

# LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MARCO COMPRENSIVO EN EL QUE SE INSERTAN LAS APUESTAS METODOLÓGICAS

**Jorge F. Agudelo Gómez**

Magister en Estudios Literarios-Universidad Nacional de Colombia  
Grupo de investigación en innovación pedagógica  
Corporación Unificada de Educación Superior  
[jorge\\_agudelogo@cun.edu.co](mailto:jorge_agudelogo@cun.edu.co)

# La formación por competencias en la educación superior: un marco comprensivo en el que se insertan las apuestas metodológicas

— Jorge F. Agudelo Gómez

## RESUMEN

El artículo presenta algunos tópicos propios de la andragogía en contraste con la formación por competencias aplicada a la educación superior, para exponer los elementos propios de las habilidades genéricas y asuntos programáticos del modelo andragógico. Para elaborar el desglose se establece un diálogo entre el artículo de la profesora Paula Alonso (2012), *La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior*, al que se le contraponen las propuestas DeSeCo y Tuning América Latina. El ejercicio de interlocución apunta a tejer lazos entre ambas propuestas, teniendo en cuenta que hoy día la formación por competencias se proyecta como sistema universal para la profesionalización de los trabajadores, mientras que la andragogía es una apuesta metodológica.

## PALABRAS CLAVE

Andragogía, competencias, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

## ABSTRACT

The article is an discussion about some items related to

andragogy and education in competences in the higher education, to expose the topics of key competences besides the andragogic methodology, the article propose a dialogue with the academic article published by Paula Alonso (2012), *The andragogy as a propeller discipline of professional knowledge in higher education*, in front of DeSeCo and Tuning América Latina proposals. The intertext speech points to knit bonds between the both comprehensive fields, but the consideration starts with the recognition of the education in competences as an emerging international system in the professionalization of workers nowadays, in contrast with the andragogy, which is a methodological bet.

## KEYWORDS

Andragogy, competences, university education, teaching, learning.

La educación es un área de la producción social en el mundo contemporáneo, compone un escenario de primera relevancia para el desarrollo y reproducción de los distintos nichos comunitarios. En ella convergen estudiantes, docentes, docentes administrativos, materiales de formación, tipologías textuales, prácticas y experiencias, las cuales nutren y expanden el escenario formativo. En este panorama los discursos juegan un rol trascendental, dado que aportan normas, reflexiones, teorías, herramientas y casos de estudio sobre el estado de la cuestión en dicho entorno. La producción bibliográfica relativa a la educación compone un elevado porcentaje de las publicaciones alrededor del globo, lo que se traduce en una abrumadora cantidad de textos y propuestas sobre pedagogía, las cuales circulan en ediciones pagas o de libre acceso en la red. En consecuencia, el nutrido corpus de escrituras y abordajes

revierte en las múltiples miradas y postulados que inciden en las discusiones propias del campo.

Las reflexiones sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje sobresalen entre la masa de publicaciones concernientes a la educación, las cuales giran en torno a las distintas estrategias de trabajo en los escenarios formativos, los materiales usados, los roles y experiencias más relevantes en la apropiación del conocimiento. Consecuentemente, los posicionamientos de los actores guardan relación con los planteamientos discursivos, los cuales se vislumbran como generadores de experiencias exitosas o productos de las mismas. Entre las distintas posibilidades de abordaje en la educación superior emerge el discurso de la andragogía, método de formación para adultos que, necesariamente, se ubica frente a la formación por competencias como escenario normativo desde el que se promueven las prácticas pedagógicas. El presente texto busca tejer vínculos entre la andragogía y la formación por competencias, a la luz del artículo de la profesora Paula Alonso (2012), *La andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior*, por lo que se sirve de las competencias clave del proyecto DeSeCo publicado por la OCDE y Tuning América Latina.

El artículo parte de una reflexión arqueológica, la profesora Alonso señala que los fundamentos de la andragogía se remontan hasta la Antigüedad, dichos principios se traslucen en los horizontes formativos de la cultura clásica. Por tanto, la propuesta metodológica no compone un planteamiento contemporáneo tanto como la puesta en escena de reflexiones de vieja data, entre las que sobresalen las nociones de libertad, aprendizaje continuo, autonomía de los educandos, apertura a distintas apropiaciones del saber y las formas en que cada persona usa sus conocimientos en los problemas que emergen alrededor de la cotidianidad. Estas ideas son antiguas y persisten en los modelos educativos que terminan por cimentar apuestas metodológicas como la andragogía; y, sin embargo, se encuentran en el ejercicio normativo de la formación por competencias, tanto en el escenario internacional como en las apropiaciones que se construyen en los espacios nacionales (Alonso, 2012: 18).

Según el recuento histórico, la andragogía surge en el siglo XIX con la propuesta del profesor Alexander Kapp (1833), quien la preconiza a partir de las raíces etimológicas en

“Según el recuento histórico, [...] a partir de las raíces etimológicas en griego, *andragogía* se traduciría como el *conducir hombres en contraste con la pedagogía que traduce como el conducir niños.*”

griego, *andragogía* se traduciría como el *conducir hombres en contraste con la pedagogía* que traduce como el *conducir niños*. Dadas las dinámicas propias de la educación tradicional, la propuesta metodológica busca transformar las prácticas formativas hacia la estructuración del conocimiento en manos del educando. A inicios del siglo XX, el sociólogo Eugen Rosenstock (1921) apunta la complejidad propia de extender los procesos pedagógicos a la educación de los adultos, por lo que es imperativa la nueva formulación de fundamentos filosóficos, metodológicos, programas y prácticas educativas, lo que implica trazar la formación superior en relación con las necesidades de los estudiantes. Tras la Segunda Guerra Mundial y en un escenario de Guerra Fría, el panorama laboral del mundo capitalista se expande y requiere de trabajadores especializados, por lo que propuestas formativas como la andragogía toman fuerza y se articulan alrededor de la denominada educación para el trabajo (Alonso, 2012: 18-19).

De otro lado y en contraste con el barrido diacrónico de la profesora Alonso, el texto del docente Jorge Enrique Correa (2007), en *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*, traza un intrincado escenario sobre el devenir temporal de la formación por competencias en el mundo moderno, lo que se ubica en paralelo al recuento histórico planteado por la profesora Alonso. Según Correa, el término competencia aparece alrededor del siglo XV como nueva apropiación de la palabra latina *competere*; la emergencia del término como categoría de estudio se ubica en relación con la *psicología de las facultades* durante el XVIII; en el mismo siglo, el término es usado con respecto a las *atribuciones legítimas* de un jurista, de donde se desprende la categoría *juez de competencia*. Durante el siglo XIX, se elaboran pruebas sobre competencias, las cuales persiguen la medición de la

“Durante el siglo XIX, se elaboran pruebas sobre competencias, las cuales persiguen la medición de la *inteligencia*, lo que se traduce en exámenes sobre resolución de problemas y eficacia en tareas determinadas.”

*inteligencia*, lo que se traduce en exámenes sobre resolución de problemas y eficacia en tareas determinadas. La aplicación de pruebas sobre habilidades cognitivas surge en Estados Unidos en 1845, la universidad de Cincinnati en Ohio desarrolla jornadas de trabajo por competencias laborales, aplicadas a estudiantes de ingeniería en 1906; Chile abandera la educación superior por competencias laborales en el subcontinente, propuesta que da forma a programas educativos a partir de 1930. Con posterioridad a las dos guerras mundiales se posicionan las habilidades en resolución de problemas como tópicos propios del medio escolar, lo que conlleva el diseño de herramientas propias para las destrezas comunicativas y lógicas, en escritura, redacción, ortografía, lectura y cálculo, entre otras. La *competencia*, como herramienta de trabajo, toma un papel relevante en la disciplina de la textolingüística y en general en las ciencias humanas a partir de los trabajos de Noam Chomsky desde la década de 1950; la categoría se consolida a la luz de las propuestas de Del Hymes; las propuestas de David McClelland abren la incorporación de las competencias al ambiente laboral desde la psicología organizacional, consolidado a fines de la década de 1980. La competencia entra de forma decidida en la educación superior durante la década de 1970, a partir de los trabajos del profesor Gerhard Bunk, quien alude a la formación y pulimento del profesional. Desde la década de 1980, la formación por competencias se ha extendido en un maratónico ascenso en el escenario de la educación en Reino Unido, Alemania, Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos, Australia, México y desde allí se ha extendido al globo entero, con el auspicio de organizaciones internacionales como la UNESCO y OCDE. Hacia la década de los noventa, el profesor Hyland plantea la incorporación de las competencias en la educación como consecuencia de los horizontes del entorno industrial y, en

menor medida, como ejercicio de reflexión del campo educativo, por lo cual se promociona su apropiación a través del currículo basado en desempeño por competencias (Correa, 2007: 7-10).

A partir de las paráfrasis anteriores se vislumbra un recorrido histórico similar de las dos propuestas pedagógicas, la andragogía y la formación por competencias, las cuales surgen de forma incipiente con el mundo moderno y toman relevancia en el campo educativo después de las guerras mundiales. Ambas apuestas educativas se consolidan en la segunda mitad del siglo XX y se ubican como escenarios propicios para la educación superior. Pese a las particularidades propias del devenir temporal de ambos entornos formativos, la andragogía se ha posicionado como una apuesta metodológica para promover las prácticas de enseñanza y aprendizaje en adultos; mientras tanto, la formación por competencias ha logrado ubicarse internacionalmente como un marco general de promoción, articulación y reflexión pedagógica en los distintos niveles de formación. El salto cualitativo en favor de la educación por competencias puede residir en el esfuerzo reflexivo de académicos reconocidos e, igualmente, a la debida promoción en cabeza de organizaciones internacionales y Estados abiertos a la transformación bajo dicho eje comprensivo. Dichos nichos institucionales del mundo contemporáneo han valorado la formación por competencias como terreno idóneo para dar respuesta a las necesidades de la educación para el trabajo y la estandarización de procesos formativos.

La andragogía y la formación por competencias encuentran eco en sus postulados generales, dado que buscan incentivar prácticas educativas que respondan a las necesidades del mundo contemporáneo, ello se manifiesta tanto en los horizontes más amplios como en las tareas que se desprenden de las mismas. Entre los ítems compartidos sobresale el común propósito de conceder mayor relevancia a la actividad del aprendizaje en manos del estudiante y, consecuentemente, el desplazamiento del docente a la figura de acompañante y guía de los procesos académicos, los cuales son protagonizados, desarrollados e incorporados por los aprendices. Para darle mayor protagonismo a las prácticas estudiantiles, ambos entornos pedagógicos promueven el valor de la autonomía, lograda a través de la promoción de la responsabilidad personal y el emprendimiento; estas disposiciones dan germen a la

automotivación, la autodirección, la creatividad, la adaptabilidad e, inminentemente, abren las puertas para la innovación. El nuevo cariz estudiantil como protagonista de sus procesos académicos revierte en la práctica humana de pensar por sí mismo, indispensable para el posicionamiento personal frente a un entorno pluralista y multilateral (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, s.n.: 7).

Para Alonso la andragogía se hallaría en el arte y ciencia de facilitar el aprendizaje de los adultos, lo cual ubica la aprehensión de saberes según el desarrollo vital de las personas y procura incentivar su continua formación. Ello no es ajeno al modelo por competencias que estipula la educación continuada de las personas en su trayecto vital e, incluso, como un componente del trabajo. Esto es claramente señalado por la OIT-Organización Internacional del Trabajo (1993), la cual afirma la capacitación constante y adecuada a las necesidades propias del área laboral, en la que se promueven las habilidades necesarias para el desempeño del trabajador y en beneficio de la promoción laboral (Organización Internacional del Trabajo, 1993: 12). La propuesta de Alonso señala la importancia de la andragogía en las diferencias propias de la educación de niños y la propia de adultos, por lo que recurre a los indicadores psicológicos y sociales; según lo cual, la adultez se encuentra indefectiblemente signada por la capacidad de procreación en contraposición a la niñez (Alonso, 2012: 19). Este condicionamiento biológico y psicológico podría ser rebatido desde los metarrelatos sociales que imperan en la modernidad en crisis o posmodernidad que, en la justa medida, señala la relativización de la procreación como objetivo vital de crecientes sectores poblacionales, por lo que señalar a la capacidad de engendrar como elemento diferenciador puede quedar en un tentativo paréntesis; ello no implica relativizar los procesos biológicos o sociales de los seres humanos, por el contrario, se trata de limpiar el análisis de elementos inadecuados, el ejercicio de fundamentación epistémica de los modelos de educación; en simples palabras, la tarea de diseñar la educación de adultos es distinta a la de formar niños dada la ubicación del educando con respecto a la cultura, su mayor o menor inserción en nichos sociales y las necesidades propias del desarrollo personal en contextos complejos. Ello es corroborado por la profesora Alonso, quien asume la experiencia previa como recurso educativo propio de la educación para adultos, lo cual es importante dado el

**“Las teorías de la pedagogía contemporánea señalan que los estudiantes, sin importar su nivel educativo, son propietarios de experiencias vitales susceptibles de ser usadas en los procesos de formación”**

amplio bagaje que ello presupone y los matices que el diseño de las prácticas de enseñanza-aprendizaje acarrearán (20).

Sin embargo, las teorías de la pedagogía contemporánea señalan que los estudiantes, sin importar su nivel educativo, son propietarios de experiencias vitales susceptibles de ser usadas en los procesos de formación, con las cuales indiscutiblemente dialogan los procesos educativos, lo que se hermana al denominado aprendizaje significativo (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Los saberes previos y su incorporación en los procesos formativos revierten en dos fenómenos igualmente importantes para Alonso, la motivación y la aplicabilidad del conocimiento. Según el Ministerio de Educación Nacional-MEN, la formación situada posibilita el aprendizaje significativo y da pie a la construcción de saberes desde las experiencias propias, lo que se articula con materiales y prácticas afinadas a las necesidades de los estudiantes en sus entornos educativos; ello se manifiesta en el desarrollo de procesos que resuman de motivación e interés. De igual forma, los educandos encuentran usos y apropiaciones reales para los contenidos y problemas explorados en el trabajo escolar, por lo que en la actualidad pedagogía y andragogía estarían muy cercanas en la práctica, a la luz de los discursos normativos estipulados por el MEN.

Sin ánimo de entablar una discusión profunda sobre los términos y sus apropiaciones, se puede afirmar que el entrase entre pedagogía, andragogía y formación por competencias en la contemporaneidad señala la cercanía entre las mismas, más que su separación. Por lo cual, parcialmente se puede apuntar que la formación por competencias compone el marco articulador de las discursivas, las reflexiones, las prácticas y teorías de la educación contemporánea. Este terreno posibilitador abre paso a las apuestas educativas, entre las que se pueden

formular distintos nodos discursivos como los distintos abordajes de lo pedagógico y la andragogía, pero en el escenario actual parecen estar más unidas que separadas. Dado que el asunto trasciende los simples rótulos y no pretende caer en falsos sofismas, cabe la pregunta por las competencias como elementos centrales para el ejercicio de formación de los profesionales, sus contenidos, alcances y límites, la forma en que se articulan y cómo dan paso a la estructuración de los trabajadores contemporáneos. Dado que la competencia es el centro de discursos instituidos como generadores de la educación y, por ende, de la sociedad, es necesario formular y reformular las cuestiones que la cimienta, de lo contrario se corre el peligro de convertirse en una palabra saca, en la que caben múltiples sentidos sin que primen unos horizontes claramente mentados, por lo que se relativizan las reflexiones y se tornan insulsos las colaboraciones académicas.

A manera de cierre cabe nombrar los retos a los que se enfrenta tanto la andragogía como apuesta formativa y la formación por competencias como terreno de estructuración de la educación, entre las que sobresale la transformación constante de los escenarios laborales y por ende de los perfiles profesionales necesarios en el mundo productivo. De ser cierto el metarrelato sobre la capacidad transformadora de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-TIC, las relaciones laborales estarían migrando hacia nuevos horizontes en la producción, intercambio y consumo, por lo cual, los trabajadores y las empresas se encontrarían en un periodo de reformulación tal como aconteció entre la imagen del trabajador industrial decimonónico y su par del siglo veinte; ello es atestiguado por la transformación del periodo industrial caracterizado por centros económicos, grandes industrias y trabajadores regulados por prácticas empresariales durante el XIX, imagen que migró hacia la sobreindustrialización propia de las mega ciudades irrigadas alrededor del globo, trabajadores con múltiples regulaciones y la producción de maquilas de fines del XX; ello si el metarrelato es cierto, aunque la dinamización propia de las TIC puede ser más un superconductor de los procesos de la economía mundo antes que una transformación del modelo. Si el metarrelato es cierto los perfiles profesionales deberían migrar para la transformación de los horarios laborales, la presencia en las empresas, el trabajo colaborativo y responsable, el uso de fuentes fiables en el entorno digital, la incorporación de software y hardware distintos a los conocidos a fines del

siglo XX e inicios del XXI, lo que acarrearía una migración de las prácticas laborales en las empresas, por lo que cabe preguntarse sobre las formas en que la educación responde a las nuevas relaciones productivas. La prosa sobre los horizontes educativos preconiza grandes cambios, los cuales apenas se pueden entrever, sin embargo las preguntas más importantes sobre el cambio de la educación no residen en el terreno epistemológico tanto como las múltiples traducciones que conllevan en el quehacer diario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. (2012) La andragogía como propulsora del conocimiento en la educación superior. Revista electrónica educare. Vol. 16. No. 1. Enero abril, pp. 15-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3975631.pdf>
- Correa, J. (2007) *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2004) Formar para la ciudadanía... ¡Es posible!. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles75768_archivo_pdf.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.n.) LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1993) Formación profesional Glosario de términos escogidos. Recuperado el 25 de septiembre de 2017, desde: [http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1986/86B09\\_420\\_spa\\_n.pdf](http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1986/86B09_420_spa_n.pdf)