

56

HABILIDADES TRANSVERSALES, DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL EN LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA HABILITIC

TRANSVERSAL SKILLS, PERSONAL AND PROFESIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING THROUGH HABILITIC PLATFORM

Dana Ibed Baquero Galvis¹

E-mail: dbaquero@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6049-3028>

Santiago Felipe Cárdenas García¹

E-mail: santiago.cardenas@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9618-3803>

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Madrid. Colombia.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Baquero Galvis, D. I., & Cárdenas García, S. F. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilitic. *Revista Conrado*, 15(70), 421-428. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La docencia es una labor comprometida con el conocimiento, pues transforma la sociedad a través del desarrollo del ser; por tanto, es necesaria la formación docente encaminada hacia el desarrollo de saberes para la transformación, sin ser reducida a ejecuciones técnicas o pedagógicas. Esta debe basarse en un pensamiento holístico, crítico y centrado en el estudiante. Dadas dichas necesidades de formación, nace Habilitic, una herramienta interactiva que identifica las habilidades transversales del docente y las clasifica en términos de capacidad comunicativa, relacionamiento, gestión del tiempo, trabajo en equipo y manejo de recursos TIC. Una vez identificadas y clasificadas las habilidades, la herramienta sugiere tres alternativas para incrementar o afianzar la interacción social y el equilibrio personal: la primera, realizar talleres para el fortalecimiento de dichas destrezas; la segunda, validar su desempeño; y la tercera, plantear al docente el diseño de proyectos basados en sus fortalezas.

Palabras clave:

Competencias, interacción social, desarrollo personal.

ABSTRACT

Teaching is a task committed to knowledge, because it transforms society through the development of being; therefore, it is necessary to train teachers towards the development of knowledge for transformation, without being reduced to technical or pedagogical performances. It must be based on a holistic, critical and student-centered thinking. Based on these training needs, Habilitic has been created as an interactive tool that identifies the transverse skills of the teacher and classify them in terms of communicative capacity, relationship, time management, teamwork and ICT resource management. Once the skills have been identified and classified, the tool suggests three alternatives to increase or strengthen social interaction and personal balance: the first, to hold workshops to strengthen these skills; the second, to validate the teacher performance; and the third, to propose to the teachers the design of projects based on their strengths.

Keywords:

Competences, social interaction, personal development.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior suelen hacer énfasis en la apropiación y generación de conocimientos que deben desarrollar los estudiantes a través de competencias, sin embargo, pareciera que queda relegado a un segundo plano el desarrollo de estas mismas competencias en el docente. De acuerdo a los lineamientos de aseguramiento para la calidad de la Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), sugiere diferentes políticas que propenden por garantizar óptimas condiciones en el servicio educativo. Al respecto, el MEN establece en la sección dos la evaluación de condiciones institucionales referida a profesores:

“La institución de educación superior cuenta con profesores que tengan las características y calidades requeridas, con suficiencia y disponibilidad para su funcionamiento; soportados en una estructura y reglamentación que tenga presente su titulación académica o experiencia acreditada de acuerdo con las necesidades de docencia, investigación, diseño, creación artística, extensión e innovación, atendiendo a las características propias de los programas de acuerdo con su naturaleza y nivel de formación. La institución debe observar sólidos criterios para el ingreso, desarrollo y permanencia de los profesores, orientados bajo principios de transparencia, mérito y objetividad” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2015)

No obstante, no se toca a fondo la necesidad de formación didáctica, pedagógica y metodológica en profesores no licenciados. Incluso, para los profesionales de las ciencias de la educación no se cuenta con un lineamiento que identifique sus habilidades transversales.

En un primer análisis sobre lo que se requiere para pensar en comunidad académica, se planteó identificar qué y cuánto saben los docentes del Centro Regional Madrid, sobre sus competencias blandas en su ejercicio profesional en UNIMINUTO.

De esta propuesta inicial surgió la pregunta sobre si los docentes reconocen y se apropian del enfoque pedagógico de UNIMINUTO y, dentro de la praxis, cómo desarrollan sus competencias. Sin embargo, nos referimos a las habilidades relacionadas con la interacción social y el equilibrio personal, que no se enfocan en el qué sabe, sino en el cómo sabe. Estas habilidades son un conjunto de conductas generadas en un contexto interpersonal en los que se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del individuo que las emite de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás para minimizar la probabilidad de futuros problemas.

Esto supone una ventaja competitiva y fundamental sobre procedimientos técnicos, ya que alude a la habilidad de comprender y entender a otras personas, a expresar empatía, comunicarse de forma persuasiva, buscar mediar y sentir compromiso colectivo para alcanzar el éxito.

Con todo, se debe presentar una visión más amplia del concepto de competencia, no desde una perspectiva de desarrollo para el crecimiento económico y generación de capital redundando en el saber hacer para aumentar la producción dentro de un sistema, sino desde las capacidades humanas como opciones que llevan al individuo a incrementar sus posibilidades para desarrollarse como ser humano.

De esta manera, las categorías de análisis para la construcción de la herramienta de identificación de habilidades transversales - HabilITic son las siguientes:

Competencias desde las capacidades humanas

Kerka (1998); Peñaloza (2000); Rodríguez (2006); Gairín (2011), y muchos otros han definido el término competencia; y de acuerdo con sus aportes, es posible destacar cuatro elementos básicos:

- Las competencias son características personales que se pueden aprender.
- Eso que se puede aprender, también se puede perfeccionar con la acción, mediada por la reflexión.
- Las competencias tienen un carácter holístico, es decir, la persona funciona como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
- Se obtienen resultados en diferentes contextos.

En el ámbito laboral y educativo, competencia es la capacidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado; movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada, Zabala & Arnau (2007).

Para Cano (2008), las competencias forman parte de las inteligencias múltiples y suman a la conceptualización, procedimientos y actitudes desde un sentido global y aplicativo; por lo anterior, la definición que nos ofrece Kerka (1998), como “saber hacer” queda limitado por la dimensión que representa el desarrollo del ser para precisamente, hacer.

En el desarrollo del ser es que se reconoce que la función docente no está limitada en la transmisión de conocimientos y destrezas, sino que es un emisor de valores y un guía en la apropiación y construcción del conocimiento

con dos características fundamentales: un carácter aplicativo de eso que se aprende y que se evidencia en la capacidad de resolución de problemas; y un carácter dinámico por la acción en la ejecución de lo aprendido y su continua perfección.

Sin embargo, se extiende la definición de competencia hacia un saber hacer razonado para hacerle frente a la incertidumbre en un mundo cambiante; es decir, ofrecer soluciones eficaces que no alteren las estructuras.

El contexto en el que nace el concepto de competencia es eminentemente productivo y particularmente tecnológico por el acelerado desarrollo del conocimiento en dicho campo (Rodríguez, 2006); de ahí que las competencias se describen como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral.

De este modo, existen conceptos cercanos a competencia pero que en últimas difieren de ella misma. Al respecto, Tobón (2006); y García-San Pedro (2009), aclaran cuáles son:

- Capacidades, entendidas como las condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender denotando dedicación a una tarea.
- Destrezas, entendidas como las mediadoras entre capacidades y habilidades, cuya adquisición supone el dominio tanto de la percepción frente a los estímulos, como de la reacción eficaz para ejecutar una tarea; sin embargo, las destrezas no llevan consigo el componente de conocimiento para definir procedimientos o actitudes para la búsqueda de objetivos a corto o largo plazo.
- Habilidades, entendidas como las cualidades que permiten realizar actividades con eficiencia y eficacia; sin embargo, no integran la conciencia crítica ni la comprensión de la situación en la que se desarrolla la actividad.
- Actitudes, entendidas como las disposiciones afectivas para llevar a la acción un comportamiento. Las actitudes forman parte de las competencias, pues las componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser.

A pesar de estas aclaraciones en cuanto a conceptos, Weigel, Mulder & Collins (2007), exponen la etimología del concepto en la época de la Grecia Clásica señalando su equivalente "ikanótis", que se traduce como la cualidad de ser capaz o "ikanos", como la habilidad para conseguir algo articulada a la comprensión y entendimiento del entorno.

También Peñaloza (2000), argumenta la raíz de la palabra como la capacidad y la permisión del latín "competens" formado de los vocablos "cum" que significa "con"

y "petere" cuyo significado es "ir y atacar". Sin embargo, Levy-Leboyer (1998), plantea que esta raíz latina da a lugar a dos acepciones en el idioma español: "competere" y "competir". En este sentido, el sustantivo competencia se relaciona con los dos verbos; en cambio, el adjetivo "competente" solo se relaciona con el primero. A pesar de reconocerse el término competencia en el siglo XVI en Europa Occidental con el uso de las palabras "competence" y "competency". Para Tobón (2006), el concepto competencia se comenzó a estructurar en los setentas basado en las aportaciones de Noam Chomsky y de Burrhus Skinner.

Si Chomsky (1970), propuso el concepto de "competencia lingüística" como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que permite el aprendizaje de la lengua materna según el contexto donde interactúan los sujetos, Skinner plantea la competencia desde la línea conductual como un comportamiento observable, efectivo y verificable alcanzando incluso altos desarrollos en el campo de la gestión del talento humano que busca trabajadores con competencias clave para que las empresas sean competitivas (Tobón, citado en Becerra & La Serna, 2010).

Según Guerrero (1999), las competencias regulan las cualificaciones profesionales de los trabajadores y regula las políticas de gestión de personal con el objetivo permanente de rentabilizar, optimizar o adecuar la mano de obra a sus necesidades cambiantes atribuidas al consumismo.

McClelland (1973), planteó en sus investigaciones que la optimización del trabajo se debía regular por las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos entre situaciones de trabajo, en lugar de los antecedentes académicos y coeficientes de inteligencia, proponiendo seis factores como predictores universales del éxito profesional independientes de género, raza o situación social: espíritu de logro, de servicio, capacidad de influir, de gestionar, de solucionar problemas y eficacia personal. A estos factores los llamó competencias.

Con las competencias, es evidente la tendencia laboral y educativa como una relación causal y de influencias, cuyo propósito es formar personas con conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les posibiliten un mayor impacto en la inserción laboral.

Sin embargo, se siguen manteniendo los paradigmas de desarrollo que han adoptado los países de América Latina y enseñados en la educación media y superior que se enfocan por un lado en el evolucionismo, cuyo propósito es utilizar al individuo como un medio con el cual se enriquece el proceso productivo. Es decir, el ser humano no se le ve como tal, sino como capital en forma de

trabajador con conocimientos exitosamente retenidos en las organizaciones para generar rentabilidad en la empresa y un aparente progreso a la sociedad; y por otro en el estructuralismo que se enfoca en establecer sistemas para el funcionamiento de la sociedad con el fin de detectar problemas y buscarles solución a partir del sistema que lo gobierna. En ambos, la relación individuo y sociedad se enmarca en establecer acciones que desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas en beneficio del crecimiento económico viendo al ser como un medio y no como un fin.

La educación es el campo para potenciar capacidades, habilidades, sin embargo, para estos paradigmas de crecimiento, esta es vista como elemento utilitario fundamental para generar mayor productividad disfrazado en el desarrollo integral del individuo-trabajador que adquiere competencias.

Si la educación propicia la eficiencia de los individuos para la producción de bienes y servicios en el capital humano, en las capacidades humanas, el individuo obtiene mayores frutos no desde lo productivo, sino desde las posibilidades de comunicar, argumentar, analizar, ser tenido en cuenta por otros, etc.

Por lo anterior, hacemos preeminente identificar las habilidades que los docentes debemos potenciar de manera continua y desde un proceso auto-reflexivo que dimensione al ser en cuanto a sus capacidades humanas y no de capital, encontrando que las habilidades transversales son esenciales como fin y no como medio.

Concepto de habilidades transversales

De acuerdo con un estudio del World Economic Forum, para el año 2020 un tercio del total de las habilidades requeridas para la mayoría de las ocupaciones estará compuesto por aptitudes relacionadas con la inteligencia emocional, las relaciones sociales y el trabajo en equipo y a nuestro objeto de estudio, sobre todo en la construcción de un sujeto social con mayores opciones inclusivas.

El resultado de combinar estas aptitudes sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás y otras, hace que una persona tenga mayores oportunidades de relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros; a esto se le denomina habilidades transversales.

Como ya lo hemos establecido, las competencias se aprenden y perfeccionan; al respecto Whitmore (2002), identifica cuatro etapas comunes por las que circula el ser humano para alcanzar un alto nivel de conocimiento específico:

- Incompetencia inconsciente (No sé que no sé), es decir, se ignora que se es incompetente.
- Incompetencia consciente (Sé que no sé), es decir, se sabe que no tiene la habilidad.
- Competencia consciente (Sé que sé con atención y concentración), es decir, se sabe cómo o cuánto sabe.
- Competencia inconsciente (Sé que sé mientras realizo otras funciones simultáneamente), es decir, hace muy bien lo que sabe sin pensarlo.

Hurst (2005), transforma estas etapas en enseñanza, entrenamiento, alto rendimiento e integración con otras facultades.

Pero, ¿cómo se enseñan las habilidades transversales?

Aprender una actividad mecánica resulta más sencillo que adquirir una habilidad relacionada con las emociones, pues en lo mecánico hay un inicio y un final (o si se quiere, una entrada y una salida); en cambio, las emociones están insertas en múltiples capacidades como la escucha, comunicación, responsabilidad, liderazgo, trabajo en equipo, flexibilidad, manejo de conflicto, organización, pensamiento crítico, creatividad, puntualidad, personalidad amistosa y podríamos continuar.

Taxonomía de Bloom

Bloom (1956), citado en Churches (2009), clasificó los objetivos educativos desde una dimensión cognitiva y bajo una estructura jerárquica que va de la acción más simple a la más compleja o elaborada.

Cuando se diseña una estructura de aprendizaje, se deben tener en cuenta estos niveles de complejidad y mediante las actividades, avanzar progresivamente hasta llegar a la cota superior.

Esta dimensión cognitiva tiene en sí misma un objetivo primordial, el de realizar un proceso de aprendizaje con el compromiso (innato en el ser humano) de adquirir nuevas habilidades y conocimientos que se logran a través de una serie de niveles contruidos con el propósito de asegurar el aprendizaje significativo y que perdure durante toda la vida.

Los niveles de la Taxonomía de Bloom son:

- Conocer.
- Comprender.
- Aplicar.
- Analizar
- Evaluar.
- Crear.

Así, con la taxonomía inserta en alguna metodología de enseñanza, el aprendizaje no queda en un proceso memorístico, sino que lo escala hacia la comprensión de contenido y la reflexión para la apropiación de conocimiento y resolución de problemas.

DESARROLLO

Para valorar el alcance de unas metas propuestas en relación con el aprendizaje, se requiere de una reflexión sobre qué se aprende y cómo se aprende y de otros criterios que permitan identificar modos y ritmos de aprendizaje.

A través de una encuesta a un grupo de docentes, se evidenció que estos no reconocen cuáles son las habilidades transversales y su importancia para el fortalecimiento de didácticas, pedagogía y metodologías en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Por lo anterior, surge la pregunta orientadora ¿De qué manera se pueden potenciar las habilidades transversales de los docentes del CRM para utilizarlas en los procesos de enseñanza – aprendizaje?

La herramienta *HabiliTic*, es una aplicación tecnológica que, entre otros, contiene una encuesta, cuya matriz de evaluación está dividida por los siguientes bloques para encargarse sistemáticamente de evidenciar posibles incongruencias entre los niveles de pensamiento de orden inferior y superior:

- Datos de clasificación del profesor.
- Afirmaciones de indagación.
- Preguntas de validación.
- Diferencial semántico.

Datos de clasificación del profesor

Se refiere al docente, su profesión, su cargo, el área o unidad de trabajo y la regional donde labora.

Afirmaciones de indagación

Se trata de una serie de 63 afirmaciones que el docente deberá valorar. Estas afirmaciones de carácter cerrado en escala de diferencial semántico son estructuradas de acuerdo a la taxonomía de Bloom para evidenciar habilidades de nivel inferior y superior en siete áreas:

- Competencia o habilidad científica.
- Competencia o habilidad didáctica.
- Competencia o habilidad interpersonal
- Competencia o habilidad en gestión administrativa.
- Competencia o habilidad en gestión académica.

- Competencia o habilidad para el trabajo en equipo.
- Competencia o habilidad en el manejo de las TIC.

La selección de las competencias descritas obedece al estudio realizado a los aportes de Gairín (2011). La escala valorativa que el docente debe puntuar en la herramienta *HabiliTic*, está realizada bajo los parámetros del diferencial semántico.

Una vez el docente haya valorado las 63 afirmaciones por la que está compuesto el ítem de indagación, deberá corroborar en los resultados si debe validar lo que puntuó mediante la realización de otros test ya diferenciados por cada competencia evaluada y con preguntas específicas.

Dado que el docente “afirma” que hace o ejecuta una acción enmarcada en una habilidad mediante la puntuación de cada afirmación, la herramienta *HabiliTic* devuelve un resultado que analiza la congruencia de lo que afirma frente al nivel con que lo hace; es decir, si un docente obtiene una puntuación inferior en el nivel más bajo de medición de una competencia y a la vez se refleja una puntuación alta en un nivel mayor, la aplicación sugerirá validar la información realizando un test específico de aquella competencia donde se evidencia la incongruencia.

Asimismo, si el docente obtiene resultados bajos en los niveles presentados, el sistema arrojará como resultado “Realizar taller en la habilidad transversal específica”.

Finalmente, si los resultados obtenidos en el cuestionario y/o en los tests que validó por alguna incongruencia evidenciada son altos, el sistema arrojará como resultado “Proponer un proyecto institucional”.

Estas tres alternativas de resultados favorecen la devolución creativa como círculo virtuoso de los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

Diferencial Semántico

En el ámbito de la investigación de actitudes, la escala de Likert y el diferencial semántico han sido las dos técnicas más populares; sin embargo, para Shrigley & Koballa (1984), se han puesto de manifiesto las dificultades de la medición de las actitudes usando la técnica de Likert. El diferencial semántico es un instrumento utilizado en casi todos los campos de la psicología en áreas actitudinales, de personalidad, psicoterapia y en investigación sobre comunicación que consiste en otorgar adjetivos a la valoración de una situación, pero extendiendo la cantidad de estos superando los 5 ítems tradicionales en una escala de Likert. En la herramienta *HabiliTic*, los adjetivos están intrínsecos en la numeración 0 a 7 para puntuar una afirmación si se cumple por cada competencia.

Preguntas de validación

Se refiere al segmento de la herramienta donde esta misma encuentra incongruencias en la validación de las afirmaciones y propone al docente responder un test específico por cada incongruencia detectada en cada habilidad.

Resultados

Tabla 1. Género.

Género	Porcentaje
Masculino	35%
Femenino	65%

En la Tabla 1, el 65% de la muestra corresponde al sexo femenino, Mientras que el 35% restante, pertenece al sexo masculino.

Tabla 2. Desarrollo habilidades transversales.

Habilidades transversales	Porcentaje
7 habilidades transversales en nivel superior.	29%
6 habilidades transversales en nivel superior y una validación.	24%
5 habilidades transversales en nivel superior y dos validaciones.	35%
4 habilidades transversales en nivel superior y tres validaciones.	12%

De acuerdo con la Tabla 2, del total de la muestra, la herramienta **HabiliTic** arrojó que un 29% de ella no tuvo incongruencias entre las habilidades de orden inferior y las de orden superior para las siete competencias; es decir, que obtuvieron como resultado proponer **Proyecto institucional**. De este mismo, el 80% corresponde a mujeres y el 20% restante, a hombres.

Continuando con el total, un 24% de la muestra debió validar una competencia; otro 35% debió validar hasta dos competencias; y otro tanto 12% debió validar hasta tres competencias, pues se encontraron incongruencias entre los niveles superior e inferior.

Tabla 3. Validación de pruebas específicas.

Validación habilidad transversal	Porcentaje
Científica	62%
Interpersonales	46%
Trabajo en equipo	23%
Gestión administrativa	8%
Manejo TIC	8%

En la Tabla 3, el 76% de la muestra debió validar las pruebas específicas. El 62% de ellos tuvo que validar las

competencias científicas, el 46% validó las competencias interpersonales, el 23% validó las competencias trabajo en equipo, el 8% validó las competencias en gestión administrativa y otro 8% las competencias en manejo de las TIC. Tómese en cuenta que algunos docentes presentaron hasta tres validaciones por lo que la suma porcentual supera el 100%.

Tabla 4. Validación habilidad científica.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	50%
Puntaje inferior a 55 puntos	50%

En la Tabla 4, el puntaje se dividió por la mitad entre quienes obtuvieron un puntaje sobresaliente y quienes obtuvieron un valor menor o igual a 55 puntos. Estos últimos demostraron niveles por debajo de lo esperado en las habilidades de análisis y metodología.

Tabla 5. Validación habilidad interpersonal.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	71%
Puntaje inferior a 55 puntos	29%

Frente a la Tabla 5, el puntaje fue de un 71% con sobresaliente; y un 29% restante con un puntaje menor o igual a 55 puntos, lo que indica que este último grupo evidenció debilidades en el manejo de relaciones interpersonales.

Tabla 6. Validación habilidad trabajo en equipo.

Puntaje requerido	Porcentaje
Máximo puntaje (sobre 100)	67%
Puntaje inferior a 76 puntos	33%

Frente a la Tabla 6, el puntaje fue de un 67% con sobresaliente; y un 33% restante con puntaje menor o igual a 75 puntos.

Tabla 7. Puntaje inferior a 76 puntos.

Habilidad transversal	Porcentaje
Gestión administrativa	100%
Manejo TIC	100%

En la Tabla 7, el 100% de la muestra que tuvo que validar tanto las competencias en gestión administrativa como las de manejo de TIC, obtuvo un puntaje inferior a 76.

Tabla 8. Resultados finales HabiliTic.

Resultado final	Justificación
Proponer proyecto institucional	El 29% de la muestra obtiene directamente como resultado de la herramienta proponer proyecto institucional; sin embargo, el 71% restante lo logra también validando previamente hasta tres habilidades específicas.
Validar pruebas específicas	El 71% de la muestra debe validar entre una, dos y tres competencias específicas donde la Competencia Científica y Competencia Interpersonal representan un mayor número de validaciones.
Realizar taller de habilidades específicas	Del 71% de docentes que tuvo que validar pruebas específicas, el 37% tuvo que realizar talleres específicos en habilidades científicas y en relaciones interpersonales.

En la Tabla 8, se analizan los resultados concluyentes que indican que el 100% de la muestra obtuvo como resultado Proponer Proyecto Institucional; sin embargo, sólo el 29% lo hace de forma directa, mientras que el 71% restante, lo debe hacer validando hasta tres habilidades específicas. El 37% de la muestra que tuvo que validar alguna competencia obtuvo un puntaje inferior, por lo que la aplicación sugirió realizar un taller en las habilidades científicas y de relaciones interpersonales.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados arrojados que corresponden a profesionales licenciados, podemos apreciar que existen elementos en su formación pedagógica que permiten demostrar sus habilidades transversales y sustentar aquellas en las que se presenta alguna incongruencia con las habilidades de pensamiento de orden inferior con las de orden superior. No obstante, algunos de los profesionales no licenciados presentan dificultades para evidenciar el desarrollo de habilidades científicas y de relaciones interpersonales.

En Colombia, según la normatividad del Estatuto Docente 1278 de 2002 facultó a profesionales no licenciados formados en otras disciplinas del conocimiento a desempeñarse como docentes. El principal argumento a esta apertura se enfoca en el reducido número de profesores y la urgencia en reorientar áreas específicas como las matemáticas, las ciencias y la tecnología e informática.

Para Cuervo, existe otro fundamento que apela más a las políticas del modelo neoliberal quitándole estatus social a la labor pedagógica y centrándose en las necesidades del mercado laboral y en las estrategias para reducir los índices de desempleo en el país; por lo tanto, estamos ante una marcada imposición tendiente a la cualificación del capital humano a partir de la despedagogización de la profesión docente.

Aún frente a esta perspectiva se deben plantear elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad pedagógica y andragógica. Propusimos una herramienta para promover tanto la actualización, como la capacitación y formación permanente que redunde en el mejoramiento y perfeccionamiento de la labor docente en profesionales licenciados y no licenciados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerra, A., & La Serna, C. (2010). Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad. Lima: Universidad del Pacífico.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.

Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Lineamiento de aseguramiento para la calidad de la educación superior en el decreto 1075. Bogotá: MEN.

Cuervo, L. (2013). La Inserción de profesionales Docentes No Licenciados al Sistema Público Educativo, ¿Qué Hay en su Quehacer Pedagógico? Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>

García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. Recuperado de <http://www.actiweb.es/curriculoytic/archivo9.pdf>

- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-360. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCE-D9999120335A/17287>
- Kerka, S. (1998). *Competency-based education training: Myths and realities*. Columbus: Eric Clearinghouse Munby.
- Levy-Leboyer, C. (1998). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 423-447. Recuperado de <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>
- Peñaloza, W. (2000). El problema de las competencias. *Revista Peruana de Educación*, 5(5), 5-28.
- Rodríguez, G. (2006). ¿Qué son las competencias laborales? Contribuciones a la economía. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/que_son_las_competencias_laborales.pdf
- Shrigley, R., & Koballa, T. (1984). Attitude measurement: Judging the emotional intensity of likert-type science attitude statements. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 111-118. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/tea.3660210203>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Weigel, T., Mulder, M., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 51-64. Recuperado de <https://www.mmulder.nl/PDF%20files/2007-01-19%20Weigel%20Mulder%20Collins%20JVET.pdf>
- Whitmore, J. (2002). *Coaching*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.