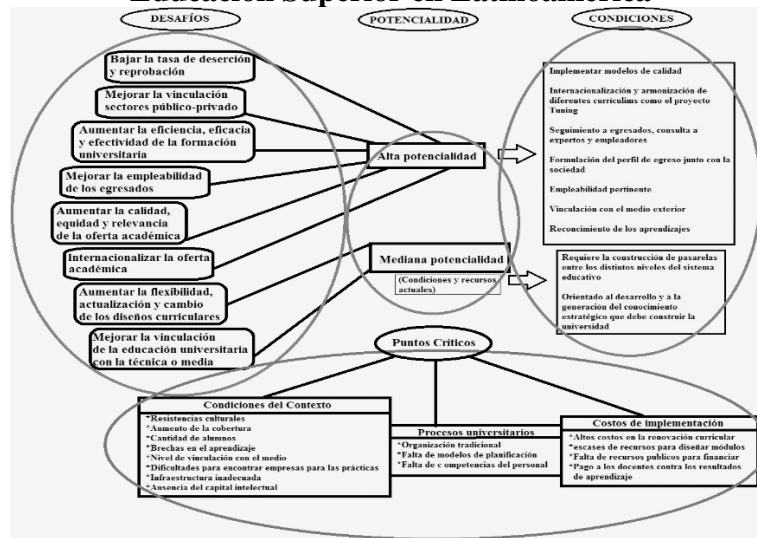
las competencias, coinciden en que se componen de la sinergia de los conocimientos, habilidades, motivos, rasgos de carácter, actitudes y comportamientos de los integrantes de una organización, lo cual es importante para instituciones educativas como las universidades porque favorecería significativamente el desempeño de sus miembros en su labor investigativa y por consiguiente, en nuestras actividades de docencia y extensión; generando mayor compromiso e identidad organizacional.

Estos conceptos y características del enfoque por competencias en el ámbito educativo demuestran que este fenómeno tiene ciertas ventajas y factores de aplicabilidad para enfrentar los nuevos desafíos de la educación superior. Sin embargo, como lo dejan ver Levy-Leboyer (2003), especialmente, Tobón (2005a), existe un conjunto de dificultades y barreras en la implementación del modelo, pero dejan claro que esos obstáculos son comprensibles y previsibles cuando se proponen transformaciones en los tratamientos educativos, sobre todo cuando abarcan el sistema en general, donde los roles de los actores principales se han venido definiendo de la misma forma por siglos.

Para visualizar mejor estas características del enfoque por competencias, trabajadas minuciosamente por estos dos últimos autores, se presenta la figura 1, en la que, considerando experiencias de países latinoamericanos, concretamente Colombia y Argentina, de acuerdo con los datos que ofrece Portilla (2015), y el caso Venezuela, según información obtenida y desarrollada en esta presentación, se describen aspectos relevantes sobre la potencialidad de dicho enfoque.



**Figura 1. Potencialidad del enfoque por competencias para responder a los desafíos de la Educación Superior en Latinoamérica**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de la consulta de los trabajos de: Ortiz, 2017; Portillo, 2015; Proyecto Tuning, 2000 y Tobón, 2005b.

Esta potencialidad ha sido revisada con detenimiento desde 2009, a partir de la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad organizada por la Unesco para la región de Asia, en la que se define a las universidades como comunidades sin fronteras intelectuales ni geográficas, cuyo reto principal es desarrollar competencias distintivas en sus estudiantes que favorezcan el aprendizaje y la innovación. Actualmente, la multiplicidad de cambios que afectan a la universidad hace que garantizar el acceso a la Educación Superior, por sí solo, no sea suficiente, sino que son necesarios nuevos esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados (Unesco, 2009).

En las instituciones educativas dentro del ámbito internacional, existe un interés creciente con relación a promover proyectos de investigación sobre la relación entre los objetivos de la enseñanza y las tareas de evaluación que favorecen las competencias, así como de estrategias para beneficiar la evaluación entre pares, iniciativas que integran y hacen visible el trabajo innovador de redes, equipos y profesores en evaluación, tal como lo muestran las investigaciones de González Bernal (2006) Checchia (2008) Goñi (2007) y Tobón (2005b), por ejemplo, cuyos estudios de campo son desarrollados en países como Australia, Argentina, España y Colombia.

En el contexto venezolano, la Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en agosto de 2009 establece en su artículo 13:

Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales o privados de los niveles de educación media general y media técnica del subsistema de educación básica, así como del subsistema de educación universitaria y de las diferentes modalidades educativas del Sistema Educativo, una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación...

Tal regulación deja claro que el núcleo de la educación lo constituye el uso intensivo del conocimiento como factor primordial de producción. Considerar esta realidad, le plantea a la sociedad venezolana, la urgente necesidad de crear nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinan el sistema de valores en el que se ha asentado la educación y asumir nuevos desafíos para las organizaciones educativas.

Se trata, entonces, de concretar cambios en los niveles educativos cuya meta sea el fortalecimiento institucional desde la perspectiva social, pedagógica y administrativa, a fin de que su acción se consolide a través de experiencias y actividades innovadoras orientadas a facilitar la transformación de la realidad de los sujetos de la educación (Odremán, 1996: 52).

En consecuencia, y a la luz del artículo de la LOE venezolana, citado, en Venezuela, implica articular saberes y competencias, sustentados en ejes vertebradores que sirvan de soporte a los aprendizajes. Es imperativo formar jóvenes con actitudes y aptitudes que le permitan enfrentar un nuevo tipo de desarrollo orientado a lograr el bienestar colectivo, el desarrollo sostenible y el equilibrio ecológico (Capra 2000: 25).

Buscando la promoción de esa educación como práctica social que responda a las demandas socioculturales del contexto y al desarrollo tecnológico, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), propone en el artículo 102:

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

El artículo, define, aunque de manera muy general, un perfil de egreso, elemento con el que armoniza el enfoque de enseñanza basado en competencias, desarrollando cualidades junto con características tales como: la de ser emprendedores; hacer trabajo en equipo; tener iniciativa para la solución de problemas; poseer conocimientos científicos y técnicos; tener tanto flexibilidad como creatividad en la toma de decisiones; asumir la gerencia a la par de la

supervisión a nivel medio, para un desempeño eficaz y eficiente, con capacidad de transferencia de los aprendizajes en todos los ámbitos en los que se desenvuelve (Tobón, 2005a: 59).

En este sentido, la institución educativa venezolana, Fe y Alegría, propone que la práctica de la Educación Popular debe caracterizarse por la contextualización, la integralidad, la inclusión y la promoción de transformaciones personales que permitan, a todos los participantes, actuar reflexivamente para mejorar la realidad personal y el entorno natural y social (Ortiz, 2017: 8). En tal sentido, agrega que:

...en Fe y Alegría asumimos un enfoque curricular por competencias: integral, inclusivo y transformador, orientado hacia el desarrollo de los aprendizajes fundamentales. Estos aprendizajes nos proporcionan una formación integral y no disciplinar que, en la Escuela Necesaria de Calidad (ENC) incluyen la formación en Valores humano-cristianos, en Tecnología e Informática educativa, en Desarrollo del pensamiento (lógico, científico y crítico) y Lenguaje y la comunicación. Por esta razón, en la educación Primaria, nuestra acción educativa se orienta hacia el desarrollo de las competencias fundamentales en estos cinco ejes y no en un listado de contenidos de las disciplinas escolares. En la educación Media, estos aprendizajes fundamentales se mantienen y se desarrollan junto con las competencias de las áreas académicas y laborales.

Ahora, esta realidad implica una transformación en el proceso de evaluación, es decir, evaluar competencias, pero si no se trabaja la formación de los profesionales bajo este ideal, mal puede empleársele en la verificación de los logros alcanzados por los estudiantes, porque se violaría flagrantemente la validez de la evaluación (Tobón, 2005a: 62). Esto le exige un trabajo compartido y participativo de carácter reflexivo, capaz de producir consensos entre los involucrados sobre qué competencias deben adquirir los estudiantes y qué debe evidenciarse como logro, hasta tanto no se produzcan estas condiciones, difícilmente se podrá concretar un proceso de evaluación pedagógicamente válido (Camperos, 2008: 810). Aunado a ello, Ortiz (2017:9), agrega sobre este respecto:

En Fe y Alegría concebimos la evaluación como un proceso formativo y dialógico, donde reflexionamos sobre nuestras actitudes y prácticas (qué pienso, qué siento, cómo actúo y me desempeño) para tomar conciencia de lo que he aprendido y lo que debo hacer para mejorar.

La autora permite conocer la realidad social y cultural en la que se desenvuelven los estudiantes, así como les sugiere las necesidades particulares que deben ser atendidas en tanto les permite diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje que respondan a tales necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje; mostrándoles también las aptitudes y potencialidades que tienen y que pueden seguir desarrollando.

Aspecto importante de la experiencia en esta institución, según como lo describe Ortiz (2017), y que es una de las condiciones fundamentales en la evaluación dentro del enfoque por competencias, es que, al ser una actividad formativa y formadora, es en sí misma una situación de aprendizaje. Con lo que se produce el diseño y la aplicación de procedimientos e instrumentos orientadores de la reflexión sobre los saberes, prácticas y actitudes de los involucrados en el proceso a fin de introducir mecanismos que puedan mejorar sus condiciones dentro del entorno natural y social al que pertenecen. Aquí cobran significación los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. De esto surge una interrogante obligada: ¿Dónde queda el currículo oficial? Sobre lo que agrega Ortiz (2017: 10):

Contamos con el currículo oficial. Sin embargo, todos estos referentes no son una prescripción que los y las estudiantes deben alcanzar homogéneamente y al mismo tiempo, pues sus ritmos de aprendizaje y características son diferentes. De manera que, pueden y deben ser adecuados o enriquecidos con otras competencias u otros indicadores que consideremos esenciales desde la realidad y contexto de nuestros estudiantes

Este tipo de evaluación también requiere de una distinta manera de planificar con respecto a la forma tradicional de hacerlo, por lo que Ortiz (2017: 12) expresa que: “la planificación la entendemos como un proceso creativo, cuyo propósito es prever y orientar el desarrollo de la acción en el aula para el logro de nuestros objetivos educativos, que se concretan en las competencias”.

Dentro de las conclusiones que arroja el trabajo de este autor, vale la pena destacar lo que para ella es de mayor importancia, exponiéndolo de esta forma:

En conclusión, en la Educación Popular, la investigación constituye la columna vertebral de nuestra acción en el aula, en cuyo desarrollo promovemos el diálogo cultural y la reflexión metacognitiva para que todos los sujetos involucrados reconozcamos críticamente nuestros pensamientos, sentimientos, actuaciones y mejoremos nuestro ser personal, la relación y el compromiso con nuestro entorno natural y social. De manera que, como docente tienes la gran misión de ser alfarero de personas para lo cual todos los elementos reflexionados en estas páginas te servirán de herramientas para esa gran obra. Seguros estamos de que redundarán en bienestar y aprendizaje para nuestros estudiantes. Te acompañamos en este andar y te invitamos a compartir permanentemente tu experiencia para construir redes que ayuden a fortalecer el hacer de todos y todas (Ortiz, 2007: 17)

Estas ideas de Ortiz comulgan con las de Tobón (2005a: 113) quien expresa que “Por medio de la autorreflexión permanente tomamos conciencia de nuestros modelos mentales negativos y los modificamos con el fin de orientar la formación desde la integralidad, el compromiso, la antropoética y la autorrealización plena”. Aunque estas ideas de Tobón (2005a) implican tomar en cuenta las resistencias y debilidades susceptibles de presentarse en las transformaciones

ideológicas o “paradigmáticas”, en Venezuela, existen más experiencias sobre el enfoque por competencias, de las que verdaderamente se conocen, como lo expone Naveda (2011: 6): “La universidad venezolana viene introduciendo adecuaciones curriculares que suponen una transición epistémica en la formación de sus profesionales, que va de un aprendizaje parcelado, atomizado y excesivamente disciplinario, a otro de carácter inter y transdisciplinario, holístico e integrado, orientado hacia la formación por competencias. Es posible que esto responda, de alguna forma a lo que propone la Ley de Universidades (LU, 1970), en su artículo 3:

Las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo y progreso.

Como complemento de esto, la misma ley, en el artículo 145, garantiza la formación integral del estudiante además de su incorporación “utilitaria” a la sociedad, lo que se ve reforzado en el artículo 7 de la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (Lscees, 2005), señalando entre sus fines el requerimiento del “aprendizaje servicio” con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la instrucción académica, con el propósito de beneficiar a una comunidad con necesidades concretas.

94

En tal sentido, la LOE (2009), en el artículo 32, expresa que la educación universitaria viene a ser la consolidación de la preparación previa, logrando, fundamentalmente, la apropiación y socialización del conocimiento, dando lugar a un profesional e investigador de alta calidad comprometido con su permanente formación y el progreso de la nación.

Como puede observarse, la legislación venezolana en materia de educación superior o universitaria hace referencia a la necesidad de formar integralmente, sin especificar en qué consiste dicha formación, además, establece que debe estar orientada al desempeño de una función socialmente útil, en el sentido de procurar al ciudadano cuyo perfil se describe en la constitución nacional, capaz de responder con acierto a las necesidades del país y, en cierto modo, a sus propias aspiraciones.

Desde la perspectiva de una formación bajo el enfoque por competencias basadas en el individuo, puede, en realidad, hacerse factible el logro de una educación para toda la vida, concepto desarrollado por la Unesco (1998), que busca superar el enfoque de la enseñanza como

preparación para el ejercicio de un trabajo y lo ubica en la formación del hombre para aprender cómo se aprende, convive, emprende y transforma en el ámbito del desarrollo humano integral.

Alcanzar tales propósitos, según Naveda (2011: 7-8), requiere precisar ciertas políticas académico-curriculares, entre las que propone:

Diseñar los currículos en base a investigaciones de campo, atendiendo la dinámica laboral y social; asumir el enfoque por competencias en pre y postgrado; establecer trayectos de formación por lo menos hasta la Especialización, asegurando minimizar la frondosidad curricular; incorporar las TIC en modalidades presencial, mixta y a distancia; establecer un máximo de 7 Unidades Curriculares en carrera por año; establecer un máximo de 6 horas presenciales diarias y de 25 semanales; incorporar Áreas de Formación Integral en todas las carreras incluidas en el Plan de Estudio; integrar los diseños curriculares con las líneas de investigación institucionales; incorporar estrategias basadas en resolución de problemas y procesos constructivistas del estudiante, integrar docencia, investigación extensión y gerencia en procesos curriculares; diversificar ofertas académicas de pre y postgrado: carreras emergentes, profesionales idóneos para participar en reconocimiento internacional, desarrollar proyectos de impacto como biotecnología, nanotecnología, preservación del ambiente, etc., establecer sistemas de acreditación de conocimiento obligatorios, optimizar los procesos de transformación y modernización permanente en ofertas académicas, promover la actualización permanente de los docentes acorde con transformación y modernización curricular, aplicar Sistema de Créditos Académicos en base al tiempo requerido por el participante para desarrollar competencias, crear mecanismos que garanticen el nivel de ingreso del estudiante, utilizando diversas modalidades de aprendizaje, crear estrategias de autoevaluación institucional y acreditación permanentes en pre y postgrado.

En investigaciones como las de Camacho (2009) y Paredes, (2013), se encontró que, en algunas universidades venezolanas, se ha iniciado el diseño curricular de perfiles académico - profesionales basados en competencias, hecho considerado como un rasgo de la recepción del Proceso de Bolonia, fundamentalmente por influencia de la difusión del Proyecto Tuning (2000) en Venezuela.

El marco regulatorio que orienta la creación y, o rediseño de carreras universitarias, contempla la inclusión de perfiles y programas instruccionales por competencias y la evaluación de desempeño (Camacho, 2009). De igual forma, los modelos curriculares de las universidades nacionales han incorporado el enfoque por competencias reconociendo las implicaciones del mismo en la concepción, la práctica y la evaluación de la formación profesional.

Los esfuerzos que han hecho las universidades, de acuerdo con estas investigaciones, con relación al currículo por competencias se encuentran en su mayoría en la fase de diseño, con pocos casos en experimentación, encontrando mayor resistencia en el proceso evaluativo que implica este enfoque.

Aunado a estos cambios, los investigadores, exponen dentro de sus conclusiones la identificación de la orientación universitaria tanto hacia la investigación social como a la

solución de problemas subnacionales y comunitarios, añadiendo a sus conclusiones que gran parte de estas reformas coinciden con lo planteado en el Proceso de Bolonia, igualmente en el componente curricular, las universidades nacionales así como las propuestas de formación que plantea el gobierno, han asumido los perfiles de los diseños curriculares por competencias, esto puede considerarse como un rasgo de la recepción del proceso de Bolonia, a partir del Proyecto *Tuning*.

Sin embargo, la pandemia por el Covid-19, ha impuesto el desafío de una educación multimodal, propuesta en la que se concibe que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender, bajo esa perspectiva se estandarizan criterios en la planeación y ejecución de la educación a nivel institucional, basada en modelos neurolingüísticos, cognitivos, multisensoriales, semióticos y metafóricos. Este desafío implica la profundización de la utilidad de la tecnología en el entorno educativo, lo que se traduce en la necesidad del dominio de competencias generales y específicas tanto en estudiantes como en docentes, proponiendo la actualización del enseñante y la revisión de las realidades curriculares.

Esta revisión pudiera propiciar el enfrentamiento de dos perspectivas, por un lado, la tecnológica digital de quien capacita y, por otro lado, la del didáctico disciplinar de quien es docente con trayectoria. Posiciones que se contraponen porque para el primero el asunto es solamente de instrucción y transferencia de competencias técnico digitales y para el segundo, se trata de lo inherente a la evaluación de la eficiencia y efectividad de su uso en su campo profesional. Dos representaciones que, si bien pueden llegar a complementarse, se contraponen desde la idea de la resistencia al cambio contra la impetuosidad de la innovación.

La diversidad entre enfoques técnicos digitales y enfoques técnicos disciplinares en los ámbitos académicos no debe seguir manteniéndose como una contraposición de divergencia. Al contrario, la diversidad de enfoques con propósitos comunes debería permitir establecer la factibilidad de aterrizar utopías localizables en espacios múltiples, reales, diferentes y simultáneas, las que Foucault (1999: 86) denominaba heterotopías. Es decir, los participantes de la educación en la postmodernidad (tanto los nativos digitales como los migrantes digitales), deben compartir sus espacios de formación y toda la socialización que ello implica independientemente de las construcciones sociales de cada individuo.

Planteada ya la posibilidad de que las confrontaciones discursivas entre los tecnólogos y los académicos pueden disminuir a través de la reflexión participativa, la integración de

comunidades de aprendizaje, la investigación creadora de profesiones y la elegibilidad multivariada y equiparable de opciones de distintos modelos aprendizaje y espacios tecnológicos de comunicación; se puede decir, entonces, que se cuenta con la disposición para ejercitar la multimodalidad educativa en las instituciones escolares.

Ahora bien, si la multimodalidad requiere de competencias genéricas y específicas, significa que el enfoque basado en competencias no se descarta, sino que se amplía y se profundiza en la diversidad de escenarios. En este sentido, la multimodalidad, al igual que otras modalidades educativas, vienen a ser parte de la estructura del modelo sobre el que se sienta el enfoque basado en competencias, cuyo punto álgido siempre será la evaluación.

Sin embargo, sea cual sea la modalidad y el enfoque educativo por el que se opte, estos deben estar enmarcados en un conjunto de acciones que respondan a las políticas públicas educativas concretas. Por esta razón, en Venezuela, se promueve desde el año 2021, la posibilidad de un marco legal que le otorgue carácter oficial a la multimodalidad educativas. En este sentido, el diputado Santander (2021), vicepresidente de la Subcomisión de Educación Universitaria, declaró ante la prensa de la Asamblea Nacional que “Venezuela requiere urgentemente de un andamiaje jurídico que avale y permita la multimodalidad en la educación superior, que ya se desarrolla en el país y el resto del mundo a raíz de la pandemia”. En sus declaraciones añadió que:

la situación ha permitido incorporar diversas modalidades en la educación, que en el caso venezolano ha sido avalado por las resoluciones de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). No obstante, el parlamentario estima que la Asamblea Nacional (AN) debe garantizar las herramientas legales de la multimodalidad.

De hecho, en la Gaceta Oficial venezolana N° 42209, se aprueba la ley que rige los sistemas multimodales de educación superior en este país. Esto mismo ha ocurrido en otros países de América Latina, en los que se han aprobado marcos legales que autorizan a las universidades las ofertas de programas virtuales o en línea. No obstante, a pesar de la heterogeneidad y diferenciación en los sistemas educativos de la región, el desarrollo de alternativas multimodalidades, donde conviven lo virtual y lo semivirtual, ha promovido, en muchos países, la expansión de la matrícula de educación superior o universitaria, el aumento de la cobertura. Algunos expertos justifican este fenómeno en la implementación de políticas públicas, marcos normativos, mejores sistemas de aseguramiento de la calidad, existencia de procesos de licenciamiento y de acreditación de la calidad, menores costos, aumento de la conectividad,



mayor demanda de las personas y un cambio en la imagen de la educación a distancia que ha permitido el corrimiento de la demanda hacia estas modalidades.

Esto viene a ser para el enfoque basado en competencias otra caracterización, por cuanto la multimodalidad requiere de sus distintas dimensiones para alcanzar los propósitos que se definen en las políticas educativas. No obstante, desde cualquier perspectiva o modalidad, la aplicación del enfoque por competencias presenta numerosos obstáculos, ya que se supone debe ser administrado tanto en la formación profesional como en la general. Desde el punto de vista ontológico, esto representa una transformación con respecto a la concepción de los paradigmas de aprendizaje. Para algunos especialistas, la transformación real que propone el enfoque basado en competencias en el ámbito educativo, está definida en la transferencia de un diseño curricular definido por objetivos a uno basado, propiamente, en competencias, transitar del tecnicismo conductista al llamado socioconstructivismo, es decir, hacer de los contenidos curriculares de las disciplinas auténticas situaciones formativas, convertir los enfoques centrados en el docente en centrados en el alumno, en todo caso, centrados en ambos, pues no se debe descuidar el rol de cada uno.

Ahora, aseverar que se produce una transformación dentro de los enfoques, y más allá, en los paradigmas educativos, significa que la concepción de la práctica de enseñanza y aprendizaje debe alinearse, en todas sus representaciones, con estas modificaciones. Sin embargo, esto puede encontrar muchos detractores en aquellos que lo consideren como un juicio a su práctica profesional. Por tal razón, tratándose de una política educativa, deben generarse las orientaciones y las condiciones para que se introduzcan progresiva, paulatina y eficazmente.

El enfoque basado en competencias y las modalidades en las que pueda implementarse, debe ser asimilado como una política de progresividad y continuidad, más allá de la visión rupturista con la que se le pueda concebir. Cada práctica ha respondido a una realidad social e histórica y ha funcionado en su momento, en consecuencia, su evolución o transformación, va a estar siempre impregnada de sus propósitos originarios, afirmar que “no sirve”, sería anular los alcances obtenidos durante su implementación. Su evolución, no significa anular lo anterior, sino que viene a ser el resultado de vincular el conocimiento, de la manera más expedita, con la vida del hombre y su entorno, esto no quiere decir que el conocimiento se vuelva utilitario, aunque en el fondo contiene una base utilitarista, por el contrario, se amplía en la medida en que se redimensiona.

Desde la perspectiva de las competencias, el currículo pareciera no quedar totalmente construido, pues al vincularlo con el contexto del individuo, el primero se modificará en la medida en que se modifique el segundo. La multimodalidad, pone en evidencia esta afirmación. La reciente pandemia ha introducido una experiencia que invita a hacer constantes revisiones, al menos, de las políticas educativas

### **Conclusiones**

En atención a los objetivos trazados se puede concluir que el concepto de competencias dentro del sistema educativo implica manejarse con modelos curriculares que deben gestionar la empleabilidad y la calidad de la oferta educativa como política de Estado. En tal sentido, los esfuerzos deben centrarse en promover una educación como práctica social que responda a las demandas del contexto sociocultural y al desarrollo tecnológico.

Esto le exige a la evaluación un trabajo compartido y participativo de carácter reflexivo que pueda producir consensos entre los involucrados sobre qué competencias deben adquirir los alumnos y qué debe evidenciarse como logro.

Esto impone un gran desafío a los sistemas educativos, a las instituciones educativas y a las universidades, en general, a lo largo del texto se han expuesto lineamientos para quienes se ocupen formal e informalmente de educar a las próximas generaciones, tarea en la que las competencias, quizás, desprovistas de sesgos, vistas como vías para canalizar el trabajo educativo, pueden contribuir a orientarlo.

A partir de aquí, es de considerar que, el trabajo por competencias, ha constituido un reto pedagógico para los educadores, su abordaje ha dependido del compromiso de las instituciones formadoras de profesionales, pero su éxito y proyección ha estado en manos de los docentes y estudiantes universitarios que, en forma consciente, se han involucrado en su desarrollo, porque como se ha dejado ver, las competencias no dependen sólo de las capacidades, los conocimientos y habilidades, sino que, por su condición tridimensional (conceptual, procedimental y actitudinal) se apoya en lo afectivo; lo potestativo o volitivo, la motivación, el interés y la responsabilidad de quien se esté formando, y de quien forma, es casi determinante.

En cuanto al segundo objetivo, la universidad venezolana viene introduciendo adecuaciones curriculares que suponen una transición epistémica en la formación de sus profesionales, por medio de un diseño curricular de perfiles académico-profesionales basados en competencias,

como una posibilidad de comulgar con los acuerdos del Proceso de Bolonia y las propuestas de la Unesco sobre las metas del milenio, pero también queda claro que los currículos no deben ser herramientas estáticas que se formulan sin ser revisadas, por el contrario, las variaciones educativas deben ajustarse a las exigencias del contexto sin descuidar sus propósitos originarios, las políticas educativas y las políticas públicas, en general, deben ser sometidas a un protocolo evaluativo de manera permanente.

Además, estas realidades ponen en consideración que la implementación de cualquier enfoque y, o modalidad amerita de grandes esfuerzos para lograr buenos resultados. Esto implica una ostensible y considerable inversión en diversas dimensiones: infraestructura, condiciones laborales y de enseñanza y aprendizaje, por cuanto realizar un trabajo aceptable desde el punto de vista pedagógico con este enfoque, exige aceptar que hay barreras, externas e internas que conspiran para su implementación. El matiz utilitario de su origen y su arribo al medio escolar es un lastre que siempre encontrará detractores, más en un medio polarizado en lo político e ideológico como el venezolano; pero ello podría atenuarse, si se logran consensos en la comunidad académica.

## Referencias

- Camacho, Hermelinda y Gloria Carrillo. (2009). Proceso de Bolonia en América Latina. Caso Venezuela. Disponible en: [www.institut-gouvernece.org/es/analyse/fiche-analyse-432.html](http://www.institut-gouvernece.org/es/analyse/fiche-analyse-432.html). 14-03-2022.
- Camperos, Mercedes. (2008). “La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos”. En: *Foro Universitario. Año 12. N° 43*. Octubre–Noviembre, 2008. Pp. 805-814.
- Capra, Fritjof. (2000). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Checchia, Beatriz. (2008). Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales. Disponible en: [http://eprints.ucm.es/8102/1/T\\_30537.pdf](http://eprints.ucm.es/8102/1/T_30537.pdf). 14-03-2022
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial, 5.908. (Extraordinario); febrero 19, 1999.
- Foucault, Michel. (1999). “Espacios diferentes”. En: *Obras esenciales, Vol. III*. Barcelona: Paidós, 431-441.
- González Bernal, Manuel. (2006). Alcance y límites de un currículum basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/sr/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411106>. 14-09-2022.
- González, Elvia y Sandra Duque. (2008). “Sobre el marco normativo para formular una propuesta de Políticas públicas para la formación por ciclos y la evaluación por competencias en la educación superior colombiana”. En: *Opinión Jurídica. Vol. 7, No. 14*. Octubre–Diciembre, 2008. Pp. 83-98.
- Goñi, Estíbaliz. (2007). *Un modelo longitudinal e integrado de desarrollo de competencias en la educación superior*. Tesis Doctoral. Departamento de Gestión Avanzada. Universidad de Deusto, España.
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. Gaceta Oficial N° 38.272 (Extraordinario); septiembre 14, 2005.
- Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 1.429. (Extraordinario); septiembre 2, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial, 5.929. (Extraordinario); agosto 16, 2009.

- Levy-Leboyer, Claude. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Naveda, Omaira. (2011). *Avances curriculares en la universidad*. Vicerrectorado Académico. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Odremán, Norma. (1996). *Propuesta Curricular para la Tercera Etapa del Nivel de Educación Básica*. Caracas: Cavep.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Ponencia presentada en Conferencia Mundial sobre el Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior. ED-98/CONF.202/5. Paris, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). *Comunicado sobre la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Julio, Paris: Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf). 14-09-2022.
- Ortiz, Marielsa. (2017). “El enfoque curricular por competencias en el modelo de Educación Popular de Fe y Alegría”. En: *Movimiento Pedagógico*. Año XXI. N° 58. Junio 2017. Pp. 8–17.
- Paredes, Ítala. (2013). “Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico”. En: *Omnia. Luz Repositorio Académico*. Año 19. N° 2. Mayo–Agosto, 2013 pp. 125–138.
- Portilla, Mónica. (2015). *La educación basada en competencias y su grado de desarrollo en algunas universidades latinoamericanas: caso Colombia, Argentina*. Disponible en: [www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/portilla.pdf](http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/portilla.pdf)
- Proyecto Tuning. (2000). Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>. 14-09-2022
- Salguero, Luis y Yolibet Ollarves. (2009). “Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios”. En: *Laurus*, Año. 15. N° 30. Mayo-Agosto. 2009. Pp. 118-137
- Santander, Jesús. (2021). *La subcomisión de educación universitaria afina normativa que fomenta la multimodalidad en los estudios*. Disponible en: <https://www.asambleanacional.gob.ve/index.php/noticias/subcomision-de-educacion-universitaria-afina-normativa-que-fomenta-la-multimodalidad-en-los-estudios>. 14-09-2022.

- Tedesco, Juan. (1996). El nuevo pacto educativo. Nueva Sociedad. Madrid: Anaya.
- Tenti, Emilio. (2008). El oficio de Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. México: Siglo XXI Editores.
- Tobón, Sergio. (2005a). Formación basada en competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Tobón, Sergio. (2005b). El Concepto de Competencias en la Política de la Calidad de la Educación Superior en Colombia: Un Estudio Hermenéutico. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Zimmerman, Héctor. (2001). Aparición y desarrollo de las políticas públicas. Ponencia presentada en Primer Congreso Argentino de Administración Pública, Sociedad, Gobierno y Administraciones Públicas. 30 de agosto a 1 de septiembre de 2001. Rosario, Argentina.