

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



**TESIS DOCTORAL**

**“DETERMINACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS  
QUE DIFERENCIAN AL TECNÓLOGO DEL PROFESIONAL  
UNIVERSITARIO EN EL PROGRAMA DE FINANZAS: CASO  
UNIVERSIDAD DE SANTANDER”**

ALEJANDRO ACEVEDO AMOROCHO

DIRECTOR:

Dr. JUAN ANTONIO LÓPEZ NÚÑEZ

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Alejandro Acevedo Amorocho

ISBN: 978-84-9163-446-1

URI: <http://hdl.handle.net/10481/48116>

## **Dedicatoria**

A mi familia, por su valioso apoyo y comprensión para poder realizar este esfuerzo y dedicación. Han sido y serán para mí esa luz que se ve al final del camino oscuro; me han ayudado a entender con mayor claridad la diferencia entre el querer y el hacer, me han dado siempre el motivo exacto de tener una gran sonrisa en mi rostro después de un día gris; porque son mi primera y también la última piedra en la construcción de mis sueños y anhelo; por ser además, el milagro viviente de una promesa divina, por ser así como son y como algún día los imagine, simplemente, lo que Dios dispuso para que yo pudiera progresar en esta vida, el vértice entre el cansancio extremo y el recorrido de la siguiente milla.

A mi Padre Celestial, por ser mi mejor amigo y por todo lo que me ha permitido ser y hacer en esta vida en todos los roles que he tenido.

A mi nona Transito Rivero, por enseñarme a ser una persona de bien, y ayudarme a identificar que la disciplina y el esfuerzo son superiores que la inteligencia, con la cual se triunfa en la vida.

A mi madre Cecilia Amorocho, porque desde su humildad y pobreza se entregó más allá del deber de un padre para con un hijo, y soy lo que soy gracias a este esfuerzo.

A todos los que formaron parte de este proyecto, especialmente a mi compañero Alejandro, por haber sido el aliado incondicional de un sueño conjunto que tuvo un feliz término.

...Mil gracias a todos y cada uno de ustedes por hacer realidad mi sueño.

## **Agradecimientos**

A Omaira Nelly Buitrago presidente de la Universidad de Santander, quien ha creído en mis capacidades y me apoyó en el desarrollo de mis estudios en el Doctorado el cual culmino.

A mi Director de tesis D. Juan Antonio López Núñez debo agradecerle de manera especial y sincera por aceptarnos para realizar este proyecto de grado bajo su dirección. Su apoyo y confianza en el trabajo y su capacidad para guiar las ideas, ha sido un aporte invaluable.

A Víctor Julio Dallosmi amigo del alma, por su ayuda, por su apoyo en momentos que desfallecía y necesitaba de una mano amiga, fuiste el soporte fundamental en muchos de los procesos que aquí tuvieron lugar. ¡Gracias!

A mis maestros quienes nunca desistieron al enseñarme, ayuda que logró en mí el objetivo que ellos se habían propuesto.

A Gloria Almeida y Alix Chinchilla por su dirección, dedicación y liderazgo que le aportan desde el postgrado de nuestra querida Universidad.

## **Resumen**

El presente artículo es el resultado de una investigación fruto de la concepción de un proyecto, denominado “Las competencias específicas en el título de grado de Administración Financiera”, desarrollo que se perfilo no solo a identificar las competencias específicas sino de forma transversal competencias genéricas que potencialicen el perfil de los egresados de esta titulación. Para lograr definir las competencias la labor conllevó al desarrollo de un contraste de opiniones entre lo aportado por la Asociación Colombiana de Facultades de Administración ASCOLFA, y lo registrado y proporcionado en el estudio aplicado a egresados y empleadores afines a la disciplina de las finanzas, sobre la valoración que estos grupos de interés identifican como prioritarias a la hora de desplegarlas en el sector real. La anterior actividad fue desarrollada mediante la utilización de dos cuestionarios, estructurados y validados para tal efecto, los cuales fueron distribuidos aleatoriamente entre toda la población, los datos analizados mediante la utilización de estadísticos no paramétricos para contrastar la realidad de las competencias para la titulación abordada en esta exploración. Se considera que los resultados de esta investigación se pueden convertir en referente de gestión académica a la hora de estructurar de currículos académicos para el perfil analizado.

**Palabras clave:** Competencias Específicas, Competencias Genéricas, Egresados, Empleadores, Perfil profesional.



**Abstract.**

This present article is the result of a research fruit of the conception of a project, called "them competences specific in the title of grade of Administration financial", development that is pre-production not only to identify them competencies specific but of form cross skills generic that potentiated the profile of them graduates of this degree. To define competencies work pitting to the development of a contrast of opinions among contributed by the Colombian faculties Association of management ASCOLFA and the registered and provided in the study applied to graduates and employers related to the discipline of finance, about the assessment that these interest groups identified as priority when it comes to deploying them in the real sector. It previous activity was developed through the use of two questionnaires, structured and validated for such effect, which were distributed randomly between all it population, them data analyzed by the use of statistical not parametric for contrast it reality of them skills for it degree approached in this exploration. It is considered that the results of this research can become reference for academic management when structuring of curriculum for the analyzed profile

**Keywords:** Specific skills, generic skills, Graduates, Employers, professional profile.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO PRIMERO: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).....</b>	<b>5</b>
1. EL CAMINO A LA DECLARACION DE SORBONA .....	8
2. LA DECLARACION DE BOLONIA .....	25
2.1.El informe de Ron Dearing para la Secretaría de Estado de Educación y Empleo del Reino Unido .....	30
2.2.El informe Attali para Francia .....	32
2.3.El informe Bricall para España .....	38
2.4.Los análisis de Edgar Morin para la UNESCO .....	42
2.5. El informe de Jacques Delors para la UNESCO.....	46
3. DEVENIR DE LA EEES EN EUROPA .....	52
3.1. Consejo europeo de Lisboa 2000.....	55
3.2. Convención/Declaración de Salamanca 2001.....	58
3.3. Convención/Declaración de Praga 2001 .....	60
3.4. Declaración de Graz 2003.....	65
3.5. Conferencia de Ministros Berlín 2003.....	67
3.6.Conferencia de ministros Bergen 2005.....	69

3.7. Conferencia de ministros Londres 2007 .....	73
3.8. Conferencia de ministros Leuven 2009 .....	76
3.9. Conferencia de ministros Budapest-Viena 2010.....	81
3.10. Conferencia de ministros la Declaración de Bucarest 2012 .....	83
3.11. La Declaración de Ereván 2015 .....	86

## **CAPÍTULO SEGUNDO:EL PROCESO DE BOLONIA Y LAS**

### **TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA**

<b>LATINA</b> .....	90
1. ESTRUCTURA EDUCACIONAL EN EUROPA - TUNING .....	91
2. LA METODOLOGIA - TUNING .....	97
3. EL DESPLIEGUE TUNING EN LATINOAMERICA .....	105
3.1. La Cumbre de Rio - 1999.....	107
3.2. Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre en Enseñanza Superior - 2000 .....	109
3.3. IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe 2002 .....	110
3.4. Cumbre de Madrid de UE-América Latina & el Caribe 2002 .....	112
3.5. La Declaración de Guadalajara 2004 .....	<b>113</b>
3.6. Cumbre UE-ALC de Viena 2006.....	121
3.7. Cumbre UE-ALC de Lima 2008.....	123
3.8. Declaración de Madrid UE-ALC - Madrid 2010 .....	<b>124</b>
3.9. Declaración de Santiago de la Primera I cumbre CELAC.....	125

3.10. Declaración de Bruselas - Segunda Cumbre CELAC - UE.....	128
<b>CAPÍTULO TERCERO: LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR PARA LOS PAISES LATINOS Y COLOMBIA: EN BUSQUEDA DE SU IDENTIDAD .....</b>	<b>133</b>
1. LA EDUCACION SUPERIOR Y SU TRANSFORMACIÓN PARA AMERICA LATINA.....	135
2. LA DINÁMICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.....	143
2.1. Evolución del marco legal de la educación superior en Colombia.....	145
3. EL DESPLIEGUE TUNING EN COLOMBIA .....	164
<b>CAPÍTULO CUARTO: LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....</b>	<b>178</b>
1. ENCUADRE HERMENÉUTICO – TAXONÓMICO DE COMPETENCIAS.....	181
2. FUENTES HISTORICAS, ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS .....	184
3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS .....	198
3.1. Enfoque educativo o curricular.....	199
3.1.1. Las competencias Básicas y/o Fundamentales .....	201
3.1.2. Las competencias Genéricas y/o Transversales .....	207
3.1.3. Las competencias Específicas, Funcionales o Técnicas .....	215
<b>CAPÍTULO QUINTO:LA TITULACIÓN EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA .....</b>	<b>218</b>

<b>1. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN ADMINISTRACIÓN .....</b>	<b>223</b>
1.1. Denominaciones académicas básicas.....	224
1.2. Denominaciones académicas que integran dos o más denominaciones básicas...	226
1.3. Otras denominaciones académicas. ....	226
1.4. Aspectos curriculares .....	227
<b>SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>231</b>
<b>CAPÍTULO SEXTO: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. ....</b>	<b>232</b>
1. JUSTIFICACION .....	234
2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	248
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	250
3.1. Objetivo General.....	250
3.2. Objetivos Específicos.....	251
4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN. ....	252
4.1. Descripción de la población y de la muestra. ....	262
4.3. Análisis estadísticos.....	271
4.4. Finalidad y tipos de instrumentos de recogida de datos .....	272
4.5. Triangulación de datos.....	282
4.6. Tratamiento y análisis de los datos .....	284
<b>CAPÍTULO SÉPTIMO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....</b>	<b>287</b>
1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS.....	287
2. DATOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS EMPLEADORES.....	294

<b>CAPÍTULO OCTAVO: LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA EL TÍTULO DE GRADO EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA: ANÁLISIS INFERENCIAL</b>	
<b>INFERENCIAL</b> .....	299
1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	301
<b>CAPÍTULO NOVENO: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA</b> .....	
1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	313
1.1. Conclusiones generales. ....	313
1.2. Conclusiones específicas. ....	318
1.2.1. Con respecto al marco general en el que se sustentan el desarrollo de competencias.....	319
1.2.2. Con respecto al instrumento de captura de las percepciones de egresados y empleadores. ....	320
1.2.3. Analizar y comparar la valoración por parte de los egresados y los empleadores con referencia a la titulación en Administración Financiera, con respecto a las competencias específicas.....	320
2. PROSPECTIVA.....	323
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	325
ANEXOS .....	356

## INTRODUCCIÓN

En un mundo en el cual la manifestación y evidencia efectiva del desarrollo de competencias a nivel profesional ha venido avanzando y de mano forzando cada vez más a los actuales y potenciales profesionales de diferentes áreas del saber, a responder a los diferentes escenarios y exigencias de un mundo dinámico y cambiante, en donde se compite a nivel internacional, marcado por tendencias de aldea global. Lo anteriormente indicado, confirma que se requiere el establecimiento de acciones que permitan a las instituciones de educación superior, revisar en contextos globalizados las tendencias y corrientes que siguen los países abanderados en propuestas curriculares, logrando así en las instituciones nacionales, estar a la vanguardia de los requerimientos de última generación, enfocando este tipo de estudios y hallazgos a la estructuración y reestructuración de los currículos actuales a currículos competenciales, enfocados y actualizados a los desarrollos y requerimientos en diferentes campos del saber y apropiados y dinamizados por parte de los discentes mediante el desarrollo de estructuras y aprensiones de competencias.

El proyecto posee matices para el desarrollo de una propuesta no vinculante, con valor como instrumento para la reflexión, que se presentará ante el Consejo académico de la Institución para su información y consideración; institución de la cual hace parte el investigador.

El proyecto que aquí se presentan recoge numerosos aspectos fundamentales en el diseño de un modelo de título de grado para el programa de Administración Financiera, entre los cuales están: análisis de los estudios correspondientes o afines en el marco de la Unión Europea y la comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe ALCUE, características de la titulación nacional seleccionada, estudios de inserción laboral de los titulados durante el último quinquenio, y perfiles y competencias profesionales, entre otros aspectos. En su desarrollo, se ha llevado a cabo un trabajo exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes del título objeto de estudio.

En este estudio se ha realizado un análisis empírico del perfil profesional y académico y de las competencias genéricas y específicas del Título de Grado en Administración Financiera. Con ello, se han pretendido extraer una serie de conclusiones y recomendaciones que puedan ser útiles para diseñar los planes de estudios de esta carrera, en general, pero sobre todo en el ámbito de las universidades del departamento de Santander en donde se imparte o se imparta esta titulación, así como también plantear los contenidos de las disciplinas del currículo de estos estudios en el marco del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A través de un diseño de encuestas a la población de profesionales, empleadores y graduados de Educación en Administración Financiera en el área metropolitana de Bucaramanga se han extraído unas conclusiones y recomendaciones que puedan ser útiles para diseñar los planes de estudios de esta carrera, en general.

Aunado a lo anterior desarrollo del encuadre latino y regional orientado por las directrices de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños – Unión Europea (CELAC – UE).



## **PRIMERA PARTE-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **CAPÍTULO PRIMERO: EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)**

Para desentrañar cuál fue el génesis del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), hay que identificar sin duda, que la Declaración de Bolonia proferida en 1999 tiene su conexo más colindante en la Declaración de la Sorbona (1998), manifiesto en el cual se enunció lo siguiente:

“Las universidades se originaron en Europa hace unos tres cuartos de milenio. Nuestros cuatro países poseen algunas de las más antiguas, las cuales celebran actualmente importantes aniversarios, como es hoy el caso de la Universidad de París. En aquellos tiempos, los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente. En la actualidad, gran número de nuestros estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales”.(p.3).

En esta misma declaración se puede evidenciar que hay un sentir colectivo de los representantes de los países participantes a dicha cumbre, en la que se lamenta la falta de movilidad de los estudiantes. Con el propósito de mejorar esta situación se acometieron una serie de modificaciones de orden administrativo y se establecieron procedimientos para lograr una cierta equiparación o legibilidad de los currículos. Sorprende, sin embargo, que en ella se hiciera caso omiso al hecho de que esta movilidad ya existía por medio del programa Erasmus-Sócrates que comenzó a finales de la década de los ochenta y sigue todavía vigente.

Para el 19 de junio de 1999, en la ciudad italiana de Bolonia, 29 países europeos, suscribieron la Declaración de Bolonia, verdadero referente y sustento principal de la construcción del EEES. Según Rodríguez, Pérez, Arenas & Bilbao (2010), entre las principales notas más representativas de la declaración de Bolonia los países firmantes de la misma se comprometieron a:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparable y comprensible a través de la generalización del Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos formativos: grado, de clara orientación al mercado de trabajo y con una duración mínima de tres años, y un Postgrado orientado hacia la maestría y el doctorado.

- En tercer lugar, se persigue el establecimiento de un sistema de créditos académicos como medio de promocionar la movilidad estudiantil, que es definida como una de las metas fundamentales del EEES.

Posteriormente, los acuerdos desarrollados en la presente declaración, establecieron los objetivos referentes a la promoción de la cooperación en Europa en materia de calidad, para lo cual se desarrollaron criterios y metodologías comparables, así como la promoción de la dimensión europea de la educación superior en lo que afecta al desarrollo curricular, la cooperación entre instituciones, la movilidad y programas de estudios y la integración de la formación e investigación. El establecimiento de estos objetivos y la posterior toma de fallos para alcanzar su logro, que se traducen en una nueva organización de los estudios universitarios en Europa, no obvia el reparto de competencias institucionales, así como la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de soberanía universitaria.

Para el año de 1999 la Declaración de Bolonia fue firmada en ese entonces por los responsables nacionales de Educación y/o Universidades, sin embargo, para el caso de Alemania y Bélgica fue firmada por dos curules por cada país. Posterior a la Declaración de Bolonia, se han celebrado reuniones de los ministros europeos responsables de la Educación Superior que han servido de seguimiento y profundización del proceso comenzado en la ciudad italiana.

Luego de este pequeño introductorio y para el desarrollo de este primer capítulo se desarrollará un breve recorrido histórico por los momentos clave en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, margen clave para interpretar el referente colombiano en materia de educación superior.

## **1. EL CAMINO A LA DECLARACION DE SORBONA**

El tema del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) es un labor primordial en la agenda, tanto de los gobiernos de los diferentes países europeos como de las instituciones de educación superior. Se trata, pues, de una cuestión que ha generado un interés excepcional durante los últimos tiempos y notabilísimas divulgaciones desde variados enfoques. El interés por la educación superior en Europa se ha ido edificando lánguidamente, en paralelo con el desarrollo de la Unión Europea (UE). No ha surgido sólo como resultado de las disposiciones político-jurídicas que han instado a la edificación de un espacio europeo vinculado; ha sido más bien el fruto maduro de una vieja idea: la necesidad de avanzar hacia una agrupación entre las naciones y potenciar así los intereses económicos, culturales y sociales comunes.

La Declaración de la Sorbona, destacó la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, como clave para facilitar la movilidad empleabilidad de los ciudadanos europeos. Esto requiere, entre otras acciones, la aceptación de un sistema de grados fácilmente evidentes y semejantes, así como el uso del Suplemento Europeo al

Título, que promoverá la capacidad de inserción y la competitividad internacional del sistema universitario europeo.

Es preciso indicar que antes de la reunión cumbre de la Sorbona se dieron pasos importantes a este proceso de integración, uno de ellos se dio en el Consejo de la Comunidad Económica Europea (CEE) en junio de 1987, evento en el cual se adopta un programa de operación comunitario en factor de movilidad de los estudiantes, mejormente conocido como ERASMUS. Esto admitía la puesta en marcha de un acto de voluntad política de los doce Estados miembros de la Comunidad para establecer unas sinergias académicas de carácter institucional y con respaldo oficial hasta entonces inexistente en la historia contemporánea de las universidades de los países firmantes del Tratado de Roma. Las inspiraciones que llevaron a este fin fue la necesidad de que países comunitarios puedan disponer de una cifra importante de graduados con la doble experiencia académica y de conocimiento directo del país donde realizan su estancia de estudios. Por otra parte, la necesidad creciente de sistemas de alta competitividad en los mercados mundiales imputa la obligación de concentrar esfuerzos universitarios de docencia e investigación, es decir, el acopio de recursos doctos para elevar al más alto nivel la formación de los titulados de la Comunidad.

La orientación de ERASMUS en definitiva proponía en sus cimientos, que esta unión se podría dinamizar más eficazmente debido a la congregación del potencial

intelectual de cada una de las universidades de la Comunidad mediante la creación de una red que permitiera aumentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios.

Para poder abordar la propuesta planteada, esta conveniencia constituyó una serie de objetivos que se comprometieron en alcanzar los cuales se establecieron en el artículo 2 de la Decisión, los cuales se pueden apreciar a continuación:

- Conseguir un incremento del número de estudiantes universitarios que cursen estudios en otro Estado miembro, de modo que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia cercana de la vida económica y social de otros Estados miembros.
- Promover amplia e intensiva cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros de la Comunidad.
- Movilizar al máximo posible el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad Europea.
- Reforzar las relaciones entre los distintos ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa unida.
- Disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse a nivel comunitario una cooperación interna en materia económica y social.

Los objetivos establecidos se podrán alcanzar mediante la definición de una serie de quehaceres, como lo es la creación de una Red Universitaria Europea y puesta en marcha de Programas de Cooperación Interuniversitaria (PIC); asistencia directa a la movilidad de los educandos universitarios por medio un sistema de becas; medidas orientadas a optimizar el sistema de reconocimiento académico tanto de títulos obtenidos en el extranjero como de tiempos de estudios realizados fuera del propio país; y por último articular medidas complementarias de diversa índole, como el fomento al desarrollo de capital relacional entre profesores universitarios de distintos estados, desplegar una política activa de información y propagación, promover divulgaciones de interés general de amplia circulación, el establecimiento de premios, entre otros.

Todas estas sinergias conllevaron a que el aliento de ERASMUS se extendiera a otros programas que nacieron durante la década de los 90, con alcances semejantes, pero para ámbitos territoriales de acción diferentes. Dentro de la cooperación en el continente europeo nace el programa TEMPUS, en 1990, orientado a los países del Este de Europa y a las antiguas repúblicas soviéticas (Valle & Garrido, 2009). Ahora bien, en lo referente a la generación de cooperación con América Latina se plantea el programa ALFA, en 1992. Paralelo a esta cooperación se desarrolla el programa MED-CAMPUS orientado a atender las necesidades de países de la cuenca mediterránea, también en 1992. Estos distintos programas coinciden en su espíritu y en sus objetivos, pero están orientados a realidades regionales específicas.



Por su parte, las distintas acciones del tipo de ERASMUS para terceros países se han asociado en un sólo programa conocido como ERASMUS MUNDUS, puesto en marcha mediante la Decisión 2317/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, el 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus 2004-2008).

Este tipo de renovación e integración conllevó a que los ministros de educación europeos exhortaran la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) partiendo de los principios establecidos por los rectores de las universidades europeas en la Carta Magna de Universidades (1988). En este instructivo, fue declarado que los pueblos y los Estados deben apropiarse más sabiduría que nunca, pues el papel que las Universidades juegan se orienta a la transformación de una sociedad que se evoluciona y se internacionaliza, apuntalando los siguientes motivos:

- que el porvenir de la humanidad depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades;
- que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones implica, hoy en día, que se dirija también al

conjunto de la sociedad; cuyo porvenir cultural, social y económico requiere, especialmente, un considerable esfuerzo de formación permanente;

- que la Universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida.

Otro variable de capital importancia lo fue la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, emplazada por la UNESCO, desarrollada en París en 1988 donde se concibe el proceso de una reflexión recóndita sobre las funciones y misiones de las instituciones de educación superior respecto de la sociedad contemporánea. Según este documento de la UNESCO, tres son los desarrollos claves en la educación superior:

- la expansión cuantitativa;
- la diferenciación de las estructuras institucionales, de los programas y formas de estudio, y
- las restricciones financieras. Éstas últimas se han vuelto perjudiciales para el funcionamiento general de la educación superior, afectando su calidad y dificultando las tareas de investigación, principalmente en los países en vías de desarrollo.

Durante la conferencia los participantes adoptaron la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y el Marco de Acción Prioritaria

para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. El documento presenta acciones prioritarias para la renovación y la revitalización de la educación superior a todos los niveles:

- De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas.
- Hay que preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior (a saber, educar, formar, llevar a cabo investigaciones y, en particular, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad) especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables y de constituir un espacio abierto que propicie la formación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además, la educación superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual, como componente esencial del desarrollo cultural, social, económico y político, y como elemento clave del fortalecimiento de las capacidades endógenas, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un

marco de justicia. La educación superior ha de velar por que prevalezcan los valores e ideales de la cultura de paz.

- Las instituciones de educación superior, su personal y sus alumnos, deberán preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. Deberán reforzar también sus funciones críticas y de previsión, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esta manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. Deberán para ello disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía, siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.
- La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la

educación superior al servicio de la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

- La educación superior es un componente de un sistema único que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y continúa a lo largo de toda la vida. La contribución de la educación superior al desarrollo del conjunto del sistema educativo y a la nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria, ha de ser una prioridad. La enseñanza secundaria debe no sólo preparar para la enseñanza superior y facilitar el acceso a ésta, sino también ofrecer una formación general y preparar a los alumnos para la vida activa.
- La diversificación de los modelos de educación superior y de los métodos y los criterios de acceso es indispensable tanto para atender a la demanda como para brindar a los estudiantes las bases y la formación rigurosas necesarias para entrar en el siglo XXI. Los educandos han de disponer de una gama óptima de posibilidades de educación y la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos ha de efectuarse desde el punto de vista de la

educación a lo largo de toda la vida, lo cual supone que se puede ingresar en el sistema y salir de él fácilmente.

- La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico. Ha de prestarse especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación. Las instituciones de educación superior de todas las regiones han de someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia, llevadas a cabo abiertamente por expertos independientes. Sin embargo, ha de prestarse la debida atención a las particularidades de los contextos institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad. Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales.

- Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.
- Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deben situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la educación superior. Hay que desarrollar los servicios de orientación, en cooperación con las organizaciones estudiantiles, a fin de tener en cuenta las necesidades de categorías cada vez más diversificadas de educandos. Los alumnos que abandonan sus estudios han de tener oportunidades adecuadas para volver a la enseñanza superior, de estimarlo conveniente y en el momento que les parezca oportuno. Las instituciones de educación superior deben formar a los

estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaz de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

- Hay que tomar o fortalecer medidas encaminadas a obtener la participación de las mujeres en la educación superior, en particular en el plano de la adopción de decisiones y en todas las disciplinas en las que están insuficientemente representadas. Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior. Eliminar los obstáculos y mejorar el acceso de la mujer a la educación superior sigue siendo una prioridad urgente en el proceso de renovación de los sistemas e instituciones.
- Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas



técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas han de constituir una prioridad.

- La educación superior ha de considerarse un servicio público. Si bien se requieren fuentes de financiación diversificada, privada y pública, el apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para conseguir que las misiones educativas y sociales se cumplan de manera equilibrada. En la educación superior, la gestión y la financiación han de ser instrumentos de la mejora de la calidad y la pertinencia. Esto requiere la creación de capacidades y la elaboración de estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas, basadas en la asociación entre las instituciones de educación superior y las correspondientes autoridades. Las instituciones han de gozar de autonomía en sus asuntos internos, pero han de rendir cuentas a la sociedad de modo claro y transparente.
- La dimensión internacional de la educación superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que ha resultado ser uno de los principales medios de acción actuales, ha de estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. Hay que poner freno al "éxodo de competencias", ya que sigue privando a los países en desarrollo y a los países en transición de profesionales de alto nivel necesarios para acelerar su progreso socioeconómico. Ha de darse prioridad a programas de formación

en los países en desarrollo, en centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales, acompañados de cursillos en el extranjero especializado e intensivo de corta duración.

- Han de ratificarse y aplicarse los instrumentos normativos regionales e internacionales de reconocimiento de estudios y diplomas, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y de aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos.
- La asociación estrecha entre todas las partes interesadas -responsables de las políticas nacionales e institucionales, gobiernos y parlamentos, medios de comunicación, personal docente y asociado, investigadores, estudiantes y familias, el mundo laboral y los grupos comunitarios- es indispensable si se quiere poner en marcha un movimiento de reforma y de educación profundos de la educación superior.

Luego de haber trazado y abonado el camino a una integración de educación superior en Europa, en mayo de 1998, y más exactamente en los campos de la Universidad de La Sorbona (París), los ministros europeos que allí se reunieron dan la partida inicial a la EEES. En su manifestación conjunta hacen memoria que al hablar de

Europa no sólo debería referir al euro, los bancos y la economía, sino que también incluir el pensamiento de una Europa de conocimientos. En este ámbito se evidencio la necesidad de apuntalar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas, que han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo. Tal y como se recoge en la Declaración de la Sorbona (1998):

Las universidades se originaron en Europa hace unos tres cuartos de milenio, y en aquellos tiempos, los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente, pero en la actualidad, gran número de estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales. (p.2).

La declaración de intenciones recogida en la Carta Magna tuvo su siguiente reflejo en la llamada Declaración de la Sorbona de 1998, que firmaron en París los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido, Italia y Alemania, con el designio de concertar la delimitación del sistema de educación superior europeo. Conscientes de la importancia que estaba alcanzando al proceso europeo, destacaron la necesidad de que la creación del espacio europeo no se centrara de modo exclusivo en aspectos económicos y monetarios, sino que alcanzara también a la Europa de los conocimientos, siendo imprescindible el papel de las universidades en la consolidación y desarrollo de las

dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente europeo (Martínez, 2009).

Para los signatarios de la Declaración, el tiempo de cambios que se avecina respecto a las condiciones educativas y laborales trae consigo una multiplicidad de las carreras profesionales, siendo la educación un pilar esencial. Por ello, es necesario dar a la sociedad un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia. Lo anteriormente indicado significa el inicio de una apertura del área de educación superior, derribando los límites y desarrollando un marco de enseñanza y aprendizaje que favorezca la movilidad y cooperación más precisas. Dicho marco se modula en dos aspectos fundamentales; por un lado, un sistema con dos ciclos, grado y postgrado, el cual servirá de soporte a la hora de establecer comparaciones y equivalencias a nivel internacional; por otro parte, el manejo de créditos, como el sistema ECTS (European Credit Transfer System o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y de semestres, lo que asentará la convalidación de los créditos cursados por los educandos en diferentes universidades europeas, ya sea en educación inicial o continua.

La Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, suscripta por los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en La Sorbona, París, asume el compromiso

de la educación superior con la sociedad y con los estudiantes en particular, la Declaración de la Sorbona, (1998) considera:

- Que en la actualidad gran número de estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales.
- La emergencia de un sistema compuesto de dos ciclos, universitario y de postgrado, que servirá de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional.
- Gran parte de la flexibilidad de este sistema se conseguirá mediante el sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres que permitirá la convalidación de los créditos obtenidos en alguna universidad europea.
- Es importante el reconocimiento internacional de la titulación de primer ciclo como un nivel de calificación apropiado. En el ciclo de postgrado cabría la elección entre una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con la posibilidad de cambiar entre uno y otro.

Este asunto de modulación de la educación superior en Europa encuentra su génesis el año inmediatamente anterior con la firma del Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de cualificaciones derivadas en educación superior. El argumento, abierto a la firma de los Estados Miembros del Consejo de Europa y de la Región Europea de la

UNESCO, así como a otros Estados que pudieran ser asistentes, establece el reconocimiento, por cada una de las partes, de las cualificaciones de educación superior y de las que dan acceso a dichos estudios conferidas en otra parte, junto al reconocimiento de los periodos de estudios cursados en el marco de un programa de educación superior en alguna de las partes.

Es imprescindible que este primer paso para la armonización debe perpetuarse, en cabeza de los Ministros signatarios de la Declaración de La Sorbona, y su compromiso y esfuerzos se orienten a la promoción de un marco común de referencia dirigido a mejorar el reconocimiento externo y a facilitar la movilidad estudiantil y las coyunturas que se presenten en materia de empleo, creando un Espacio Europeo de Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses habituales puedan relacionarse y potencializarse en beneficios para Europa, para el de sus estudiantes y de los ciudadanos en general. (Declaración de la Sorbona, 1998). A su vez, llaman a otros Estados Miembros de la Unión Europea y del resto de Europa para que se aúnen y participen de esta iniciativa, la cual da pie para alimentar la llamada Declaración de Bolonia.

## **2. LA DECLARACION DE BOLONIA**

Hemos analizado el devenir de varios años, y se pudo establecer en 1998 un primer acercamiento en la Sorbona, en donde el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos.

Las perspectivas ampliadas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionaron una dimensión más amplia a esta realidad. Por mucho tiempo Europa logra ser testigo de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer un continente más completo y de mayor alcance, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica.

El denominado proceso de Bolonia supuso una nueva renovación en la organización de las enseñanzas de las instituciones universitarias y, por tanto, en todos los planes de estudio. Con el EEES se aboga por un cambio en la relación de enseñanza y aprendizaje, cambio que ha de centrarse en tres aspectos básicos: el rediseño de los currículos, una metodología centrada en el aprendizaje de los estudiantes (en vez de en la enseñanza del profesor) y el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de competencias (Rué, 2007, p.32). Los tres aspectos están íntimamente relacionados.

Con esta disposición y nuevo paradigma, las instituciones de educación Europeas aceptan el reto y adquieren el papel punta de lanza en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia (1988). Esto es de suma relevancia, dado que la emancipación y autonomía de las Universidades asevera que los sistemas de educación superior e investigación se adapten permanentemente a los

requerimientos versátiles, las demandas de la sociedad y los progresos en el conocimiento científico. Se ha adherido el rumbo en la dirección correcta y con propósitos racionales. Sin embargo, la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior requiere un impulso continuo.

El proceso Bolonia conocido también como proceso de convergencia europea es una dinámica de espectro amplio, de transformación a escala europea que tiene como objetivo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que pretendía ser alcanzado para el año 2010. Promovido en 1999 por los ministros de educación superior, el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos. Las perspectivas extendidas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionan, incluso, un espacio más rico a esta realidad. La Declaración de Bolonia plantea las siguientes metas:

- Reestructurar el sistema de enseñanza de acuerdo a tres niveles: un primer nivel, con el que se obtendría un título de grado que capacita para el acceso al mercado laboral, un segundo nivel, dirigido a la obtención del título de master y un tercer nivel dirigido a la obtención del título de doctorado, donde el segundo y tercer nivel garantizaría una formación con mayor grado de especialización.



- Establecer un sistema común de créditos que permita garantizar que para la obtención de un título todos los estudiantes realizan el mismo esfuerzo.
- Implantar un Suplemento Europeo al Título donde se describa con precisión las capacidades adquiridas por el alumno durante sus estudios y permita promover la adopción de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, con el fin de facilitar las mismas oportunidades de trabajo para todos los egresados.
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores dentro del EEES.
- Promover la cooperación europea para garantizar la calidad de los estudios superiores de acuerdo a criterios equiparables.

En 2001, con la Declaración de Praga, se introducen nuevas líneas que destacan la importancia de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y el papel activo de las universidades en la sociedad.

Para poder dimensionar de una forma más holística el alcance del proceso comúnmente conocido como de Bolonia, se hace necesario conocer sus inicios y antecedentes fundamentados en un marco que lo contenga; este marco se establece en los diversos informes y conclusiones de foros de discusión, consecuencia de los movimientos

de reflexión y de análisis sufragados por establecimientos nacionales y transnacionales preocupados por estar al tanto de las respuestas más adecuadas para hacer frente a los retos sociales que se planteó el final del siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Estos movimientos implicaron a muchas personas de gran relevancia y alcance internacional relacionadas con el pensamiento filosófico y sociológico, con el mundo académico y político. Trabajos que se podrían considerar claves en el ámbito europeo en este contexto, aportados tanto de organismos internacionales, como los gobiernos y los distintos actores de la comunidad universitaria se dieron a la tarea de elaborar diagnósticos y propuestas que originaron un número significativo de documentos e informes. Una estrategia política común a muchos gobiernos y órganos responsables de la dirección de las instituciones de educación superior fue la invitación y estructuración de comisiones conformadas por académicos, gestores y otros actores institucionales representativos del sector educativo y de las empresas, para la elaboración de propuestas que orientasen a los responsables de los distintos niveles gubernamentales en la formulación de políticas educativas para el sector de la educación.

Siguiendo este esquema, en varios países se crearon delegaciones para la producción de diagnósticos y propuestas de procedimiento. Algunos de estos informes fueron presentados a mediados de la década del 90. Para el contexto europeo, vale la pena acentuar en orden cronológico de presentación de dichos informes como lo fue el Informe de la Comisión de Reino Unido, presidida por Ron Dearing denominado:

"Higher education in the learning society" (Educación superior en la sociedad del conocimiento), 1997; el informe de la comisión francesa presidida por Jacques Attali: "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur" (Por un modelo europeo de enseñanza superior), 1997; y el informe de la comisión española presidido por Joseph Bricall: "Informe Universidad 2000", 2000, y los informes de Edgar Morin y Jacques Delors para la UNESCO.

A continuación, se enuncian los aportes de los representantes de las propuestas europeas aportantes del tema, al que al parecer del autor del presente trabajo apuntalan y potencializan el marco referencial y contextual que se ha venido trabajando.

### **2.1. El informe de Ron Dearing para la Secretaría de Estado de Educación y Empleo del Reino Unido**

La administración británica encomendó a Ron Dearing un análisis sobre el contexto de la educación superior en Inglaterra con el objetivo de valorarla y con el propósito de establecer unos prototipos, a través de las recomendaciones oportunas, en relación con los objetivos, la dimensión, las características, la estructura y la financiación del sistema de educación superior con una proyección temporal de 20 años. El reporte toma como punto de partida una visión global de la educación superior que integra a la docencia, el aprendizaje, el acceso al sistema y la financiación, y la investigación.

El producto de las reflexiones de la Comisión del Reino Unido se presenta en un Informe del Comité Nacional, coordinado por Lord Dearing, y un informe separado del comité escocés presidido por Sir Ron Garrick. El Informe consta de un Sumario Ejecutivo que recoge un centenar de recomendaciones que se refieren a 24 capítulos de diferentes temas, 5 apéndices y reportes especiales. Algunos de ellos son el resultado de investigaciones y estudios especiales encargados por la comisión, informe que es contenido en un manuscrito de 1700 páginas.

No siendo un académico, sino un hombre de negocios británico Dearing, con experiencia en la reconversión de servicios públicos como el de correos, construyó su informe durante el período 1996-1997. La importancia de su informe reside en las consecuencias prácticas a que dieron lugar las reglas políticas que adoptó el gobierno de reino unido tras tomar en miramiento más de un centenar de recomendaciones articuladas en torno a la naturaleza y características de la educación, y sobre las implicaciones políticas, sociales y económicas afines con el cambio de paradigma educativo. El reporte Dearing permitió aplicar medidas organizativas puntuales, de previsión económica y de planificación del proceso de cambio del sistema educativo inglés, con una visión a largo plazo (Dearing, 1997).

Los órganos convocantes tanto del gobierno como del parlamento declararon cuáles serían los principios que deberían guiar las recomendaciones aportadas por el empresario encargado del informe. Entre ellos se puede destacar la ampliación de la participación de los estudiantes tanto los jóvenes y maduros en la educación superior y de

los adultos por una creciente demanda de educación continua que combine las necesidades de los individuos, el mercado laboral y la nación; para poder alcanzar lo anteriormente citado se deberá promover una multiplicidad de ofertas académicas; aunque a sabiendas que se deberá mantener los títulos existentes, es preciso adecuar el aprendizaje al logro de competencias generales requeridas por el mercado laboral; por otra parte se hace imprescindible el mantener y estimular las contribuciones de la educación superior a la investigación básica y aplicada; en referencia a la constante aparición de las nuevas tecnologías y el impacto de estas en los modos de gestionar la información, implica nuevos contenidos en los planes de estudio y nuevas formas de aprendizaje, esta cuestión es también una oportunidad y un reto porque las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones abren a las instituciones de educación superior perspectivas inéditas para participar en un espacio de competencia global, por último se debe alcanzar mayor eficacia en el uso de los recursos y fondos. Con respecto a este último tema, es interesante destacar la preocupación del Comité por el recorte de fondos a la educación superior ya que esto podría afectar la calidad de la oferta académica; aunque se considera la necesidad de generar nuevas fuentes de financiamiento.

## **2.2. El informe Attali para Francia**

De los informes que se han desplegado en este trabajo, el reporte entregado por Attali para el gobierno francés es quizás el más sucinto, debido a que abarca directamente

la estructura académica y la oferta de títulos del sistema francés de educación superior con vistas a adaptarse a un modelo europeo de educación superior. Según el diario El País (1998), indica que:

Jacques Attali, antiguo consejero de François Mitterrand, novelista, filósofo, político, economista y ex alumno de Polytechnique y de la prestigiosa École Nationale d'Administration (ENA), se destacó por haber conseguido lo imposible: plantear un proyecto de reforma de la universidad francesa sin provocar una huelga estudiantil.

En dicho informe el consultor dejó en evidencia las múltiples lagunas que el sistema universitario estaba dejando a la par que la sociedad se iba transformando, de allí surge que el desarrollo de la reforma a la educación superior francesa debe ser analizado teniendo en cuenta una dimensión internacional, principalmente con enfoque europeo (Attali, 1998).

Por otra parte, se evidencia que en la estructura del informe se constituye en tres partes y un conjunto de apéndices, de tal forma que en la primera parte, se detalla el diagnóstico de la situación actual de la educación superior francesa; en un segundo apartado, incluye una visión prospectiva de lo debería ser la educación superior y, a partir del diagnóstico y la visión de futuro plantea, en la tercera parte, el desarrollo de un

conjunto de reformas urgentes para solventar rápidamente los problemas allí detectados (Attali, 1998).

En referencia a los apéndices, estos son de dos tipos; el primero de ellos es un conjunto de pequeños estudios sobre la evolución de este nivel de enseñanza en distintos países europeos y en Estados Unidos, y un segundo conjunto de indicadores cuantitativos de la evolución de la educación superior en Francia (Attali, 1998).

En resumen, el informe según Nosiglia (2007), deja claramente la evidencia de una gran fragilidad que presenta este nivel, el cual es producto de una conjunción de factores, que en palabras del mismo autor lo concluye en cinco dimensiones a saber:

- En primer término, un sistema que resulta confuso e incoherente explicado por las largas luchas de poder externo e interno que sufrieron las instituciones y, que, por desconfianza de los distintos poderes políticos, se crearon establecimientos paralelos para la formación de los círculos regentes. Como consecuencia, las universidades, las "Grandes Écoles" y las Instituciones de Enseñanza Tecnológica superior no forman un conjunto coherente.
- En segunda medida, si bien se indica la presencia de puntos conectores y pasajes entre las distintas instituciones aún no había resultado ser procesos simples ni transparentes.

- En tercer término, la calidad, a pesar del crecimiento del número de educandos, se indicaban imaginarios elevados niveles de la enseñanza y de la investigación.
- En cuarto término, se describe al sistema como un gigante poco preparado para la modernización. Entre otras cuestiones, porque no orienta al discente ni le asegura una inserción profesional segura, el gobierno de la universidad es ineficaz, existe una falta de equipamiento de personal administrativo acompañado de sistemas de evaluación, pues en ese entonces a los que eran sometidas las instituciones eran lentas y no del todo transparentes.
- En último término, se señala la inequidad del sistema en el acceso de los sectores sociales más desfavorecidos, especialmente a las "Grandes Écoles".

La distribución del sistema, a reflexión de los integrantes de la Comisión y según lo concluido por Attali (1998), indica que se aportaron las respuestas más adecuadas para enfrentar cuatro revoluciones a saber:

- Primero, el avance de las tecnologías genera un canje en las disciplinas enseñadas y en las formas de aprendizaje.
- Segundo, las evoluciones en las profesiones y en el mundo productivo en general hace necesario la formación continua. Finalmente,



- La tercera y cuarta tendencia de transformación se manifiesta en que la relación Universidad/gobierno y Universidad/empresa exige de las universidades nuevas formaciones y aplicaciones de sus conocimientos, es decir que esta triada sea lo más dinámica y sinérgica posible para generar el verdadero cambio en las estructuras productivas, académicas y económicas.

El informe en su segunda parte, detalla ciertas visiones para la enseñanza superior que ubican la reforma de conjunto y contienen los cambios a desarrollar en las misiones de la educación superior. Estos cambios se enfocan en ayudar a los educandos a conseguir un nivel de excelencia, mediante la orientación y la flexibilización de los trayectos de aprendizaje; por otra parte, se plantea el promover la educación permanente y el reconocimiento de competencias adquiridas en la experiencia laboral, aunado a lo anterior se establece el fomentar la investigación y la apertura al mundo y promover mayores niveles de justicia social (Attali, 1998).

El resultado de la propuesta del nuevo modelo de educación superior según lo indicado por Attali (1998), está orientado en apropiarse mejor la tradición europea, sin tendencias burocráticas ni sometido al mercado. Para el consultor en mención, el modelo debe contener las exigencias de la formación continua, junto con el aporte de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; aunado a lo anterior propone:

- La apropiación de la eficacia que, sin estandarizar en exceso, oriente sus esfuerzos a la armonización de los cursos y diplomas. A fin de conformar este modelo de educación europea se traza en la última parte las reformas necesarias que siembren un sistema coherente, descentralizado y de establecimiento de contratos particulares entre Estado e instituciones;
- una evolución eficaz y transparente como contrapartida de la autonomía universitaria. En términos operativos se suscita el cambio de los ciclos de la educación superior en tres momentos como lo es la licenciatura de tres años de duración (Bac + 3), que incluye formación general y especializada; la nueva maestría de dos años (Bac + 5), con instancias de estudios disciplinares, de práctica e investigación y, el doctorado (Bac + 8) con un año de formación pluridisciplinaria, uno de formación especializada e inicio de investigación, tres de investigación y tesis.

Como en el caso del Informe Dearing se esboza como condición necesaria el incremento del apalancamiento para el nivel, aunque también sugiere transformar sus fuentes a través del aporte económico de las regiones y de las empresas por medio de becas, bibliotecas y laboratorios. Esto no debe suponer una amenaza a la independencia de las universidades y su función de servicio público (Nosiglia, 2007).

Como conclusión, el informe expone con cierta emotividad que si la reforma de la educación superior no fuera promovida en forma vertiginosa y pereña se trasladaría a una

pendiente de inalterable caída. Pero para que las propuestas se hagan efectivas deberá contarse con un amplio consenso de todos los sectores involucrados, es decir a docentes, educandos y empleadores. Y esto es aún más crítico en un país con larga tradición de participación y expresión de la comunidad universitaria (Attali, 1998).

### **2.3. El informe Bricall para España**

Este informe efectúa un análisis basado en aspectos históricos y comparación de estándares de Europa en referencia a España, de los distintos temas que aborda. El Informe plantea los elementos para un debate a partir del actual diseño de Universidad, aporta soluciones ensayadas en otros sistemas universitarios y analiza con rigor y detalle los asuntos suscitados (Nosiglia, 2007). Por otra parte, circunscribe indicaciones y recomendaciones atendiendo a una visión de largo plazo, frente a los tres grandes impactos que se le imponen a la educación como lo es la emergencia de la sociedad de la información que reestructura el trabajo y la producción; la dinamización de la mundialización y la revolución científico tecnológico que varían necesariamente los patrones culturales (Bricall, 2000).

Los impactos enunciados según Bricall (2000), presuponen consideraciones para el establecimiento de políticas para la educación superior, por lo cual propone:

- Se debe considerar el contexto y los problemas derivados de la enseñanza secundaria;
- conceder mayor realce en la formación a los aspectos profesionales para los que prepara el sistema;
- suministrar mejores formas de instrucción, organización y aprendizaje y salidas profesionales que reconozcan a las características y necesidades de nuevas clases de estudiantes,
- organizar las instituciones de forma más eficiente para el cumplimiento de los objetivos que plantea la sociedad actual.

La reforma evidenció dificultades para su estructuración. Entre ellas la falta de elasticidad y la excesiva uniformidad de la oferta académica ante nuevos requerimientos de la sociedad y los estudiantes (Nosiglia, 2007). Estas perturbaciones se enuncian en referencia al número de ingresantes y egresados, entre los objetivos de los planes de estudio y las demandas del mercado y entre los sistemas educativos nacionales y la globalización e integración de un sistema europeo (Bricall, 2000). Los conflictos de cambiar el sistema se manifiestan, en parte y según los autores del informe, por coacciones profesionales de orden corporativo, tales como la rigidez de los reglamentos del profesorado y en las circunstancias para el ejercicio de ciertas profesiones. Asimismo, porque la enseñanza estaría restringida por la lógica de carácter disciplinar y por riesgo político de tomar ciertas decisiones críticas para la evolución de las estructuras universitarias. A la universidad española se le suman algunos asuntos de índole particular

como el conflicto de transformar los estudios, el déficit del financiamiento y su asignación, el aumento de la precarización del trabajo docente y la debilidad de desarrollo institucional y la escasez de recursos para el desarrollo de la investigación (Nosiglia, 2007). Por otro lado, la autora indica que el informe aborda los problemas en varios apartados a saber:

- El primero, la universidad como agente social, considera los aportes de las universidades para la sociedad y su tributo para el desarrollo social y económico.
- Como segundo abordaje se encuentra la propagación del conocimiento ante las nuevas necesidades de formación profesional tomando encuentra la formación para toda la vida, para lo cual establece exigencias de una mayor variación de las instituciones y flexibilidad de sus currículos.
- En tercera instancia hace indicaciones a la fecundación y aplicación del conocimiento, es decir al desarrollo de la investigación, se traza un reconocimiento de su orientación tradicional.
- Cuarto, como elemento fustigador en el desarrollo de las instituciones de este nivel de enseñanza se estudiaron diferentes preceptos de apalancamiento facultativos, armonizando criterios de suficiencia con equidad y eficiencia.
- En su quinta apreciación hace referencia al personal de la institución universitaria, se circunscriben proyectos referidos al desarrollo del talento

humanoprofesoral y administrativo frente a las nuevas peticiones más diferenciadas de la oferta académica y del perfil de los educandos.

- Sexto, la calidad y el proceso de acreditación de las instituciones universitarias suponen suplantar los dispositivos habituales de control previo y minucioso por un control posterior de lo actuado, concediendo más intimidad en la autonomía de las instituciones universitarias.
- Una séptima indicación del documento, reflexiona sobre los problemas del gobierno corporativo y de la administración de las instituciones universitarias, la cual invita a enmarcar en el marco todos y cada uno de los procesos centrales de la universidad, la enseñanza y la investigación y demás dispositivos que aseguren una capacidad de acomodo permanente a los cambios.
- Por último, aborda la dificultad de la necesidad de colaboración entre los programas e instituciones mediante la ratificación y estructuración de redes tecnológicas y universitarias

Para finalizar este apartado y tomando como referencia lo indicado por el Profesor Bricall (2000), el cual propone vigorosamente que:

Si los gobiernos no transforman las instituciones universitarias, muy probablemente lo harán los mercados: lo que no es bueno, ya la universidad debe respetar su lógica académica de producción de conocimiento, no sólo para el mercado sino como input para su propio desarrollo, (p.5).

#### **2.4. Los análisis de Edgar Morin para la UNESCO**

Para poder interpretar de una forma adecuada lo que este filósofo, sociólogo y político francés, además de director emérito de investigaciones en el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS, del francés Centre National de la Recherche Scientifique), el personaje que nos participa en su informe Los Siete Saberes Para una Educación del Futuro en 2000, (en coautoría con la UNESCO), hay que decir que Edgar Morin, y que según Moledo (2004) lo personifica como:

El significado del pensamiento sistémico, recoge en sus análisis y reflexiones una inquietud generalizada entre los científicos, pensadores y filósofos de la ciencia de la época, sobre la forma poco adecuada de aplicar el conocimiento, heredada de la sociedad industrial, para que contribuya al mismo tiempo al desarrollo del hombre y de la sociedad (en todas sus dimensiones: bienestar económico, biológico, técnico, cultural, etc.) en un mundo que se enfrenta con los desafíos del siglo XXI”.

Morin (2000) afirma que:

... ve el mundo como un todo indisociable, donde el espíritu individual posee conocimientos indeterminados, alterados, que necesita acciones

retroalimentadoras y propone un abordaje de manera multidisciplinar y multirreferenciada para lograr la construcción del pensamiento que se desarrolla con un análisis profundo de elementos de certeza, lo que el denomino a bien como el Pensamiento complejo. Estos elementos se basan en la complejidad que se caracteriza por tener muchas partes que forman un conjunto intrincado y difícil de conocer.

Desde este paradigma, Morin(2000) construyó un reporte para la UNESCO, conocido en el mundo educativo como Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, instrumento que se convierte en un referente internacional para cualquier reflexión sobre cómo educar de forma sostenible.

El informe se sumerge en el análisis sobre cuáles deben ser los principios para un conocimiento acertado para los educandos. En el informe se utilizan evidencias que parten de la premisa de que el conocimiento es una necesidad tanto intelectual como vital. En esta reflexión, se llega a plantear que el problema universal de los ciudadanos del nuevo milenio en palabras del mismo autor es:

- ¿cómo acceder a la información y cómo adquirir la capacidad de articular y de organizar el conocimiento?
- ¿cómo percibir y comprender el contexto, lo global, la multidimensionalidad, lo complejo y la incertidumbre, características de la realidad tal como hoy se



le presenta al hombre que se enfrenta con el conocimiento del universo y de sí mismo?

Según Morin (2000),

“Para afrontar estos desafíos es necesaria una reforma paradigmática, no programática, del pensar y de cómo generar el conocimiento, esta es una cuestión fundamental para la educación, que tiene que ver con la aptitud para entender el mundo y para el desarrollo de la sociedad”. (p.15)

Se puede evidenciar en el informe la reflexión que hace en referencia a la educación del futuro, la cual, según él, habrá de enfrentarse con una falta de adecuación cada vez más profunda y difícil entre los saberes parcializados, fraccionados y segmentados, y por otro, las realidades o los problemas prácticos cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales (Morin, 2000).

Aunado a los aportes que ya hemos expuesto, Morin (2000), instituye unos principios básicos sobre los que debe apoyarse la concepción y la orientación del conocimiento en el paradigma del pensamiento complejo-sistémico, para que sea posible superar la separación entre saberes, orientándolos hacia un conocimiento pertinente. Estos principios pueden agruparse en torno a los siguientes criterios generales:

- La actividad en el desarrollo del conocimiento ha de reconocer y hacer explícito el contexto: la evolución cognoscitiva no se encamina hacia conocimientos cada vez más abstractos, sino que, al contrario, debe seguir la senda de una mayor contextualización.
- La realidad se ha de concebir globalmente: lo global es el conjunto que contiene las partes que están ligadas por relaciones retroactivas u organizativas. El todo contiene propiedades y cualidades que no se encuentran en las partes aisladas; en este punto adquiere una gran actualidad el principio de Pascal: se me hace imposible conocer las partes sin conocer el todo.
- No se puede avanzar en el conocimiento sin analizar y reconocer el carácter multidimensional de cualquier realidad: las unidades complejas son multidimensionales; por ejemplo, el ser humano es al mismo tiempo un ser biológico, psíquico, social, afectivo, racional. etc.
- El conocimiento pertinente ha de afrontar la complejidad, es decir, todo aquello que está tejido junto; existe complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables. La complejidad es la relación entre la unidad y la multiplicidad. Es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno.
- A los desarrollos científicos, planes de acción y predicciones, el hombre tiene que añadir un principio de incertidumbre. Es necesario incorporar a la

conciencia humana el mensaje de Eurípides: esperar lo inesperado. El mito del progreso ya no existe, se sabe que el progreso es posible pero también se sabe que es incierto. Una vez acumulada y asumida la herencia del siglo XX, en la que, a pesar de los avances portentosos de la cosmología, de la biología, de las técnicas energéticas, etc., no se han resuelto los problemas de la humanidad, es necesario aprender a sustituir una visión de un universo que obedece a un orden impecable, por otra que responde a una dialógica entre el orden, el desorden y la organización.

## 2.5. El informe de Jacques Delors para la UNESCO

Para poder desarrollar este apartado, hay que iniciar comentado como se desarrolló la articulación y el grupo de eméritos que aportaron desde su expertis al informe *La educación encierra un Tesoro*, y que según Guillén (2008), indica que:

Estamos en presencia de una obra con autor colectivo, una Comisión Internacional de quince personas nombradas por la UNESCO con la misión de realizar un trabajo de estudio y reflexión sobre los desafíos a que deberá hacer frente la educación en los años venideros y presentar sugerencias y recomendaciones en un informe que pueda servir de programa de renovación y acción a los decisores y a los responsables oficiales en el más alto nivel. (p. 3).

Como génesis del informe, en noviembre de 1991, la Conferencia General de la UNESCO en cabeza del Director General Federico Mayor, invitó a convocar una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. La dirección de la organización pidió al Sr. Jacques Delors que condujera dicha comisión, junto con un grupo de otras 14 eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales. (Guillén, 2008).

Para Delors (1996), esta extraordinaria diversidad, obligó a los miembros de esta Comisión a elaborar el Informe La educación encierra un tesoro que implica, un amplio análisis, síntesis explícita, visión a largo plazo e inspiración humanística, junto con el más exquisito respeto a la gran diversidad de circunstancias y culturas.

El informe, inicia sus reflexiones bajo un apartado titulado La educación o la utopía necesaria, escrito en el cual se manifiesta el deseo de compartir con el gran público esta convicción especialmente, en un momento en que las políticas de educación son objeto de vivas críticas o son relegadas, por razones económicas y financieras, a la última categoría de prioridades. (Delors, 1996).

La parte introductoria del informe, La educación o la utopía necesaria (p. 1337), conformada por siete subtítulos, es una presentación global del Informe que realiza Delors (1996), el cual el contenido gira en torno a tres grandes núcleos temáticos:

1. cómo se concibe la educación (supuestos educativos);

2. los sentimientos y realidades socioculturales, políticas y económicas de finales del siglo XX expresados en tres palabras: decepciones, desafíos y tensiones (supuestos socioculturales) y
3. la educación durante toda la vida y en todas sus etapas como la llave para enfrentar las decepciones, los desafíos y las tensiones en el siglo XXI contando con la cooperación e intercambio internacional.

El contenido central del Informe consta de tres partes: la primera denominada Horizontes, en los cuales se abordan algunos fenómenos que, lo queramos o no, marcarán nuestro devenir histórico individual y colectivo. Entre esos fenómenos según Delors (1996) se encuentra:

La mundialización y la interdependencia planetaria que, por un lado, vienen cargados de promesas, pero por otro, crean incertidumbres, aprensiones y amenazas. Esa mundialización está presente en la economía: movimientos de las masas de capital, concentración de capitales, mercados financieros mundiales e imposición de leyes a las políticas económicas nacionales. También ha afectado las actividades industriales y comerciales, la expansión comercial y ha modificado el mapa económico del mundo y “hace todavía más patente la separación entre los grandes ganadores y los perdedores del desarrollo”. (p. 43).

La segunda parte titulada Principios, viene a ser la respuesta a las realidades políticas, sociales, económicas, culturales y educativas visualizadas y plasmadas en esos Horizontes que limitan la acción humana.

Por último en la tercera parte, la cual lleva por título Orientaciones, está estructurada en cuatro capítulos y constituye el conjunto de posturas, actitudes y medidas que se deben adoptar para dar respuesta a las decepciones, desafíos y tensiones mediante la educación para toda la vida.

En el informe, Delors (1996) describe estos cuatro pilares en base a los siguientes razonamientos:

- Aprender a conocer; se ha de concebir como un medio y un fin, a la vez, de la vida humana. Dado que el conocimiento se desarrolla sobre múltiples campos y dimensiones, y con alcances virtualmente infinitos, la pretensión de transmitir y de adquirir el saber completo de una vez, es un intento imposible. Aprender a conocer significa adquirir las herramientas del aprendizaje, los instrumentos que permiten acceder, organizar y generar el conocimiento. La educación a lo largo de la vida se basa en aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un número limitado de materias. En términos de currículo universitario, diseñado en parte alrededor de las disciplinas científicas, el objetivo es que el estudiante adquiera las herramientas, las

ideas y el conocimiento sobre los métodos de referencia que aglutinen los resultados de los avances científicos y de los paradigmas contemporáneos.

- Aprender a hacer, como pilar de la capacitación del ciudadano para su integración en el mundo del trabajo, en el mundo profesional. Este aspecto de la educación está relacionado estrechamente con las nuevas formas de relación laboral y de integración en el sistema productivo, en todos sus sectores, donde la gestión del conocimiento es un componente central de las tareas asignadas a los perfiles ocupacionales. El cambio continuo de los procesos productivos orienta los requisitos del mundo laboral hacia las competencias personales en sustitución de los currículos basados en conocimientos o habilidades especializadas. Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino también una competencia personal que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones diferentes y a trabajar en equipo.
- Aprender a convivir, en una sociedad que padece el contraste dramático entre su capacidad de realizar grandes avances en el pensamiento y en la ciencia, y su impotencia para resolver pacífica y multilateralmente los conflictos humanos. Aprender a vivir juntos significa desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Las competencias para contribuir

al desarrollo de la sociedad en un mundo en el que los acontecimientos locales tienen una dimensión global, han de incorporar los conocimientos y las habilidades para la interrelación en entornos multiculturales y diversos.

- Aprender a ser, la comisión que elaboró el informe reafirmó con fuerza, desde el inicio de los trabajos, un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo completo de las personas en todas sus dimensiones: intelectual, sensitiva, social, cívica y estética, en toda la riqueza potencial de la personalidad, como respuesta a la deshumanización y unidimensionalidad del mundo que se anuncia para el siglo XXI. Aprender a ser para desarrollar mejor la propia personalidad y para estar en condiciones de obrar con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad y ética personal.

Con lo anteriormente expuesto por todos y cada uno de los informes que llevaron a los países europeos a replantear sus estructuras de educación y tomando como reflexión lo indicado en la declaración de Bolonia, es evidente que el objetivo que se perseguirá es el incremento de la competitividad del sistema Europeo de educación superior, puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, según la declaración se necesita asegurar que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas (Declaración de Bolonia, 1999).



### **3. DEVENIR DE LA EEES EN EUROPA**

Para González, Luzón, & Torres (2009), las apreciaciones referentes al desarrollo histórico del EEES, indican que:

Aunque la Unión Europea comenzó su historia con el Tratado de Roma de 1957, no fue sino hasta 1963 cuando se tomaron las primeras decisiones educativas comunes entre los estados miembros, centradas sobre todo en el carácter de la formación profesional, la Educación Superior o la investigación. Estas decisiones no tuvieron inicialmente un carácter vinculante. Sólo a partir de 1971 aunque de forma gradual se abrió paso una decidida voluntad de cooperación en materia educativa (p.1).

Se puede evidenciar en su génesis que la Comunidad Europea era esencialmente económica, pero con el paso de los tiempos, la Educación comenzó a tener una relevancia comunitaria preferencial (Martínez J. , 2011). La evidente relación de la educación universitaria con el mundo laboral era una de las razones principales que justificaba la intervención de la Comunidad en este campo.

Por otra parte, mediante la argumentación de Martínez & Crespo (2008), en la cual exteriorizan que:

La Universidad no puede permanecer ajena a los cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos que se estaban produciendo en Europa en las últimas décadas. Si la Educación Superior había tenido siempre la misión de preparar a los ciudadanos para conseguir el desarrollo social, era evidente que no lo estaba consiguiendo plenamente y algo debía hacerse al respecto en el ámbito universitario.

Con el argumento anterior y según lo propuesto por Viader (2005), el cual indica que los objetivos declarados del proceso de convergencia hacia el EEES son bien conocidos y pueden resumirse así:

Conseguir un sistema universitario europeo con un mayor nivel de integración y con una atención más eficaz de las necesidades de formación en el marco de la construcción de una sociedad del conocimiento. Esto debería redundar, entre otras cuestiones, en flujos de movilidad superiores, en niveles mayores de empleabilidad y en un sistema universitario europeo más competitivo a nivel mundial. (p.1)

Aunado a lo anterior, el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, en su artículo 149 expone literalmente lo siguiente:

- La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.
- La acción de la Comunidad se encaminará a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos y fomentar el desarrollo de la educación a distancia.
- La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará con arreglo al procedimiento previsto en el artículo 251 y previa consulta al Comité Económico y Social y al Comité de

las Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros; por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

Como se puede observar la dinámica de integración europea abono el camino de una forma sistémica y dinámica, con lo cual la unificación obtuvo el impulso definitivo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y más específicamente con el desarrollo de la Declaración de Bolonia en 1999. No obstante, toda una sucesión de reuniones de Ministros de Educación y generación de reportes fue definiendo, perfilando y priorizando los aspectos esenciales del desarrollo de la reforma educativa. Como medida de calidad y seguimiento, los países miembros acordaron que cada dos o tres años los Ministros responsables de la Educación superior del Espacio Europeo se reunirán para debatir sobre el Proceso de Bolonia. De estas conferencias surgen diferentes documentos que permiten analizar el EEES. Los principales momentos históricos de este ambicioso proceso serán descritos en el desarrollo de este apartado.

### 3.1. Consejo europeo de Lisboa 2000

El Consejo Europeo celebrado en marzo de 2000 en la ciudad de Lisboa (Portugal), encuentro en el cual se gestionó el acuerdo de un nuevo objetivo estratégico de la Unión a fin de reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento. De allí se acuerda un objetivo

estratégico para el año 2010, el cual está marcado por premisas anteriormente indicadas y el desarrollo y encuadre de aspectos sociales, orientados fundamentalmente a la consecución de la cohesión social a través del empleo de calidad y la equidad en el acceso a las oportunidades educativas a lo largo de la vida.

Martínez & Prendes (2003) señalan que:

En esta sociedad la tecnología afecta a dos aspectos clave: la propia sociedad en sí, y las comunicaciones e información. Por ello, añaden que, si recordamos que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación, podemos deducir que la situación presente debería tener sus repercusiones en aquélla, máxime cuando la educación que conocemos tiene por objetivo ser accesible a todos. (p.285).

De igual forma, Cebrián (2003) considera que:

Los procesos de cambio sociales, tecnológicos y científicos exigen una permanente actualización en toda empresa productiva, tal es el caso del sistema universitario que para hacer frente a estos procesos debe prestar atención específica al cambio y a la innovación; tener presentes las tecnologías de la comunicación y de la información asociadas a la producción del conocimiento y tener en cuenta los programas de formación permanente, con atención preferente al profesorado. (p. 15).

Con lo anteriormente expuesto se puede evidenciar que en la sociedad actual se desarrollan las actividades académicas, sociales y culturales las cuales se dinamizan con importantes repercusiones en el campo formativo que podemos constatarlas en las numerosas referencias, objetivos marcados y actuaciones planteadas por las instituciones, en nuestro caso europeas, nacionales y regionales(Escandell, Rodríguez, & Cardona, 2005).

Centrándonos en las iniciativas europeas que son el asunto que aquí abordamos, cabe destacar el Consejo Europe de Lisboa (2000),establece unas directrices claras que marcan la dirección que deben tomar las políticas y actuaciones de la Unión Europea en esta materia, llegándose a afirmar en las conclusiones del Consejo, que Europa ha evolucionado hacia una era del conocimiento, con las implicaciones que ello supone para la vida económica, cultural y social (Matías, 2005). Para este mismo autor, en este período, la Unión Europea se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los imperativos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento.

Matías (2005)acentúa que dichos cambios:

Afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas y exigen una transformación radical de la economía europea. La Unión debe determinar dichos cambios en coherencia con los valores y conceptos de la sociedad y también con

vistas a la próxima ampliación. El ritmo cada vez más rápido del cambio significa que es urgente que actúe para aprovechar plenamente los beneficios y oportunidades presentes, de ahí la necesidad de que se establezca un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de aumento de la innovación y de la reforma económica y de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos.

En definitiva, se pudo evidenciar el planteamiento de un objetivo estratégico para la década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.(Consejo Europe de Lisboa, 2000).

### 3.2. Convención/Declaración de Salamanca 2001

En 2001, los días 29 y 30 marzo en la ciudad de salamanca más de trescientas instituciones europeas de Educación Superior se reunieron con el fin de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que se desarrollaría en la ciudad de Praga. En la Convención de Instituciones Europeas de enseñanza superior (2001),se aprobaron las metas, principios y prioridades siguientes:

- Las instituciones europeas de enseñanza superior reiteraron su apoyo a los principios de la Declaración de Bolonia y al compromiso de crear el EEES antes de finalizar 2010.
- Se facultaba a las universidades a aplicar el principio fundamental de autonomía con responsabilidad. Las universidades podrían elaborar sus estrategias, elegir sus prioridades en cuanto a docencia e investigación, asignar sus recursos, desarrollar el currículum y fijar sus criterios de admisión de estudiantes y profesores.
- El EEES debería respetar los principios de la tradición europea en materia educativa: La educación como servicio público, Acceso amplio y abierto a los estudios de pre-grado y de post-grado, Educación para la realización personal y para toda la vida y la Educación socialmente significativa para la ciudadanía, tanto a corto como a largo plazo.
- La enseñanza superior se sustentaría en la investigación, que constituye el motor de la enseñanza superior.
- La enseñanza superior en Europa se distinguiría por la diversidad y su eficaz articulación de diferentes idiomas, sistemas nacionales, tipos y perfiles de institución y desarrollo curricular.
- El EEES tendría que desarrollarse en torno al valor de la calidad, que debería estar basada en un equilibrio entre innovación y tradición, entre excelencia académica y pertinencia socio-económica (la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral debería reflejarse convenientemente en el



currículo, ya que las competencias adquiridas debían estar pensadas para el empleo).

- La libre circulación y la movilidad horizontal y vertical de estudiantes, profesores y diplomados constituiría un aspecto esencial del Espacio Europeo de la Educación Superior, no pudiendo la movilidad virtual remplazar a la movilidad física.
- Las instituciones de enseñanza superior apoyarían la creación de un marco para regular la compatibilidad de las cualificaciones a nivel de pre-grado y post-grado, si bien los créditos no serían los mismos según se tratase de una titulación destinada a ejercer un empleo o de una preparación para proseguir estudios de post-grado.
- Las instituciones europeas de enseñanza superior deberían reunir las condiciones necesarias para poder atraer personas del mundo entero. Entre las medidas concretas a adoptar cabe destacar la adaptación curricular, un sistema de titulaciones fácilmente legible dentro y fuera de Europa, medidas convincentes de garantía de calidad, cursos impartidos en las principales lenguas internacionales, campañas de información y marketing adecuadas, servicios de acogida para estudiantes y becarios extranjeros e implantación de redes estratégicas.

### 3.3. Convención/Declaración de Praga 2001

Habiendo formalizado el alcance de los principios por las autoridades reunidas en Salamanca, el 19 de mayo de 2001 los ministros europeos de educación firman la Declaración de Praga, evento que se presentó dos años después de la Declaración de Bolonia y tres desde la Declaración de La Sorbona. Los dignatarios se habían comprometido a estudiar el desarrollo alcanzado por el EEES y a establecer direcciones y prioridades del proceso para los años venideros.

En esta reunión, los ministros de la época, según el documento oficial de la Declaración de Praga (2001) indica que:

Se observaron que las actividades recomendadas en la Declaración acerca de estructura de las titulaciones han sido intensamente y ampliamente tratadas en la mayoría de los países. Especialmente apreciaron cómo avanza el trabajo en la garantía de la calidad. Los Ministros reconocieron la necesidad de cooperar para dirigir los retos, que son fruto de la educación transnacional. También reconocieron la necesidad de una perspectiva de aprendizaje de larga duración en la educación.

Por otra parte, la Declaración de Praga manifiesta explícitamente que el Área de Educación Superior Europea es una condición para mejorar el atractivo y la competitividad de las instituciones de educación superior en Europa. Los miembros gestores dejan como lectura puntual la idea de que la educación superior debería ser

considerada un bien público y permanecy permanecerá como responsabilidad pública (regulaciones etc.), y que los estudiantesson plenos miembros de la comunidad de educación superior.

Es importante destacar en este momento que en dicha declaración los ministros ilustraron el proceso de la siguiente manera:

- Adopción de un sistema de niveles fácilmente legible y comparable; este punto exhorta a las instituciones de educación superior a tomar una ventaja apoyados por la legislación y herramientas del marco europeo con lo cual se pueda facilitar el reconocimiento profesional y académico de las unidades del curso, grado y demás galardones.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, la educación superior en estudios de diplomatura (pregrado) y licenciatura (postgrado).
- El establecimiento de un sistema de créditos, en este punto los Ministros hicieron énfasis en que, para una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y calificación, era necesaria la adopción de piedras angulares comunes de calificaciones, sostenidas por un sistema de créditos tal como el ECTS o uno que seacompatible con el ECTS, proporcionando tanto funciones de transferibilidad como deacumulación. Conjuntamente con los sistemas que garantizan la calidad reconocidamutuamente tales arreglos facilitarán el

acceso de estudiantes al mercado laboral europeo y mejorarán la compatibilidad, el atractivo y la competitividad de la educación superior europea. El uso generalizado de tal sistema de créditos y del Suplemento del Diploma fomentará el progreso en esta dirección.

- La promoción de la movilidad, punto en el cual los representantes confirmaron su compromiso de reivindicar la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo e hicieron énfasis en la dimensión social de la movilidad.
- La promoción de la cooperación europea en la garantía de calidad, para lo cual se pretende fomentar una cooperación más cercana entre redes que aseguren la calidad y el reconocimiento.
- La promoción de las dimensiones europeas en educación superior, punto el cual se orienta a incrementar el desarrollo de los módulos, cursos y currículos a todos los niveles con contenido "europeo", orientación u organización.

Aunado a lo considerado anteriormente, la reunión de ministros puntualizó y enfatizó que dicho acuerdo debería necesariamente abordar los siguientes temas, los cuales fueron tomados de forma literal:

- Aprendizaje para toda la vida, motor de la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- Instituciones y estudiantes de educación superior, para lo cual es necesaria la participación de las universidades y de otras instituciones de educación superior y de los estudiantes como socios constructivos, activos y competentes en el establecimiento y conformación de un Área de Educación Superior Europea, es necesaria y bienvenida.
- Promoción del atractivo del Área de Educación Superior Europea, para lo cual promulgan la legibilidad y comparabilidad de las titulaciones en la educación superior europea a nivel mundial debería mejorarse mediante el desarrollo de un marco de trabajo común de calificaciones, así como mediante la garantía de la calidad coherente y los mecanismos de acreditación/certificación y mediante redoblados esfuerzos de información.
- Seguimiento continuado, actividad que conlleva a que los Ministros se comprometieran a continuar su cooperación basada en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, agregando las similitudes y beneficiándose de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales, y haciendo uso de todas las posibilidades de la cooperación intergubernamental y del diálogo en curso con las universidades europeas y

otras instituciones de educación superior y organizaciones de estudiantes así como del programas de la Comunidad.

#### 3.4. Declaración de Graz 2003

El 4 de julio de 2003 se firma en Leuven la Declaración de Graz (2003), cuyo objetivo fue la consolidación del papel de las universidades europeas hasta el 2010, y más allá. La Declaración se centró en determinados principios y actuaciones los cuales abordaron 29 temas troncales, y que Martínez (2011) sintetiza en los siguientes 10 puntos:

1. Las universidades son esenciales de cara al desarrollo y el liderazgo de la sociedad europea. Crean, salvaguardan y transmiten valores y conocimientos vitales para el bienestar socio-económico.
2. Las universidades abogan por una Europa del conocimiento, sustentada sobre una potente colaboración, movilidad y capacidad investigadora, que deberá integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. El desarrollo de las universidades europeas se sustenta sobre un conjunto de valores fundamentales: equidad, acceso, investigación, calidad, y diversidad cultural y lingüística.
4. Los estudiantes son miembros esenciales de la comunidad académica. Se debe mejorar el apoyo al estudiante (incluyéndose aquí el apoyo social, el

alojamiento y las oportunidades de trabajo a tiempo parcial), el asesoramiento académico y profesional, el aprendizaje de idiomas y el reconocimiento de los títulos.

5. Las universidades europeas actúan a escala global y mundial, haciendo aportaciones a la innovación y al desarrollo económico sostenible. La competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social.
6. Los gobiernos, las universidades y sus estudiantes deben estar comprometidos con la visión a largo plazo del EEES, y generar fondos a partir de varias fuentes, por más que la Educación Superior sea responsabilidad pública.
7. Los gobiernos deben otorgar poder a las instituciones universitarias y fortalecer su autonomía y su liderazgo, proporcionándoles entornos estables tanto a nivel jurídico como de financiación. Las universidades por su parte aceptan el dar cuentas y asumirán el deber de poner en práctica reformas.
8. El Proceso de Bolonia debe evitar el exceso de reglamentos y, en su lugar, desarrollar puntos de referencia y descriptores de niveles comunes y de cursos.
9. La puesta en práctica de un sistema de tres niveles (siendo el nivel doctoral el tercero de ellos) requiere cambios adicionales: consolidar el sistema de créditos ECTS, marcos comunes de titulaciones, involucrar a profesores, estudiantes y profesionales, así como una enseñanza basada en competencias para la profesión y para la vida

10. La calidad y la investigación conllevan innovación.

### 3.5.Conferencia de Ministros Berlín 2003

Con las propuestas desarrolladas en Graz en 2003, y con la consigna dejada en Praga en 2001, los Ministros decidieron que un nuevo encuentro de seguimiento debía tener lugar en la segunda mitad del 2003 en Berlín para examinar el progreso y para fijar direcciones y prioridades para las próximas fases del proceso hacia el Área de Educación Superior Europea, siendo esta reunión la tercera conferencia de Ministros responsables de la educación en Europa.

De esta forma el 19 de septiembre de 2003 se presentó en Berlín el Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior: Conferencia - Declaración de Berlín (2003). Los ministros responsables de la Educación Superior procedentes de 33 países se reunieron con el objetivo de analizar el progreso efectuado y establecer prioridades y objetivos para los años siguientes. Según la declaración literalmente los ministros tomaron en consideración las conclusiones de los ayuntamientos Europeos de Lisboa (2000) y Barcelona (2002) cuyo objetivo principal era hacer de Europa “la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social”, y que pretendían que se siguieran efectuando acciones posteriores



y se existiera cooperación cercana en el contexto del proceso de Bolonia. Acordaron los siguientes principios y prioridades.

- La importancia social del proceso de Bolonia
- Incrementar la competitividad en equilibrio con las mejoras sociales del EEES
- La Educación Superior es bien y responsabilidad pública
- Deben prevalecer los valores académicos
- Asegurar la unión entre la Educación Superior e investigación
- Se debe preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad
- La calidad de la Educación Superior es el corazón del EEES
- Compromiso de comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos en el año 2005
- Compromiso para elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles
- Compromiso de hacer la Educación Superior accesible a todos
- Prioridad de la movilidad de los estudiantes y del personal académico y administrativo
- Facilitar el acceso a préstamos y becas
- Desarrollo de un currículum internacional
- Se reconoce que la participación de todos asegurará su éxito a largo plazo

- Se acepta que las instituciones necesitan que se les otorgue el poder de decisión
- La Educación Superior se basa en el aprendizaje para toda la vida

### **3.6. Conferencia de ministros Bergen 2005**

En mayo 19 y 20 de 2005, tuvo lugar el desarrollo de la cuarta conferencia de Ministros Europeos responsables de educación superior en la ciudad de Bergen se desarrolló la Conferencia de Bergen (2005) al oeste de Noruega; el encuentro le dio la bienvenida a los países de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania como nuevos miembros participantes en el Proceso de Bolonia. Dichos países entrantes confirmaron y aceptaron el compromiso de coordinar políticas internas a través del Proceso de Bolonia para establecer el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010; de igual y en reciprocidad los países que integraban con anterioridad las conferencias de ministros, se comprometieron a ayudar a los nuevos países participantes a poner en marcha los objetivos del Proceso.

Los puntos que se debatieron y se establecieron como consensuados en la Conferencia de Bergen (2005), son los siguientes:

- La participación de las instituciones de educación superior, sus colaboradores y estudiantes son exhortados al desarrollo de la EEES, mediante la utilización de las reformas legislativas desarrolladas para tal fin. De igual forma se invita a los representantes de las organizaciones y empresas a sinergizar en el proceso de ayuda para sacar adelante la propuesta de la EEES.
- Balance, este se da lugar al momento de revisar el avance tenido desde el 2003 a 2005 plasmado en el informe general del grupo de seguimiento BFUG, en el Informe Tendencias IV de la EUA y en el informe de ESIB Bolonia desde el punto de vista de los Estudiantes. El informe del BFUG estaba enfocado a tres aspectos prioritarios la estructura en ciclos, la garantía de la calidad y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio. Este informe mostro avances significativos con respecto a lo acordado en la anterior reunión y se propone el desarrollo de seguimientos para asegurar que el progreso de este sea coherente en todos los países participantes.
- El sistema de titulaciones, se verifica que el sistema de dos ciclos se ha venido llevando a la práctica de forma amplia y congruente, y se estima que más de la mitad de los estudiantes de la mayoría de los países miembros adelantan sus estudios mediante esta metodología de ciclos. Sin embargo, aún hay algunos obstáculos para el acceso entre ciclos. Además, hay una necesidad de mayor diálogo, que implique a los Gobiernos, las instituciones y los agentes sociales, para mejorar el empleo de los graduados de primer ciclo, incluyendo los puestos apropiados en los servicios públicos.

Aunado a lo anterior, se insiste en la importancia de asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco más amplio de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro la Unión Europea, así como entre los países participantes. También es solicitado que la Comisión Europea consulte a todos los grupos participantes en el Proceso de Bolonia conforme progresa el trabajo.

- Garantía de calidad, se manifiesta puntualmente que casi todos los países han tomado medidas para aplicar un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el comunicado de Berlín y con un alto grado de cooperación y formación de redes, pero se evidencia que hace falta mayor participación por parte de los estudiantes en materia de cooperación para la internacionalización.

Por otro lado, la conferencia dio lugar a aceptación de la propuesta de la Asociación Europea para el aseguramiento de la Calidad ENQA, propuesta enfocada a introducir el modelo propuesto de evaluación por pares de las agencias de calidad nacionales, respetando los criterios y pautas comúnmente aceptados.

- Reconocimiento de títulos y periodos de estudio, primeramente, se resaltó que 36 de los 45 países participantes han ratificado ya la Convención de

Reconocimiento de Lisboa, por lo cual se invitó a los países que no han ratificado lo pactado en Lisboa a desarrollarlo de forma diligente. Por otra parte, los países participantes se comprometieron en diseñar planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros; aunado a lo anterior, se establece el compromiso en firme en trabajar con las instituciones de educación superior, y otras, para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento en, los programas de educación superior.

- Educación superior e investigación, establecido dentro del marco de desafíos y prioridades futuras, se señala la importancia de la educación superior en la mejora de la investigación y la importancia de la investigación en el apoyo de la educación superior para el desarrollo económico y cultural de nuestras sociedades, así como para la cohesión social.
- La dimensión social, otra de las aristas de los desafíos y prioridades futuras, la cual conlleva al compromiso de los países miembros de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes, puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio.

- Movilidad, es un proceso clave en la propuesta de Bolonia, por lo cual, los miembros en lo posible facilitaran la portabilidad de becas y créditos a través de acciones conjuntas, con el propósito de hacer realidad la movilidad dentro del EEES.
- El atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo, el cual deberá ser un espacio abierto a otras partes del mundo. La contribución para conseguir la educación para todos debe basarse en el principio de desarrollo sostenible y estar de acuerdo con el trabajo internacional en curso sobre el desarrollo de directrices para garantizar la calidad de la educación superior transnacional.

### 3.7. Conferencia de ministros Londres 2007

El 18 de mayo de 2007 en la ciudad de Londres, tuvo lugar el desarrollo de la quinta conferencia de ministros de educación responsables de la EEES la cual es conocida como Comunicado de Londres (2007); habiendo dejado en la anterior reunión de Bergen de 2005 planteados unos compromisos, la conferencia procedió a revisar dichos compromisos los cuales fueron:

- La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de ENQA.
- La puesta en práctica de los marcos de las cualificaciones nacionales.
- La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado.

- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

Por otra parte, en esta reunión se incorpora la República de Montenegro al proceso de Bolonia, quien manifiesta estar dispuesto a contribuir y estructurar las políticas y demás actividades pertinentes para ajustar el sistema a la filosofía del proceso de Bolonia.

Los temas que fueron abordados en el Comunicado de Londres (2007), fueron los siguientes:

- Movilidad, se especifica que la movilidad de docentes, estudiantes y titulados es de vital importancia para el desarrollo de la filosofía del proceso de Bolonia, actividad que genera grandes oportunidades, no solo en el crecimiento personal, sino también las sinergias que se puede lograr en proceso investigativos y de paso mejorando la calidad en la educación superior.
- Estructura de los estudios, punto en el cual manifiestan que se ha avanzado de forma significativa con la propuesta de los tres ciclos, en donde adicional queda de manifiesto que las barreras estructurales se han reducido.

- Reconocimiento, punto orientado al reconocimiento de cualificaciones de aprendizajes previos incluyendo el aprendizaje informal y no formal, los cuales se consideran como componentes esenciales para la EEES.
- Marcos de cualificaciones, generados como instrumentos de comparabilidad, el cual permite a los educandos el traslado dentro y entre los sistemas de educación superior. Puntualmente este punto hace referencia a que los marcos deberán favorecer a que las instituciones de educación superior desarrollen módulos y programas de estudios basados en los resultados del aprendizaje y en créditos y a mejorar el reconocimiento de cualificaciones, así como todo tipo de aprendizajes anteriores.
- Aprendizaje a lo largo de la vida, para este ítem el informe indica que hay avances en diferentes países miembros con propuestas flexibles que apoyan los desarrollos desde etapas tempranas, motivo por el cual se solicitó a los desarrolladores el intercambio de las buenas prácticas.
- Certificación de la calidad y el Registro europeo de Agencias de Calidad, con los criterios de calidad y sus correspondientes certificados, los cuales fueron avalados en la reunión de Bergen, los países miembros movilizaron dinámicas que han calado para bien en el desarrollo del aseguramiento de la calidad en la educación superior de la EEES.
- Doctorados, se establece que hay necesidad de desarrollar y de mantener una extensa diversidad de programas doctorales, ligados al modelo global del



marco de cualificaciones del EEES, al tiempo que se evita una regulación excesiva.

- Dimensión social, orientada a que la educación superior haga una cohesión efectiva en lo social y específicamente en cerrar brechas y desigualdades en los niveles de conocimiento y demás virtudes propias de la sociedad.
- El EEES en un contexto global, el comité pudo evidenciar que, en varias regiones del mundo, varios países han empezado a revisar y ajustar sus modelos educacionales a la filosofía de Bolonia, los cuales están basados en la igualdad, la confianza y comprensión valores fundamentales de dicho proceso.
- Por otra parte, esta reunión trajo consigo una serie de prioridades a ser tocadas en la reunión programada para 2009, los cuales sus temas principales serán la Movilidad, la dimensión social, la recopilación de datos, la empleabilidad.

### 3.8. Conferencia de ministros Leuven 2009

Luego de diez años haber firmado la declaración de Bolonia, nuevamente y por sexta vez se dio lugar la reunión de ministros responsables de los temas educación superior para la EEES, dicha reunión tuvo lugar en la universidad francófona de Lovaina los días 27, 28 y 29 de abril de 2009; en esta ocasión los ministros de los 46 países que ahora forman parte del proceso se dieron cita con el objeto de definir el rumbo que las

autoridades políticas desean tomar en los 10 años que vienen, reunión que fue denominada como la Comunicado de la Conferencia de Leuven (2009). Al final de las jornadas los ministros suscribieron una declaración, en la cual indican que:

Los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia y las políticas desarrolladas en los años subsiguientes siguen siendo válidas hoy. Dado que no todos los objetivos han sido alcanzados por completo, la implementación plena y adecuada de estos objetivos a nivel europeo, nacional e institucional requerirá un impulso y compromiso incrementado después de 2010.” (2009).

Con referencia a la prioridad de la próxima década allí planteada, el consejo de ministros en la conferencia de Leuven precisa lo siguiente:

Procurando la excelencia en todos los aspectos de la educación superior, abordamos los retos de la nueva era. Esto requiere un enfoque constante en la calidad. Además, manteniendo la altamente valorada diversidad de nuestros sistemas educativos, las políticas públicas reconocerán plenamente el valor de las distintas misiones de la educación superior, que se extienden desde la comunidad de la enseñanza y de la investigación al servicio de la comunidad y el compromiso con la cohesión social y el desarrollo cultural. Todos los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior deberán ser equipados para responder a las demandas cambiantes de la rápidamente evolucionando sociedad.

Por otra parte, y como labor complementaria, los ministros trabajaron y puntualizaron sobre los siguientes ejes estratégicos que serán abordados por cada uno de los países miembros para darle continuidad a la labor instaurada con la declaración de Bolonia, las cuales se extraen las ideas más significativas de la declaración de Leuven, y se muestran a continuación:

- La dimensión social, en cuanto a este aspecto el consenso de ministros propone para miembros del nivel estudiantil, el vivo reflejo de la diversidad europea, y puntualmente indican que el acceso a la educación superior deberá ser ampliado favoreciendo el potencial de estudiantes de grupos infrarrepresentados y proveyendo condiciones adecuadas para la compleción de sus estudios.
- La formación continua, siendo esta un mecanismo complementario a los modelos de educación superior, por ende, La formación continua está sujeta a la responsabilidad pública. La accesibilidad, la calidad de la provisión y la transparencia de la información deberán estar aseguradas.
- La empleabilidad, para este punto se cita de forma literal lo expuesto en la declaración, la cual indica que:
  - Con los mercados de trabajo dependientes cada vez más de niveles de aptitudes mayores y de competencias transversales, la educación superior debe equipar a los estudiantes con el conocimiento avanzado, las aptitudes y

competencias que necesitan durante sus vidas profesionales. La empleabilidad refuerza al individuo para aprovechar plenamente las oportunidades en los mercados de trabajo cambiantes. Aspiramos a cualificaciones iniciales aumentadas, así como a mantener y renovar una fuerza laboral mediante una cooperación estrecha entre gobiernos, instituciones de enseñanza superior, socios sociales y estudiantes. Esto permitirá a las instituciones a responder mejor a las necesidades de los empresarios, y a los empresarios a entender mejor la perspectiva educacional...

- Aprendizaje centrado en el estudiante, el cual es el modelo que deberán seguir los estudiantes y que precisa literalmente lo siguiente:
  - Requiere apoderar los estudiantes individuales, nuevas aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, estructuras efectivas de soporte y orientación y un currículo enfocado más claramente en el estudiante en los tres ciclos. La reforma del currículo será pues un proceso continuo que conduce a una educación de alta calidad, y a caminos educativos flexibles y más ajustados al individuo... Pedimos a las instituciones de enseñanza superior prestar una atención particular a mejorar la calidad de la enseñanza de sus programas de estudio a todos los niveles.
- Educación, investigación e innovación, se solita mediante esta propuesta que la investigación a desarrollar sea punta de lanza, y que esta a su vez fomente la innovación y la creatividad de la sociedad que la componen, por lo anterior

se hace de vital importancia que aumente el número de individuos dedicados a los procesos investigativos, por lo cual se insta a las instituciones a impulsar procesos de investigación en etapas más tempranas.

- Apertura internacional, en este punto el comité les solicita a las instituciones de enseñanza superior de continuar con la internacionalización de sus actividades y a comprometerse con la colaboración global para el desarrollo sostenible. La atracción y apertura de la educación superior europea será puesta de relieve por acciones europeas conjuntas.
- Movilidad, al igual que las anteriores declaraciones el comité continúa acuciosamente solicitando a las instituciones de educación superior la movilidad de su comunidad académica, pues este tipo de labor trae consigo la mejora en la calidad de los programas y la excelencia en la investigación. Y, por otro lado:
  - La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, promueve el respeto a la diversidad y la capacidad de tratar con otras culturas. Anima el pluralismo lingüístico, y apuntala la tradición multilingüística del Área de Educación Superior y aumenta la cooperación y la competición entre las instituciones de enseñanza superior.

Adicionalmente a lo indicado anteriormente y de relativa importancia, que se cita textualmente en referencia a los estudiantes y graduados es:

En 2020 por lo menos el 20% de los que se gradúan en el Espacio de Enseñanza Superior Europeo deberían haber tenido un periodo de formación en el extranjero. Dentro de cada uno de los tres ciclos, se deberán crear oportunidades para la movilidad dentro de los programas de los grados...  
(p.2)

### 3.9. Conferencia de ministros Budapest-Viena 2010

El espacio europeo de enseñanza superior (EEES) lanzó oficialmente por séptima vez la Conferencia Ministerial de Bolonia, celebrado los días 11 y 12 de marzo la cual llevo por nombre como la Declaración de Budapest (2010) en Viena.

En esta declaración se marcó el final de la primera década del proceso de Bolonia, dando paso a la presentación oficial del espacio de la EEES, según lo pronosticado por la declaración de Bolonia en 1999. Para Pérez (2012), en su traducción y resumen de la declaración de Budapest, la junta de ministros en el marco de esta declaración acotó lo siguiente:

- Se aceptó a Kazajstán al grupo constituyéndose en el país cuarenta y siete como miembro oficial de dicho espacio de educación superior.
- Destacaron la naturaleza específica del proceso de Bolonia, que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de educación

superior, estudiantes y demás personal académico, así como los empresarios, las agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas.

- Pusieron de relieve el hecho de que el proceso de Bolonia y el EEES resultante constituyen un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de educación superior que ha suscitado un gran interés en otros países del mundo, aumento la visibilidad europea en la escena internacional.
- Reconocieron los resultados de varios informes en los que se refleja el distinto grado de implantación de algunas líneas de acción de Bolonia y las protestas recientes de algunos países, que denotaban que los objetivos y reformas de Bolonia no se habían implantado ni explicado correctamente. Los ministros se comprometieron a escuchar las voces discordantes procedentes de estudiantes y personal docente,
- Por otra parte, se renovó el compromiso con la implantación completa y adecuada de los objetivos acordados y de la agenda para la próxima década que se recoge en el comunicado de Lovaina.

Por otra parte, en la Declaración de Budapest (2010), los ministros destacaron los siguientes aspectos:

- La libertad de cátedra, así como la autonomía y responsabilidad de las instituciones de educación superior como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Secundaria,
- El papel fundamental de la comunidad académica para hacer del EEES una realidad;
- La educación superior como una responsabilidad pública, lo que significa que las instituciones de educación superior deberían recibir los recursos necesarios en un marco creado y supervisado por las autoridades públicas;
- La necesidad de redoblar los esfuerzos en cuanto a la dimensión social para instaurar la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad en la que se preste especial atención a los colectivos infra-representados.

Al finalizar el encuentro, los ministros asistentes y responsables de la educación Superior concertaron una nueva reunión en la ciudad de Bucarest (Rumania) para los días 26 y 27 de abril de 2012.

### 3.10. Conferencia de ministros la Declaración de Bucarest 2012

Los ministros responsables de la enseñanza superior se congregaron y participaron en una nueva reunión los días 26 y 27 de abril del 2012 (Comunicado de Bucarest, 2012). Según la Agencia de calidad del sistema de Universidades de Catalunya



(2016), en su página oficial se establece las prioridades de acción para el período 2012-2015, de las cuales se destacan las siguientes:

- Favorecer las condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante, los métodos de enseñanza innovadores y el entorno propicio y estimulante de trabajo y aprendizaje;
- Permitir a las agencias registradas en el EQAR que puedan desarrollar sus actividades en todo el EEES siempre que cumplan con la legislación nacional;
- Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente, y la resolución de problemas y habilidades empresariales a través de la cooperación con los empleadores;
- Asegurar que los marcos de cualificaciones y la implantación de los ECTS y el suplemento europeo al título se basan en los resultados del aprendizaje;
- Fomentar alianzas de conocimiento basadas en la investigación y la tecnología.

Esta declaración al parecer caldeo los ánimos de muchos de los asistentes, pues según la lectura de los concurrentes, el documento presento un intento de hacer desaparecer de la Declaración de Bucarest toda referencia a la financiación pública de la educación superior, pues según lo publicado en la página Web sección sindical de la

universidad de Extremadura con fecha 8 de mayo de 2012 (5 días después de haberse desarrollado dicha declaración) literalmente el muro de la universidad indica lo siguiente:

El borrador de la declaración que se trató en el Grupo de Seguimiento, reunido con carácter previo a la conferencia ministerial del jueves 26, no aparecía el carácter público de la financiación de la educación superior mientras que se aludía únicamente a todas las fuentes de financiación adecuadas. Y por mucho que preguntaron los miembros de la delegación de la Internacional de la Educación (IE) no les supieron decir qué fuentes de financiación se considerarían no adecuadas.

En esta reunión, los representantes de la IE, apoyados por la unión de estudiantes europeos (ESU) y varios gobiernos, consiguieron enmendar el texto de la declaración que salió del Grupo de Seguimiento como sigue:

... nos comprometemos a lograr el más alto nivel posible de fondos públicos para la educación superior, mientras que, sobre otras fuentes apropiadas, como una inversión en nuestro futuro.

Al final de dichas reparaciones y enmiendas en la redacción de la declaración, se logró mantener el carácter público de las instituciones de educación superior en Europa.

### 3.11. La Declaración de Ereván 2015

La capital de Armenia, Ereván, los días 14 y 15 de mayo de 2015 fue la sede oficial de la novena Conferencia Ministerial del Proceso de Bolonia y el cuarto Foro de Política de Bolonia(Comunicado de Everán, 2015). En este evento, los ministros europeos responsables de la Educación Superior aprobaron por unanimidad el Comunicado de Ereván que ratifica la nueva versión de los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad (ESG) en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Los ESG se basarán en los siguientes cuatro principios de la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación superior:

- Las instituciones de educación superior tienen la principal responsabilidad sobre la calidad de sus programas y su garantía de la calidad
- La garantía de la calidad responde a la diversidad de los sistemas de educación superior, instituciones, programas y estudiantes
- La garantía de la calidad refuerza el desarrollo de una cultura de calidad
- La garantía de la calidad considera las necesidades y expectativas de los estudiantes, el resto de los grupos de interés, y la sociedad en general.

Además de los nuevos ESG, el texto aprueba otras medidas como un Enfoque Europeo para la Garantía de la Calidad de los Programas Conjuntos y la Guía de Usuario

revisada del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como documento oficial en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El Comunicado de Ereván contempla, entre otros aspectos:

- El compromiso de garantizar, en colaboración con las instituciones, información fiable y significativa de las diferentes carreras profesionales y en la evolución de los titulados en el mercado laboral, que debe ser proporcionada a los líderes institucionales, los estudiantes potenciales, sus padres y a la sociedad en general.
- Mejorar la calidad y relevancia de la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar la empleabilidad de los graduados a lo largo de su vida laboral.
- Hacer sistemas más inclusivos.
- La implementación de las reformas estructurales acordadas.

Durante el encuentro también se aprobó la Declaración del cuarto Foro de Política de Bolonia, que establece entre sus prioridades la cooperación en materia de garantía de calidad, con el fin de desarrollar aún más la confianza mutua en los sistemas educativos y sus calificaciones. En este sentido, se alentará a los organismos de control de calidad de los países participantes a trabajar en pro de su inclusión en el Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR).

Aunado a lo mencionado con anterioridad también dentro del documento se establecieron los siguientes compromisos:

- Incluir las titulaciones de ciclo corto en el marco global de titulaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior basado en los descriptores de Dublín.
- Garantizar, en colaboración con las instituciones, una información fiel y significativa de los planes de carrera de los graduados y su progresión en el mercado laboral.
- Eliminar los obstáculos al reconocimiento del aprendizaje previo a los efectos de facilitar el acceso a programas de educación superior y facilitar la obtención de los títulos.
- Establecer un grupo de países voluntarios y de organizaciones para facilitar el reconocimiento profesional.
- Promover la movilidad del personal teniendo en cuenta las directrices del Grupo de trabajo sobre la movilidad y la internacionalización.
- Hacer nuestra educación superior socialmente más inclusiva.
- Garantizar que las titulaciones de otros países del EEES se reconocen automáticamente al mismo nivel que las calificaciones nacionales.
- Permitir que nuestras instituciones de educación superior utilicen una agencia adecuada registrado EQAR para su proceso de control de calidad externo.



**CAPÍTULO SEGUNDO:**  
**EL PROCESO DE BOLONIA Y LAS TRANSFORMACIONES DE LA**  
**EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA**

Según lo indicado porLópez (2008), “las tendencias de la educación superior en América latina y el caribe hasta la década de los ochentas la educación superior pública predominaba en la región por encima de la educación privada” (p.201). Pero a partir de la década de los noventas los modelos neoliberales impactaron sobre las estrategias en educación superior, lo cual, en palabras del autor implico:

...la sustitución de la política típica del “Estado de Bienestar”, por otras de reducción de financiamiento a los servicios públicos y privatización de ellos. Estas estrategias de mercado tuvieron un impacto en la privatización creciente de la Educación Superior y en el deterioro de las universidades públicas, debido a la carencia de financiación apropiada entre otros factores. A pesar de esto, durante los 90s se produjo una gran expansión de la Educación superior en la región(p.202).

El Espacio Europeo de Educación Superior EEES, fue forjado por sus líderes bajo el cumulo de experiencia que sus universidades han desarrollado a lo largo de un milenio, junto con toda la capacidad y transferencia de conocimiento y cultura que los pueblos europeos poseen en materia de integración.

Parte de dicha integración, se ve reflejada en la constitución de comunidades multiculturales, y sociopolíticas, como es el caso de la Zona euro y demás actividades de integración, lo anterior se plantea con el ánimo de exponer las virtudes y potencialidades forjadas a través de los siglos, y con estos desarrollos mostrar al mundo que dicho potencial se está dispuesto a entregar con el único ánimo de convivir en la aldea globalizada que los modelos económicos y sociopolíticos le han entregado a la humanidad.

## **1. ESTRUCTURA EDUCACIONAL EN EUROPA - TUNING**

No es consecuencia del azar el desarrollo de propuestas de integración europea en ámbitos culturales, sociales, económicos, entre otros. Este tipo de sinergias han constituido a Europa como un modelo referente a seguir en la esfera global. El hecho es que los resultados abstraídos de dichas interacciones unánimes afloran a la vista, y uno de estos resultados es la contribución de las universidades al proceso de Bolonia, más específicamente al desarrollo y afinamiento de las estructuras educativas en Europa mejor conocido como el proyecto Tuning,



El proyecto fue presentado en el año 2000 a la Comisión Europea bajo la coordinación de las universidades de Deusto (Bilbao-España) y Groningen (Holanda), y tomó su nombre del gerundio del verbo inglés *to tune*, de cuya polisemia se adoptó el significado referente de poner a punto, sintonizar, en este caso, las estructuras y programas educativos de la educación superior europea; sintonizar, en el sentido de hallar puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, respetando la diversidad y autonomía de las universidades. (Campos, 2011, p.84)

Según lo expuesto en el informe entregado por González & Wagenaar (2006), el Tuning se desarrolló en dos etapas que por sus inicios contó solo con países miembros de Europa, las cuales fueron:

- La primera de ellas conocida como Tuning I Proyecto Piloto desarrollado entre los años 2000 a 2002, fase que contó con la participación de 105 universidades en áreas Administración y Dirección de Empresas, Ciencias de la Educación, Historia, Geología, Matemáticas, Química y Física; posteriormente al grupo piloto se articuló otro conjunto compuesto por cinco universidades de las carreras de Ingeniería, Derecho, Medicina, Lenguas, Veterinaria y Desarrollo Humano.
- La fase Tuning II, desarrollada entre los años 2003 al 2004, período que contó con la ampliación de carreras, universidades y países tanto de la Unión

Europea como fuera de ella, y se pusieron en marcha los resultados del proyecto piloto, es decir, la ejecución práctica de la concepción Tuning y búsqueda de la calidad.

Las fases siguientes del Tuning involucro la participación activa de los países de América Latina y el Caribe, que serán analizadas en apartados posteriores.

Por otra parte, y según Campos (2001), el proyecto, en su proceso de materialización y convergencia, transitó por una secuencia de pasos, como lo fueron:

- En primera instancia a hallar puntos comunes de referencia a través de un Mapa de Área de las carreras, que comprende el área temática, las profesiones a las que dan lugar a las carreras, la existencia de un currículo típico, los componentes troncales y optativos, y los contenidos básicos de las carreras.
- En segunda instancia, en el camino de la convergencia, se fue al encuentro de los elementos comunes a cualquier titulación (instrumentales, interpersonales y sistémicas), denominándolos competencias genéricas.
- En tercera instancia, se abordaron aquellos elementos específicos de cada área temática, únicos para una titulación, como las destrezas y el conocimiento, a los que se les denominó competencias específicas.
- En cuarta instancia, en aras de situar al estudiante en el centro del proceso educativo y de facilitar la movilidad y el reconocimiento de cursos o

titulaciones se abordó el cálculo de los créditos ECTS: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, que describen el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una unidad de curso.

- En quinta instancia se abordó el asunto del cómo serían el aprendizaje y la enseñanza por competencias, y la respectiva evaluación de los resultados de aprendizaje.

El Proyecto Tuning (2001), intensión perfeccionada con la evolución de sus dos primeras etapas, y materializado con el asentimiento de 175 universidades europeas, el cual se orienta al ofrecimiento de un planteamiento ceñido y estructurado, labor que posibilita la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior, y según lo establecido por sus gestores la idea de su calificativo nace con el objeto de:

... reflejar la idea de que las universidades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier forma prescriptiva o definitiva de la curricula europea sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido de suma importancia en el proyecto Tuning desde el comienzo y no se busca restringir la independencia de académicos y especialistas o socavar la autoridad académica local y nacional. (p.2)

Aunado a lo indicado anteriormente, dentro de los puntos más representativos que potencializan la propuesta de Tuning se encuentra los siguientes:

- Sirve como referente en el contexto de disciplinas, sirviendo como pivot al momento de diseñar programas de estudios comparables, compatibles y transparentes, que en su dinámica se verán reflejados como en términos de resultado de aprendizaje y desarrollo de competencias; lo anterior obedece a que según la ideología de Tuning los resultados del aprendizaje necesariamente se deberán ver reflejados en niveles de competencia que deberá desarrollar el estudiante.
- Indica que las competencias son desarrolladas en todas las unidades de curso y se valoran en diferentes fases de un programa, estas pueden estar agrupadas por competencias de las disciplinas (específicas de un campo de estudio) y las competencias genéricas (comunes a cualquier curso de titulación).
- Implantar un sistema de tres ciclos para Tuning supone un cambio de un planteamiento basado en el profesor, aun contexto basado en el estudiante.
- Apoyando al punto anterior, Tuning organizo un proceso de consulta a nivel europeo, actividad de la cual participaron empleadores, profesores, egresados para evidenciar cual son las competencias más valoradas y que deberían desarrollarse en un programa de titulación. Producto de esta actividad se

obtuvo un conjunto y puntos de referencia, identificándose las competencias genéricas y específicas reconocidas para cada disciplina.

- En referencia al sistema europeo de acumulación y transferencia de créditos ECTS (por sus siglas en inglés), Tuning expone que no se trata de un sistema que utilizan los estudiantes para desplazarse por Europa más fácilmente (debido a la acumulación y transferencia de créditos) sino que este se centra en simplificar el diseño y el desarrollo de programas, especialmente con la coordinación y racionalización de las demandas estudiantiles mediante la existencia de cursos concurrentes.
- Con la implementación de un modelo por competencias, conllevaría a cambios en el proceso de enseñanza, aprendizaje y la correspondiente evaluación, para lo cual Tuning identifico planteamientos y buenas prácticas para formar determinadas competencias genéricas y específicas.
- Por último, Tuning presto atención a la función de la calidad en el proceso de diseño o rediseño, desarrollo y aplicación de los programas de estudio.

Siguiendo a Campos (2011), los objetivos Tuning para la educación deben ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo. Para incrementar la calidad y la mejora del empleo y la ciudadanía, de acuerdo con Tuning, la visión de la educación debe enfocarse desde la perspectiva del que aprende, es decir, una educación centrada en el estudiante. Esto implica cambios de enfoque en las actividades educativas y en la organización del aprendizaje, ahora basados en resultados de

aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, por supuesto, no de carácter normativo, sino de referencia.

Como elemento potencializador a la labor educación con enfoque e la metodología Tuning, y según lo expresado en la conferencia de Berlín de 2003, el proyecto en cuestión cuenta con el reconocimiento pleno de los países partícipes del proceso de Bolonia, pues quedo de manifiesto que en dicha reunión el marco conceptual en el que se basó el comunicado de Berlín, va en la misma vía con lo planteado por el Tuning, pues ambos se encaminan y señalan que las titulaciones deberían ser descritas en términos de carga de trabajo, nivel, resultados del aprendizaje, competencias y perfil.

## **2. LA METODOLOGIA - TUNING**

En cuanto a la metodología abordada por Tuning, la se enfila a facilitar la comprensión de los planes de estudio y su correspondiente comparación, por lo cual la metodología trazo cinco líneas para instaurar la discusión en las áreas de conocimiento, que de forma gráfica estos son los cinco vértices de la metodología:



**Grafico 1.** Los cinco vértices de la metodología Tuning

Fuente: Elaboración propia

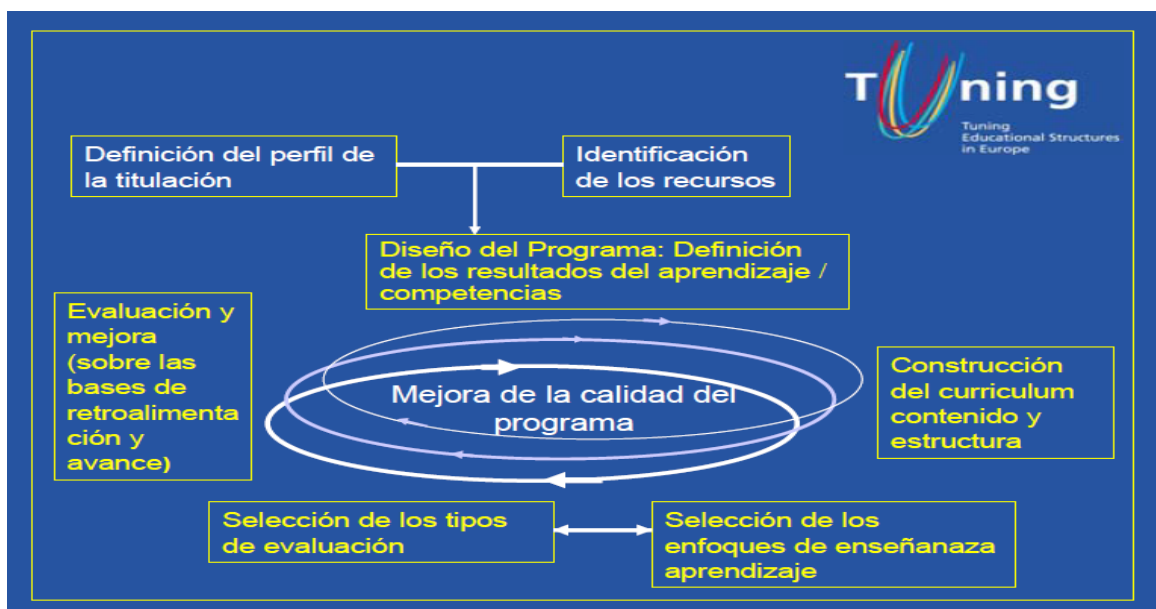
Por otra parte, la filosofía Tuning (2001), indica que la propuesta desarrolló un modelo de diseño, implantación e impartición de planes de estudios que se ofreciera en el seno de una institución o, de manera combinada, de dos o más instituciones. Según el informe oficial traducido al castellano, en el proceso de diseño de un programa de estudios, fuera éste un programa local o un programa integrado o un título conjunto (internacionales), se identificaron las siguientes etapas principales:

1. Cumplimiento de las condiciones básicas.
2. Definición del perfil conducente al título.

3. Descripción de los objetivos del programa y de los resultados de aprendizaje (en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades) que deberán cumplirse.
4. Identificación de las competencias genéricas y específicas de cada área que deberían alcanzarse en el programa.
5. Traducción al plan de estudios: contenido (temas que habrán de cubrirse) y estructura (módulos y créditos).
6. Traducción a unidades y actividades educativas para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
7. Definición de los enfoques de enseñanza y aprendizaje (tipos de métodos, técnicas y formatos) y de los métodos de evaluación (en caso necesario, desarrollando el material didáctico)
8. Desarrollo de un sistema de evaluación concebido para incrementar de modo constante su calidad.

Las etapas se pueden visualizar más fácilmente en la siguiente gráfica:





**Grafico 2.** Ciclo de Desarrollo dinámico de la calidad Tuning

Fuente: Informe Sócrates - Tempus

Otro de los aspectos metodológicos de Tuning de alta relevancia está la vinculación de los resultados del aprendizaje, las competencias y los créditos basados en el trabajo del estudiante. El informe establece que se precisó el rediseño del concepto de ECTS. Aunado a lo anterior la metodología Tuning(2001), indica que dicho concepto:

... implicó la transformación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, en un nuevo Sistema Europeo de Transferencia y acumulación de créditos, en el que los créditos ya no posean un valor relativo, sino absoluto, y estén vinculados a resultados de aprendizaje. (p.7)

Adicionalmente, la metodología precisa que para el alcance de los créditos ECTS este dependerá de:

... que se hayan alcanzado íntegramente los resultados de aprendizaje definidos para una unidad o módulo. La filosofía y sus rasgos característicos figuran expuestos en el documento “Estructuras educativas, resultados de aprendizaje, trabajo del estudiante y cálculo de créditos ECTS”, el cual constituye la base de la nueva Guía de usuarios ECTS publicada por la Comisión Europea en el verano de 2004.

Con respecto a los aspectos del aprendizaje y la apropiación de las competencias, el informe indica que las competencias deberán ser desarrolladas por el estudiante, y para alcanzar los resultados del aprendizaje:

Estas directrices deberán ser formuladas por los profesores en compañía y participación activa del estudiantado, basándose en las aportaciones de partes interesadas externas e internas. En este sentido Tuning distingue tres clases de competencias genéricas las cuales se pueden ver en la gráfica 3.



**Gráfica 3.** Competencias genéricas Tuning

Fuente: Desarrollo propio con respecto al Informe Sócrates - Tempus

Por otra parte, el informe expone que para poder establecer las competencias en los grupos de interés se procedió a desarrollar:

... una consulta a gran escala entre graduados, empleadores y académicos con el fin de identificar las competencias genéricas más importantes de cada uno de los campos académicos implicados. Aunque el grupo de competencias genéricas que se consideraron como más importantes eran ligeramente distintas en las diferentes áreas de conocimiento, fue posible constatar una extraordinaria similitud en las respuestas obtenidas en los diversos campos. En todos ellos se identificaba como las más importantes a competencias académicas típicas, como la capacidad de análisis y síntesis o la capacidad de aprender y resolver problemas. Los graduados y empleadores, cuyas opiniones demostraron encontrarse muy próximas entre sí,

pensaban no obstante que otras competencias genéricas eran también muy importantes a la hora de encontrar trabajo.

Con el análisis desarrollado mediante la consulta e intervención de los grupos de interés, la metodología identificó que entre las competencias genéricas más representativas figuraban:

- La capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos,
- la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones,
- la preocupación por la calidad,
- habilidades a la hora de gestionar la información,
- la capacidad de trabajar de forma autónoma, el trabajo en equipo,
- capacidades de organización y planificación,
- la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales.

La consulta para el Tuning (2001), identificó que para los graduados y empleadores coincidían en que algunas de las competencias arriba mencionadas eran de mayor utilidad y tenían que desarrollarse en mayor medida que las otras, y señalaron que debía prestarse más atención a un cierto número de competencias genéricas, si en verdad se quería preparar mejor a los estudiantes de cara a su futuro laboral.

Por último, la metodología Tuning, hace un especial énfasis en un enfoque centrado en el estudiante; en palabras de González et al, (2004), indican que para Tuning:

El empleo de resultados de aprendizaje y competencias es necesario para hacer que los programas de estudio y sus unidades o módulos de curso estén centrados en el estudiante y se orienten a outputs. Este planteamiento requiere que los conocimientos y habilidades más importantes que un estudiante tenga que adquirir durante el proceso de aprendizaje determinen los contenidos del programa de estudios.

Lo anterior adquiere su virtud debido a que los resultados del aprendizaje y las competencias se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía. Lo anterior lo exclama el informe con preocupación, al indicar que: “todavía hoy un gran número de programas de estudio están centrados en el profesor, lo que en la práctica significa que se orientan a inputs” (p.37).

Para lo cual, Tuning(2001), proclama que la dinámica se debe centrar en los Outputs:

... es decir, en la construcción de un perfil de titulación, el cual, según el reporte, deberá ser preparado por el cuerpo profesoral basado en la identificación de

necesidades tanto a nivel interno (sociedad académica) como a nivel externo (empleadores, egresados y demás grupos de interés), pues son ellos al final que indican que clase de competencias tanto genéricas como específicas son las más pretendidas según el grupo de interés que las examine (p.38)

### **3. EL DESPLIEGUE TUNING EN LATINOAMERICA**

Con lo desarrollado y planteado en Europa, en referencia a los ajustes de la educación superior a favor de un marco para el Espacio Europeo de Educación Superior, denominado Tuning para su primera versión, logro alcanzado por el trabajo mancomunado de más de 175 universidades europeas que desde el año 2001, las cuales trabajaron en pro de la construcción de una Metodología para diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia que fueran compatibles y comparables, con lo cual se esperaba lograr que la educación europea fuera más competitiva y atractiva en el contexto internacional.

Este tipo de desarrollo en educación superior no le fue ajeno ni indiferente para los dirigentes de América Latina, pues según el Informe Tuning(2001), el interés latinoamericano se materializó mediante un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional, de la cual surgieron los primeros acercamientos y entendimientos de la metodología; fue así, que al ser iniciada en octubre de 2002 la segunda versión del Tuning, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio

Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UE-ALC), en Córdoba – España, los asistentes por los países Latinoamericanos y del Caribe expresaron la propuesta de pensar un proyecto similar para América Latina.

Los desarrollos y estructuración de la metodología Tuning para América Latina y el Caribe se configuro en el marco del desarrollo de cumbres ministeriales, la cual según Navarro (2010), la génesis de las cumbres de la UE-ALC: “Se puede ubicar con la IV Cumbre Iberoamericana, en el discurso pronunciado por el presidente del gobierno español Don Felipe González”. (p.10).

González (1994), en su discurso se refirió a la posibilidad de realizar una Cumbre UE- ALC con el fin de afianzar las relaciones comerciales, sugerencia fue bien vista en el marco que de la mencionada Cumbre y se plasmó en el punto 15 de su declaración final.

Se puede decir que en paralelo al proceso que los países Europeos gestionaban en materia de cambios orgánicos y sustanciales en las estructuras educacionales, los países latinos desarrollaban unos primeros avances que luego se materializarían en lapropuesta TuningLatinoamérica, el camino recorrido se puede identificar en los numerales siguientes.

### **3.1. La Cumbre de Río - 1999**

En materia de educación con miras de la internacionalización de la educación, se llevó a cabo la primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea en la ciudad de Río de Janeiro, los días 28 y 29 de junio de 1999. La cual llevo por nombre Cumbre de Río (1999).

El objetivo de la Cumbre se orientó al fomento de la comprensión política, económica y cultural entre las dos regiones con el fin de desarrollar una asociación estratégica, centrándose en:

- Fortalecimiento de la democracia representativa y participativa y la libertad individual;
- el estado de derecho, el buen gobierno y el pluralismo;
- la paz y la seguridad internacional;
- la estabilidad política y la creación de confianza entre las naciones.

Entre las decisiones adoptadas en la Cumbre, los siguientes son particularmente notables:

- Promover la rehabilitación, la conservación y el conocimiento de un enorme patrimonio cultural de ambas regiones;



- Promover el acceso universal a la educación;
- Promover y preservar la diversidad cultural.

Por su parte y tomando las reflexiones aportadas por las investigaciones de Campos (2011), en materia del devenir y acciones desarrolladas en el proceso de integración regional, el autor precisa en el recuento histórico que:

... en América Latina, paralelamente al proceso que se desarrollaba en los países europeos, para Latinoamérica nació en la ciudad de Florianópolis, Brasil, en el marco del Programa Columbus, reunión suscitada en agosto de 2000, el encuentro entre la Asociación de Universidades de América Latina (AULA) y la Asociación Europea de Universidades (CRE) para promover los vínculos, la convergencia y la movilidad entre europeos y latinoamericanos de la educación superior. (p.82)

En la conferencia ministerial de los Países de la Unión Europea, la Asociación Europea de Universidades (2000), y las Universidades de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior, en donde se analiza las concordancias de las dos regiones, y que en análisis de Campos (2011), reconoce que:

... las diferencias históricas, entre las universidades europeas y las latinoamericanas comparten valores y enfrentan desafíos semejantes; en donde se encuentran coincidencias como es la necesidad constante de renovar e innovar sus

círculos y los métodos de enseñanza con el fin de promocionar la eficiencia y la excelencia y, además, en hacerlos más flexibles y basados en créditos. Los dos continentes propugnan la búsqueda de convergencias regionales e interregionales y desean la comparabilidad de la educación superior a escala mundial; tienden, además, a la integración universitaria, a través de la cooperación, la movilidad estudiantil, docente y administrativa entre los miembros de sus instituciones de educación superior, y están empeñadas en hacer de sus universidades centros de atracción y competitividad, en aumentar la empleabilidad e impulsar redes, mecanismos de evaluación y acreditación constantes. (p.83).

### **3.2. Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre Enseñanza Superior - 2000**

Siguiendo a Campos (2011), el cual manifiesta que con la identificación de los desafíos que afronta la educación superior tanto en Europa como en América Latina, el génesis de la integración educacional en firme obtuvo sus matices más representativos en París, de donde puntualiza lo siguiente:

... la propuesta de mejora inicia en París con la Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior; en la cual, con base en la Declaración de Río de Janeiro, resultado de la Primera Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de los

Países de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea, realizada en junio de 1999, se declaró la necesidad de establecer un marco de acción a través de la creación del Espacio de Enseñanza Superior Unión Europea, América Latina y el Caribe (EES-UE-ALC), establecido en el artículo 54 de la declaración de río. (p.83).

La propuesta conllevó al planteamiento de unos objetivos, que según Campos (2011) conllevaría a:

Facilitar la circulación de las experiencias, el traspaso de tecnologías y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo, así como incentivar la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico y facilitar la comparabilidad de los diplomas, es decir, el reconocimiento mutuo de las titulaciones. Para poner en marcha la cooperación bilateral y multilateral se recomendó apoyarse en uno de los programas comunitarios previstos, como ALFA (América Latina Formación Académica). (p.87)

### **3.3. IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe 2002**

Siguiendo con la secuencia temporal del desarrollo en firme de la propuesta para los países latinos, se lleva a cabo la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de

Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe (UE-ALC) desarrollada en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002, y según lo expuesto por la página oficial en castellano del proyecto Tuning en su primera fase presentaba sus informes y avances, el cual imprimió en los miembros participantes latinoamericanos el planteamiento de una serie de inflexiones y análisis sobre los desarrollos y mejoras que se deberían hacer en cada una de sus naciones y pensar un proyecto similar para América Latina.

Para el logro de lo propuesto en el informe, se evidencio el establecimiento de una serie de criterios y mecanismos para que los procesos de globalización, potencializados por la movilidad de estudiantes sean más dinámicos y factibles; para lo cual se expone que esta actividad requerirá de información fiable para la oferta de programas educativos, pues no solo los estudiantes sino los profesionales y empleadores de hoy y de mañana dentro y fuera de América Latina demandarán conocer concretamente lo que significa en la práctica una capacitación o una titulación determinada (Tuning 2001).

Toda esta dinámica surgida alrededor del afinamiento de la educación superior, se evidencio que era necesaria la cooperación mancomunada de la región, actividad que contribuyó a pensar el proyecto Tuning versión Latinoamérica que, en palabras del Tuning (2001), indica que “la cooperación deslegitima cualquier tipo de imposición”. (p.13). La colaboración propuesta en la consigna, se establece en los siguientes términos:

- La oferta en esa colaboración es sólida, ya trabajada por muchos compañeros de academia y de profesión. Hay un trabajo realizado, valioso porque hay más de doscientos equipos detrás.
- Cada equipo, cada país, está llamado a trabajar desde la especificidad de su entorno. El mantener la variedad es tan importante como llegar a consenso. La incorporación de 19 países de América Latina en el Tuning se hace desde sus respectivos contextos, ya que los requiere natural-mente como base.
- Es un proyecto abierto a la reflexión permanente, en proceso y siempre permeable a la incorporación de nuevos países, que enriquecen y modifican la propuesta inicial. Esto es lo que se entiende por cooperación desde Tuning: estar abierto al diálogo y aprendizaje mutuo.

#### **3.4. Cumbre de Madrid de UE-América Latina & el Caribe 2002**

Esta cumbre fue desarrollada en la ciudad de Madrid, en la cual los jefes de estado y de gobierno de la Unión Europea, de América Latina y del Caribe se comprometieron en avanzar en temas de asociación estratégica birregional basada en la Declaración y el Plan de Acción adoptados en la Primera Cumbre que tuvo lugar en Río de Janeiro en junio de 1999. (Cumbre UE-ALC, 2002. p.1).

Entre los acuerdos de cooperación que se establecieron están:

- Preservar nuestras capacidades para desarrollar, promover y respetar la diversidad cultural.
- Crear más oportunidades en nuestras regiones para la educación, la cultura y el acceso al conocimiento como claves para el éxito en el siglo XXI, para lo cual se invita al reforzamiento del Programa Alfa en curso para la cooperación institucional en el ámbito de la educación superior.
- Recomendar el desarrollo, aprobación y promoción del Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior Unión Europea – América Latina y el Caribe.

### **3.5. La Declaración de Guadalajara 2004**

Para año 2004, los días 14 y 15 de abril, en la ciudad de Guadalajara se desarrolló la II reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, (Declaración de Guadalajara, 2004), en la cual se siguió trabajando en la construcción del espacio de educación superior UE-ALC en un horizonte a 2015.

Navarro (2010), resume esta declaración de la siguiente forma:

Un acontecimiento para los encuentros birregionales fue la incorporación de 10 nuevos Estados de Europa del Este, que en ese año habían ingresado a hacer parte de la UE, se llegó por parte de las dos regiones con el objetivo de reiterar el

trabajo iniciado en la primera Cumbre UE-ALC. El resultado de esta Cumbre se plasmó en una extensa declaración compuesta por 105 puntos titulada la Declaración de Guadalajara, que centró su atención en dos puntos, uno el multilateralismo y la integración regional; y otro en la búsqueda de mayor cohesión social. (p.11)

En pro del desarrollo mancomunado de la temática planteada en la cumbre, los miembros establecieron las siguientes estrategias:

1. Profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países miembros del Espacio Común UE-ALC.
2. Identificar y divulgar las experiencias exitosas de colaboración e intercambio académico existentes entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos.
3. Involucrar a las universidades e instituciones de educación superior en la construcción del espacio común, por medio de mecanismos basados en el conocimiento y en la confianza mutua.
4. Impulsar la comparabilidad de la Educación Superior, prioritariamente en las áreas temáticas donde ya existe un trabajo previo relacionado con titulaciones.
5. Fomentar el establecimiento y el adecuado desarrollo de programas coordinados de movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y

personal técnico y de gestión, a través de becas y ayudas que impulsen esa movilidad en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades, y en el marco de acciones conjuntas que trasciendan las relaciones bilaterales y que contemplen, en su caso, el reconocimiento de los estudios.

6. Promover el establecimiento y la adecuada gestión de programas que fomenten la creación de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, en particular el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.
7. Promover el uso compartido de las tecnologías de información y comunicación en los programas y acciones del Espacio Común.
8. Impulsar la creación de mecanismos de evaluación y garantía de la calidad de la Educación Superior en los países donde no existan, basados en criterios comparables y en códigos de buenas prácticas.
9. Promover el conocimiento mutuo de los sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos e impulsar su reconocimiento entre los distintos países.
10. Proponer la instauración de un sello de calidad UE-ALC para redes, programas y proyectos del Espacio Común.
11. Impulsar la creación de Centros de Estudio UE-ALC, así como la realización de estudios sobre la Unión Europea en América Latina y el Caribe y viceversa.



12. Fomentar una mayor visibilidad interna y externa del proceso de construcción del Espacio Común UE-ALC.
13. Promover la identificación de fuentes y mecanismos de financiamiento que complementen la participación de los gobiernos en el proceso de construcción del Espacio Común.
14. Identificar y reducir las barreras que dificultan el proceso de construcción del Espacio Común.

Por otra parte, cabe indicar que el proyecto Alfa Tuning América Latina comenzó en su primera fase en el período 2004-2008, y los resultados obtenidos fueron:

- Un documento final que recoja la identificación de competencias genéricas para las titulaciones universitarias en América Latina, y de competencias específicas de las áreas temáticas.
- Un diagnóstico general de la educación superior en América Latina de las áreas previstas en el proyecto en cuanto a: duración de las titulaciones, sistema de créditos, tipo de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje.
- Cuatro documentos de trabajo para discusión, reflexión y debate de los participantes del proyecto para las 4 reuniones previstas.
- Redes temáticas de universidades europeas y latinoamericanas trabajando activamente.

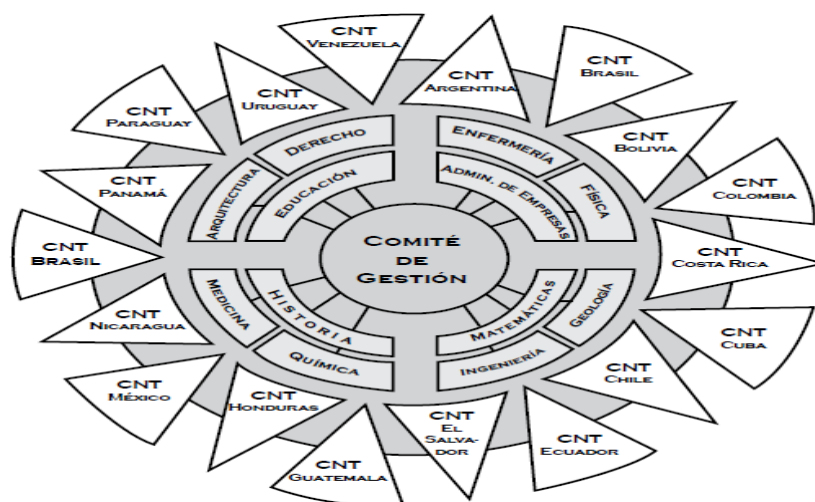
- Foros de discusión y debate de la realidad de la educación superior en América Latina.

Aunado a lo anterior, la actividad de Tuning para América Latina definió unos objetivos principales los cuales fueron:

- Contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, un importante nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.
- Crear redes capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.

- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear puentes entre las universidades y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

**Es debido señalar que los dirigentes observaron que para poder desarrollar el despliegue de la propuesta Tuning Latinoamérica, se hacía necesario la conformación de una estructura u órgano de gobierno del proyecto, que según el informe quedo conformada de la siguiente manera, ver gráfica 4:**



**Gráfica 4.** Esquema organizativo de Tuning América Latina

Fuente: Proyecto Alfa Tuning un ajuste de la educación superior para américa latina

La grafica anterior se encuentra dinamizada por una serie de coordinaciones y comités que desarrollan las funciones propias del proyecto y que lo operativizan para ser desplegado en los países miembros de este proyecto según informe del Tuning, las cuales se individualizan a continuación:

- Una coordinación general, conformada por la Universidad de Deusto por la parte europea y la Universidad de Buenos Aires por la parte latinoamericana.
- Un Comité de Gestión con un Núcleo Técnico operativo. El Comité de Gestión tiene como responsabilidad principal llevar adelante las tareas específicas de organización y desarrollo del proyecto. Está integrado por los coordinadores de los 16 Grupos de Trabajo (designados por los integrantes de los Grupos de Trabajo), un representante de los Centros Nacionales Tuning, un representante de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) aportando desde la mirada de las asociaciones de universidades, un representante del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) brindando la visión desde los espacios subregionales y los coordinadores generales del proyecto. El Núcleo Técnico del Comité de Gestión está conformada por un gestor que se encargará de llevar adelante los aspectos prácticos del proyecto y será responsable de la gestión administrativa. Dicho gestor estará acompañado por una secretaria para facilitar las tareas inherentes a la ejecución y un responsable financiero, que se encargará de las cuestiones económico-financieras del proyecto.

- 15 Grupos de Trabajo en quince disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química.
- Un grupo de trabajo conformado por los representantes de los Centros Nacionales Tuning (CNT) en cada uno de los países latinoamericanos. Al igual que en la 1ra fase del Proyecto Tuning América Latina (2004-2007), se ha promovido la constitución de Centros Nacionales Tuning en cada uno de los países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Estos Centros tienen por misión articular el proyecto con el entorno y retroalimentar a los miembros con las respuestas del sistema en relación a los debates que se están produciendo al interior del proyecto. Es importante el rol que juegan los Centros Nacionales Tuning (CNT) en cada uno de los países latinoamericanos. Cada país de América Latina participa en el proyecto por igual a través de los Centros Nacionales, los cuales están integrados por representantes de las máximas instancias decisorias en materia de política universitaria en cada uno de los países (Ministerios de Educación, Conferencias de Rectores, Asociaciones de Universidades, Agencias de Acreditación, etc.). El espíritu Tuning es que sea abierto a todas las voces, que se incluyan todos los países por más pequeños que estos sean. Los 18

países (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) tienen una participación en el proyecto aportando al desarrollo de la metodología en América Latina. Los Centros Nacionales Tuning acompañan a las instituciones en este camino, fortaleciendo en algunos casos este andar, y sobre todas las cosas dándole voz al sistema de educación superior en su conjunto. Su responsabilidad es ser el interlocutor de su sistema dentro del proyecto. Sumar al diálogo los aportes de todos los actores que componen su sistema nacional. Escuchar y transmitir estos mensajes, ser el interlocutor, el nexo entre el proyecto y el país.

- Redes Sectoriales en Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ingeniería y Ciencias Sociales y Humanas.

### **3.6. Cumbre UE-ALC de Viena 2006**

Por sexta vez se desarrollo la Cumbre Unión Europea América Latina y el Caribe (2006), la cual tuvo lugar en la ciudad de Viena en el mes de mayo.

Bermúdez & Soriano (2006), precisan que la sexta cumbre birregional ha sido la única hasta el momento celebrada por fuera del espacio Iberoamericano, y además tuvo una característica muy particular por parte de países de América Latina y el Caribe, pues en descripción de los autores indican que:

Luego que los países de ALC llegaran divididos y se buscaron por parte de algunos países como Venezuela, Bolivia y Cuba un protagonismo y un liderazgo imaginario, que conllevó a fragmentar a la LAC en dos bandos; de igual forma la UE llegó pensando en la carencia de un liderazgo después del traspaso de su proyecto constitucional, y la crisis energética que se vislumbraba. (p.1).

De igual forma Maihold (2006), advierte que:

Como consecuencia de la división latinoamericana mencionada anteriormente, esta Cumbre reafirmó el carácter transregionalista de los encuentros eurolatinoamericanos, en la medida que en los tres días de su desarrollo se celebraron 250 reuniones bilaterales buscando intereses particulares por parte de sus protagonistas. (p.4).

Pese a ello, la Cumbre trabajó en busca de un relanzamiento que se hacía necesario después del estancamiento evidente en el cual habían entrado las Cumbres, así, tuvo como resultado una moderada declaración de 59 puntos, titulada Declaración de Viena: fortalecimiento de la asociación estratégica birregional (Navarro, 2010. p.12).

Los temas abordados en materia de educación quedaron consignados entre los numerales 51 al 55 los cuales se esbozan a continuación:

- Reconocimiento del papel de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en apoyo de la cohesión social, la integración regional y la competitividad de las economías.
- Se Concede prioridad a la creación del Espacio Común en materia de Educación Superior ALC-UE, orientado hacia la movilidad y la cooperación. En ese contexto, acogemos con satisfacción y alentamos las decisiones adoptadas por la Conferencia ministerial celebrada en México en abril de 2005 y las recomendaciones más recientes del Comité de Seguimiento ALCUE.
- Reconocimiento de la importancia de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico y social sostenible de los países, que incluye la mitigación de la pobreza y la inclusión social.
- Reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural como un factor de desarrollo, crecimiento y estabilidad, como lo demuestra la adopción de la Convención de la UNESCO sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales en octubre de 2005.
- Se acordó la conmemoración de los bicentenarios de diversos acontecimientos históricos y culturales, con el ánimo de contribuir al acercamiento entre nuestros pueblos.

### **3.7. Cumbre UE-ALC de Lima 2008**



El 16 de mayo de 2008 se llevó a cabo la quinta cumbre de América Latina y el Caribe – Unión Europea UE – ALC, en la ciudad de Lima Perú, reunión en la cual trajo como resultado la entrega de la Declaración de Lima (Declaración de Lima, 2008).

Según Navarro (2010), el desarrollo de esta cumbre se centró en dos asuntos en particular. Por un lado, la pobreza, desigualdad e inclusión, y por el otro el desarrollo sostenible, medio ambiente, cambio climático y energía, puntos que quedaron inmersos y especificados al interior de los 57 puntos en la Declaración de Lima. Para este mismo autor los resultados de la cumbre se pueden compendiar en lo siguiente:

- El diseño de la agenda Euroclima, buscando estructurar una posición común o similar para arribar por parte de las dos regiones a la Cumbre de Copenhague que se celebraría en 2009;
- se presentó la idea de formar una fundación UE-ALC;
- y se decidió entablar un diálogo estructurado y global sobre migración.

### **3.8. Declaración de Madrid UE-ALC - Madrid 2010**

Para el 18 de mayo de 2010 se celebró la sexta cumbre de la UE – ALC en la ciudad de Madrid, la cual llevo por nombre “Hacia una nueva etapa en la asociación birregional: la innovación y la tecnología en favor del desarrollo sostenible y de la

inclusión social”. De esta cumbre, salió como resultado la Declaración de Madrid (2010), la cual contiene 43 puntos, en los cuales se debatieron temas de retos mundiales, reforzamiento de la asociación Birregional y la promoción de la innovación y tecnología a escala birregional.

Los resultados de la cumbre proponen instrumentos y actividades que, si se realizan correctamente, deberían ofrecer resultados concretos que garanticen implicación y desarrollo de capacidades en los siguientes ámbitos, vinculados de forma directa o indirecta al tema central de la Cumbre, los cuales se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Ciencia, investigación, innovación y tecnología.
- Desarrollo sostenible; medio ambiente; cambio climático; biodiversidad; energía.
- Integración regional e interconectividad para promover la inclusión y la cohesión social.
- Migraciones.
- Educación y empleo para promover la inclusión y la cohesión social.
- El problema mundial de la droga.

### **3.9. Declaración de Santiago de la Primera I cumbre CELAC**

El 3 de diciembre de 2011, se desarrolló la cumbre fundacional celebrada en Caracas, en la cual se puso en marcha la organización de la Comunidad de Estados latinoamericanos y Caribeños (CELAC). A partir de esta fecha CELAC se convierte en la entidad que represente a la región de América Latina y el Caribe en el coloquio con la U.E. en lo referido al proceso cumbres ALC – UE. Por lo anterior la VII Cumbre entre ALC y UE pasó a denominarse como la I Cumbre CELAC – UE, reunión que se desarrolló por primera vez con este denominativo en enero de 2013 en la Ciudad de Santiago de Chile.

La cumbre congrego a 32 de los 33 países del área, pues en el caso de Paraguay, país que se encontraba sancionado por varios organismos internacionales tras la crisis política que culminó en la destitución del presidente Fernando Lugo, hecho que excluyó y dejó al margen a dicho país, de los eventos celebrados en Santiago; la congregación, constituyó a la comunidad CELAC en un órgano de concertación y diálogo, orientado a desarrollar actividades integradoras, para avanzar en el proceso de unificación política, económica, social y cultural, logrando el necesario equilibrio entre la unidad y la diversidad. (Declaración de Santiago, 2013).

El texto de la declaración, al cual se puede tener acceso directo al organismo de control, deja claro que las dos regiones (Latina como europea), reconocen la importancia de marcos reguladores firmes y diáfanos que proporcionen certeza legal para los

operadores económicos en el contexto de impulsar inversiones de calidad social y medioambiental.

Los puntos clave que se trataron en esta reunión son los siguientes:

- Adoptar políticas que promuevan el comercio y la inversión entre los países de la CELAC y la UE, convencidos de que contribuirán a garantizar el desarrollo sostenible y que impulsarán el crecimiento económico y la generación de empleo, especialmente entre los jóvenes, en las dos regiones.
- Se considera de capital interés que los inversores cumplan con el derecho nacional e internacional, en temas de fiscalidad, transparencia, protección del medioambiente, seguridad social y trabajo.
- Adicional se enfocaron en temas de comercio, petróleo, y Drogas.

Luego de revisar dicha declaración, se puede evidenciar que puntos fuertes en el tema de educación han quedado al margen, sobresaliendo temas de economía, política y de finanzas; aunado a lo anterior se puede indicar que no es claro el devenir ni accionar en este tipo de labor, que a nivel académico y en especial en educación superior son fundamentales para su desarrollo y proyección, prueba de ello es evidente que tan solo se puede considerar significativo el punto 40 de los 73 abordados en la Declaración de Santiago (2013), pues es el único punto que referencia el tema educacional, el cual indica:

Subrayamos la necesidad del intercambio de información sobre experiencias nacionales exitosas y lecciones aprendidas en el área de ciencia, tecnología e innovación. Reiteramos la importancia de la transferencia de tecnología y la facilitación del acceso a los conocimientos científicos, con el fin de fomentar la cooperación intra-CELAC y Sur-Sur con terceros países en temas de interés regional como, entre otros, las áreas de combustibles limpios y energía ecológica, producción agrícola y ganadera, desarrollo de recursos humanos, SIDA/VIH, malaria y tuberculosis, biotecnología, educación, desarrollo de infraestructura, tecnología de la comunicación y la investigación científica marina. (p.8).

### **3.10. Declaración de Bruselas - Segunda Cumbre CELAC - UE**

Para los días 10 y 11 de junio de 2015, en la ciudad de Bruselas se llevó a cabo la segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea (UE) y de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), y los Presidentes del Consejo Europeo y de la Comisión Europea.

La reunión al final entregó el instrumento denominado la Declaración de Bruselas (2015), documento constituido por 77 numerales, en los cuales se abordaron temas referentes a Retos Globales, Asociación Birregional, actualización del plan Birregional y el futuro de la misma asociación.

En referencia a contenidos de educación, la Declaración de Bruselas (2015) abordó el tema en diferentes numerales, los cuales se muestran a continuación:

- Numeral 52. Subrayamos la importancia de los mecanismos de cooperación norte-sur, triangulares, sur-sur y de otros tipos. También destacamos la importancia de la cooperación para la capacitación y el aumento de la implicación de los pueblos indígenas y las comunidades locales, así como de las empresas, las instituciones de educación superior y los centros de investigación, para las iniciativas de desarrollo que apoyen, entre otros, los conocimientos de gran calidad, el espíritu emprendedor y la innovación en aras del desarrollo sostenible.
- Numeral 62. Creemos que las tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la sociedad de la información y la potenciación del acceso a Internet para todos son indispensables para lograr un crecimiento económico duradero e integrador, para garantizar la prestación de servicios sociales y para subsanar la fractura digital. Para mejorar la cooperación entre la UE y la CELAC a este respecto, abogamos por fortalecer la labor que realizan los sectores público y privado con el fin de mejorar la interconexión de las redes de educación e investigación mediante la mejora de las conexiones transatlánticas, en particular mediante nuevos cables de fibra óptica. En este contexto, nos

congratulamos de que la UE esté dispuesta a contribuir económicamente a un nuevo cable fibra óptica entre ambas regiones.

- Numeral 69. La cooperación y la investigación universitaria entre nuestras regiones ha fomentado la modernización, accesibilidad e internacionalización de la educación superior. Nos congratulamos del apoyo a la cooperación birregional en el ámbito de la educación superior gracias a programas de la UE como Erasmus+ o Marie Skłodowska Curie, y los Programas de movilidad académica Paulo Freire y Pablo Neruda. Seguimos comprometidos a fomentar la movilidad académica como instrumento para mejorar la calidad, la investigación conjunta, potenciar la capacidad de las instituciones de enseñanza superior, mejorar las perspectivas de carrera de los estudiantes y afianzar la comprensión intercultural, teniendo en cuenta al mismo tiempo la necesidad de evitar la fuga de cerebros y de promover el retorno de las personas formadas en el extranjero.
- Numeral 72. Aplaudimos la inclusión de nuevos capítulos sobre «Educación Superior» y «Seguridad ciudadana» en el Plan de acción UE-CELAC que adoptamos en su versión revisada aneja a la presente Declaración. El capítulo relativo a «Desarrollo sostenible, Medio Ambiente, Cambio climático, Biodiversidad y Energía» será actualizado a la luz de los resultados del 21º periodo de sesiones de la Conferencia de las Partes de la CMNUCC (COP21). Está en curso de elaboración un

capítulo sobre «Seguridad alimentaria». Dicho Plan de acción guiará nuestra colaboración para seguir avanzando en cuestiones esenciales de interés común.

Todo lo anteriormente relatado y ocurrido en el desarrollo de las Cumbres UE-ALC y UE-CELAC se resume en la tabla 1:

**Tabla 1.** Resumen de las Cumbres UE-ALC 1999 a 2010 y CELAC – UC 2013 - 2015

Comunidades Participantes	Ciudad cumbre	Documentos	Resultados	Clasificación Interregional
UE – ALC	Rio de Janeiro 1999	<input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Rio <input checked="" type="checkbox"/> Plan de Acción	<input checked="" type="checkbox"/> Puesta en marcha de las relaciones UE - ALC.	Transregional e Híbrida
UE – ALC	Madrid 2002	<input checked="" type="checkbox"/> Informe de evaluación. <input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Madrid <input checked="" type="checkbox"/> Documento de trabajo	<input checked="" type="checkbox"/> Espacio de educación superior UE- ALC. <input checked="" type="checkbox"/> Programa de becas ALBAN. <input checked="" type="checkbox"/> Acuerdo de Asociación UE-Chile.	Transregional e Híbrida
UE – ALC	Guadalajara 2004	<input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Guadalajara	<input checked="" type="checkbox"/> Adopción del programa Euro Social	Transregional e Híbrida
UE – ALC	Viena 2006	<input checked="" type="checkbox"/> Informe Previo <input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Viena	<input checked="" type="checkbox"/> Apertura de negociación acuerdos de asociación. <input checked="" type="checkbox"/> Reconocimiento de Eurolat	Transregional e Híbrida
UE – ALC	Lima 2008	<input checked="" type="checkbox"/> Informe Previo <input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Lima	<input checked="" type="checkbox"/> Agenda Euro Clima. <input checked="" type="checkbox"/> Idea de Fundación UE-ALC <input checked="" type="checkbox"/> Dialogo sobre migraciones	Transregional e Híbrida



<b>UE – ALC</b>	Madrid 2010	<input checked="" type="checkbox"/> Informe Previo	<input checked="" type="checkbox"/> Cooperación Birregional.	Transregional e
		<input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Madrid	<input checked="" type="checkbox"/> Dialogo sobre trasferencia de conocimiento	Híbrida
<b>UE – CELAC</b>	Santiago de Chile 2013	<input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Santiago	<input checked="" type="checkbox"/> Puesta en marcha de las relaciones UE - CELAC.	Transregional e Híbrida
<b>UE – CELAC</b>	Bruselas 2015	<input checked="" type="checkbox"/> Declaración de Bruselas.	<input checked="" type="checkbox"/> Cambio Climático	Transregional e
		<input checked="" type="checkbox"/> Una asociación para la próxima generación.	<input checked="" type="checkbox"/> Agenda para el desarrollo después de 2015.	Híbrida
			<input checked="" type="checkbox"/> Lucha contra la Droga	

*Fuente: Actualizado y Mejorado de Julián Navarro Hoyos.*

Se puede decir con éste repaso de las Cumbres UE-ALC y UE-CELAC realizadas entre 1999 a 2015, han tenido siempre resultados que benefician diferentes áreas como, por ejemplo, la educación o el comercio. Sin embargo, dichos resultados no son suficientes pues según Navarro (2010), dichas cumbres:

... no han llegado a cumplir lo establecido en la ambiciosa agenda que se trazó en Río, además que sólo se limitaron al diseño de programas y agendas no ejecutadas, y en hacer declaraciones conjuntas en cuanto a temas coyunturales como las migraciones. En realidad, lo que ha sucedido es la muestra de la parálisis de un proceso birregional basado en el diálogo, que durante 16 años no pasó de la reiteración de lo adoptado en la primera Cumbre UE-ALC. (p.13.)

### **CAPÍTULO TERCERO:**

## **LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACION SUPERIOR PARA LOS PAISES LATINOS Y COLOMBIA: EN BUSQUEDA DE SU IDENTIDAD**

El proceso de globalización, internacionalización, apertura, e integración al mundo en el que Colombia se halla inmersa, en algunos campos sin remedio y en otros

por voluntad expresa, genera un entorno diferente para la relación entre educación y relaciones internacionales. (Londoño, 1999, p.2).

Con el auge de la sociedad del conocimiento, la educación superior ha adquirido un papel preponderante en el desarrollo y la economía de los países; hasta hace poco, la educación había estado ausente del debate de la globalización y del comercio de servicios, pero ante las cifras que representa este sector, la educación superior se ha convertido en un tema de interés, especialmente para los países que tienen exportaciones significativas. (Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, 2006, p.7).

Para Garay (1999), el reto de Colombia frente al fenómeno de la globalización está en reafirmar el rol que debe jugar de la educación para desarrollar el talento humano con condiciones propicias para el nuevo entorno, como un elemento de generación de competitividad internacional.

Aunado a lo anterior, la educación, más allá de la competitividad, tiene un efecto más recóndito y básico, pues produce la capacidad del país de pertenecer a contextos externos y de entenderlos para poder analizar los factores de competencia o colaboración y actuar sobre ellos. (Londoño, 1999, p.3).

Fenómenos que afectan los procesos de educación a nivel internacional han calado en las estructuras educacionales nacionales, como fue el caso de la reestructuración de la educación en el espacio de Europeo, que no tardó en permear los soportes de la educación en Colombia.

En este capítulo analizamos el proceso de adaptación que se está realizando en las Universidades Colombianas a partir de la promulgación de las directrices orientadas en el marco del modelo Tuning y del nuevo paradigma educativo que se promueve con la reestructuración del modelo formativo de Educación Superior en Colombia.

## **1. LA EDUCACION SUPERIOR Y SU TRANSFORMACIÓN PARA AMERICA LATINA.**

Es notorio que el contexto educativo de la universidad se ha transformado casi por completo en los últimos años. Los cambios de filosofía y paradigma en cuanto a docencia y relación profesor-alumno han venido respaldados por modificaciones legislativas que apoyan y apuntalan nuevas visiones de la educación superior. (Zamora & Sánchez, 2015, p.198).

Cuando se hace inferenciay análisis de la transformación que influyó en la dinámica de las institucionesde Educación Superior en el contexto latinoamericanoy en especial a lo referente a educación superior universitaria, necesariamente se debe pensar en sus grupos de interés, es decir profesores, investigadores, administrativos, estudiantes,

graduados, etc; sus misiones como lo es el enseñar, investigar, formar, capacitar, entrenar para el ejercicio de los diferentes tipos de liderazgos, para la socialización política y ciudadana, etc; y su materia prima: el conocimiento y los diversos modos de ser transmitido, aplicado, enseñado o descubierto.(Mollis, 2010, p.7).Desafortunadamente, la historia reciente a lo largo del siglo veinte muestra el desplazamiento de las políticas sobre las universidades hacia las políticas para la educación superior -terciaria y universitaria-, que las homogeneiza y por qué no decirlo: las confunde indiscriminadamente, lo que lleva ala pregunta: ¿son las instituciones recintos del saber o supermercados de Conocimiento? (Mollis, 2003, p.2).

Lo anteriormente indicado a provocado al interior de las universidades públicas dos tipos de crisis según lo explica De Sousa (2007), “la crisis de hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad, y la crisis de legitimidad, por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios”. (p.23); lo que agrava más el panorama siguiendo a De Sousa (2007), es que:

... el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a esta en un bien, que, siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró automáticamente en crisis institucional. (p.24).

Cada vez es más común y necesario para las instituciones públicas y privadas investigar fuentes alternativas de ingresos. Según Knigth (2005), estas fuentes son: “los fondos de fundaciones sociales y del sector corporativo privado, ingresos por la comercialización de descubrimientos investigativos, dinero por matrículas para estudiantes nacionales e internacionales y de otros medios de impartir educación más allá de las fronteras”. (p.8).

Por su parte Levy (2003), indica que: “a nivel global, la inversión privada en educación está creciendo más rápidamente que la financiación pública”, razón que ha traído como consecuencia tendencias importantes como diversificación, privatización y comercialización de la educación superior y sus fuentes de financiamiento.

Para Knigth (2004), este tipo de tendencias de globalización ha traído consecuencias para internacionalizar la educación superior, las cuales se pueden observar en la tabla 2.

**Tabla 2.** Consecuencias de la globalización para internacionalizar la educación superior

Elementos de la Globalización	Impacto en la educación Superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
<b>Sociedad del Conocimiento</b>		
Creciente importancia asignada a la producción y usos del conocimiento como creador de riqueza para las naciones.	El creciente énfasis en educación continuada, aprendizaje permanente, y desarrollo profesional continuo, está creando	Nuevos tipos de educadores (compañías privadas de medios, redes de instituciones públicas y privadas, universidades corporativas, compañías multinacionales)

demanda insatisfecha de la educación superior.	está ofreciendo educación y programas de capacitación más allá de las fronteras.
La necesidad de desarrollar nuevos conocimientos y experiencia está dando como resultado nuevos tipos de programas y calificaciones.	Los programas están respondiendo más a la demanda de mercado. Se están desarrollando programas de capacitación especializada para nichos del mercado y con fines de desarrollo profesional distribuidos en todo el mundo.
El papel de las universidades en la producción de investigación y conocimiento está cambiando y está siendo más comercializado.	Los programas de capacitación y educación para estudiantes académicos, investigación, proveedores y proyectos, cada vez tiene más movilidad, física y virtual.

**Tabla 2.** Consecuencias de la globalización para internacionalizar la educación superior

Elementos de la Globalización	Impacto en la educación Superior	Consecuencias para la dimensión internacional de la educación superior
<b>Tecnologías de la Información y comunicación.</b>		
Nuevos desarrollos de tecnologías y sistemas de comunicación e información.	Nuevos métodos de enseñanza, especialmente en línea y satelitales, se están utilizando para educación nacional y transnacional.	Los métodos innovadores de enseñanza internacional, como aprendizaje-e, franquicias y campus satelitales, requieren más atención para acreditación de programas y proveedores y reconocimiento de calificaciones.
<b>Economía de Mercado</b>		
Crecimiento en número e influencia de economías mundiales basadas en el mercado.	La educación superior y la capacitación cada vez se comercializan más y se modifican a nivel nacional e internacional.	Está surgiendo nuevas preocupaciones sobre la propiedad del plan de estudios y el material de enseñanza en diferentes culturas y países y la posibilidad de homogeneizar, así como también nuevas oportunidades de cruzamientos.

<b>Liberalización del comercio</b>		
Nuevos convenios comerciales regionales e internacionales desarrollados para disminuir barreras comerciales.	La importación y exportación de servicios y productos educativos han crecido cuando eliminan barreras.	Se está dando más énfasis a los programas educativos de importaciones y exportaciones comerciales orientadas y menos a los proyectos internacionales de desarrollo.
<b>Buen Gobierno</b>		
Creación de nuevas estructuras y sistemas de buen gobierno regional e internacional.	El papel de los actores a nivel de educación nacional, gubernamental y no gubernamental, está cambiando. <hr/> Se está considerando en todos los niveles nuevas estructuras reguladoras y de políticas.	Se están considerando nuevas estructuras internacionales y regionales para complementar políticas y prácticas nacionales especialmente en el campo del aseguramiento de calidad, acreditación, transferencia de créditos, reconocimiento de calificaciones y movilidad de estudiantes.

*Fuente: Knigth (2004)*

Por su lado Altbach, Reisberg, & Rumbley (2009) en la Conferencia Mundial de Educación Superior señalaron que:

... si bien, en el pasado, las universidades siempre habían estado influenciadas por las recomendaciones de los organismos internacionales; a principios de la década del siglo actual, de manera acelerada, las universidades se han adaptado a los retos que actualmente presentan la globalización económica y la Sociedad de la Información.

Con lo planteado anteriormente, Rodríguez (2014), hace dos cuestionamientos referentes a la internacionalización regional, uno de ellos son los referentes



internacionales del proceso y el otro en qué contexto está sucediendo dicha transformación; con referencia al contexto, la autora indica que:

Para las instituciones universitarias, los temas relacionados con la importancia del conocimiento, la calidad y la pertinencia de los planes de estudio, la responsabilidad social universitaria, la ética del conocimiento y la necesidad de nuevos paradigmas para comprender la complejidad de los desafíos globales y locales en un contexto plagado de incertidumbres, se hace necesario un análisis exhaustivo de la dinámica internacional (p.24).

Como conclusión de este apartado, y en palabras de Rodríguez (2014), en referencia a la internacionalización de la educación en los países de América Latina y del caribe apuntala que:

1. Si bien ha habido grandes esfuerzos para avanzar en sus sistemas de educación superior, otros países del mundo también lo han hecho, y con mayor rapidez. Por lo tanto, América Latina, en términos comparativos, continuará teniendo una presencia significativa en el mercado global.
2. Se corrobora que es una región exportadora de estudiantes de posgrado; que las universidades latinoamericanas apenas comienzan a organizarse en torno a la internacionalización de sus actividades educativas, y, por consiguiente, la

internacionalización es más un discurso que una realidad que se vea reflejada en los planes y programas educativo.

3. Es relevante para el estudio de este tema, especialmente con respecto a lo que hay que entender en relación con la internacionalización del currículo por parte del personal académico, el profesorado necesita comprender qué y cómo enseñar, o cómo traducir eficazmente la política institucional en su área.
4. En momentos en que la internacionalización se ha convertido en algo más burocrático y centrado en objetivos cuantitativos, requiere un cambio sustancial en la mentalidad y el enfoque, sobre todo en el diseño curricular de los planes de estudio de las universidades con la responsabilidad social.
5. Es crucial para diseñar e implementar, con la participación de los diferentes miembros del personal de la universidad una política de internacionalización, la cual se debe centrar en el interés institucional, establecido; a través de las estructuras organizativas y programáticas, adecuada y profesional para asegurar la institucionalización y sostenibilidad.
6. Es comprensible que los países organicen de manera más transparente a la sociedad sus políticas educativas universitarias; que sus distintas instituciones educativas oferten programas educativos de calidad tanto a nivel de licenciatura como posgrados; acrediten sus programas, habiliten a sus profesores y mantengan programas administrativos de mejora continua.

7. Por lo tanto, es importante analizar por qué, cómo y por qué de la internacionalización en el conocimiento actual, se tienen que identificar las estrategias de los programas estratégicos, especialmente en términos del currículo.
8. identificar y estudiar todos los casos de internacionalización del plan de estudios en las universidades y derivarse de ellas las buenas prácticas.
9. Asimismo, las universidades tienen que pensar cuidadosamente acerca de conservar su propio idioma porque es una manera también de proteger su cultura, pero debe encontrar la forma de manejar el lenguaje de la globalización, el inglés.
10. Lo anterior implica que la dimensión internacional que pretende incorporar la universidad a sus tareas misionales debe integrarse a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y de la sociedad latinoamericana y caribeña. De lo contrario, ingresar al mundo del intercambio internacional sin estar alineados con los propósitos institucionales y con las necesidades de la sociedad en una perspectiva de largo plazo, significa destinar recursos y esfuerzos personales que tendrán muy bajo impacto y la dimensión internacional será considerada como una tarea adicional y marginal, además de una carga financiera.
11. Por último, en cuanto a la educación comparada respecto, la universidad desde sus inicios en Europa seguido por los Estados Unidos, Canadá o Japón, es de por sí una universidad internacional, en América Latina la mayoría de

las universidades, incluso con actividades internacionales que tienen o no mucho políticas y estrategias de internacionalización explícitas y sistematizada, adolecen de estructuras organizativas y programáticas que les permitan organizar e integrar las actividades internacionales como parte de su ejercicio cotidiano y la mejora de sus funciones sustantivas.

## **2. LA DINÁMICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA.**

La internacionalización de la educación es una iniciativa no demasiado antigua entre las instituciones de educación superior colombianas, esta dinámica obedece a una tendencia mundial originada con el fenómeno de la globalización que cada vez incluye más actividades humanas dentro de su influencia. (Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, 2006, p.44).

Según Jaramillo (2005), los procesos de internacionalización en educación superior han traído en el contexto colombiano cambios significativos, pero la autora advierte que:

La universidad colombiana tradicionalmente ha mirado hacia su interior sin explorar nuevas rutas de trabajo en un mundo académico sin fronteras. A pesar de esto, desde la década del noventa, el proceso de la internacionalización se ha expresado de diferentes maneras. Ha existido una serie de actividades mal

estructuradas que no han orientado un proceso de planeación o políticas gubernamentales o institucionales, pues la internacionalización de la educación superior ha recibido muy poca atención del gobierno. Por eso, los esfuerzos han sido inadecuados y desiguales. El sistema de la educación superior en Colombia no se ha integrado plenamente al contexto global y sus actores no han internacionalizado la naturaleza del proceso. (p.179).

En esta misma línea, Jiménez (2010), identifica en sus análisis, que en la actualidad colombiana la problemática educacional se agudiza, en la medida que existe una:

... desconexión entre la academia y la realidad productiva del país. ... El sin sabor del neoprofesional, la apatía del empresario y la soberbia de la docencia, han creado un proceso educativo y formativo tendiente al alcance de títulos, mas allá de las capacidades, la competencia y la investigación. Los giros políticos hacia el beneficio particular o la posición inconsulta del poder académico, han logrado ubicar la educación en Colombia en un estado lamentable de inesencialidad y eso se ve reflejado en la incapacidad del profesional Colombiano de crear e innovar en pro de nuevos conocimientos. (p.3).

Por su parte el Banco Mundial Colombia (2008), en su informe titulado la calidad de la educación en Colombia, indica que:

Durante las dos últimas décadas, Colombia ha avanzado enormemente en el mejoramiento del acceso a la educación y ha realizado algunas mejoras en la eficiencia interna. Sin embargo, hay todavía mucho camino por recorrer cuando el país afronta retos como las bajas tasas de finalización en la educación secundaria, la desigualdad en el acceso y el logro, y la baja calidad de la educación. Además, el desempeño que ha tenido el país en las evaluaciones internacionales y regionales muestra considerables posibilidades de mejorar. (p.24).

Lo anterior se sustenta en el esfuerzo que el estado colombiano desarrolló en la década de los noventa para estar a la vanguardia de los procesos y cambios globalizantes que se gestaban por aquellos tiempos; para ese entonces el gobierno de forma armónica se centró a desarrollar labores que mejoraran las propuestas y estructuras de educación superior, una de ellas y la más representativa fue la reforma y establecimiento de la nueva constitución nacional.

### **2.1. Evolución del marco legal de la educación superior en Colombia**

Cuando nos aproximamos a la forma como los legisladores han interpretado el tema de la educación, en buena medida estamos dando una mirada a cómo el tema ha sido abordado por las clases o grupos dominantes. Seguramente no seremos capaces de aproximarnos a la problemática de los individuos, pero tendremos insumos para

interpretar la forma como las sociedades de cada época han definido la situación, la forma como han reaccionado, al menos discursivamente, ante dicha definición y algunas de las consecuencias de tales reacciones.(Pacheco, 2002, p.1).

Colombia, a través de la Constitución Política (1991), se proclamó como un Estado Social de Derecho. En este marco, el Artículo 69 establece que: “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley” (p.14). Además, el mismo enunciado determina que el Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

Ahora bien, con el establecimiento del marco Constitucional, el estado prepara, desarrolla, presenta y aprueba una serie de leyes, decretos y demás líneas marco legales para el fortalecimiento de la educación, de las cuales nace la Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, ley orgánica y directriz de la educación superior y precisiones adicionales a la ley especial en la Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (ley que se ahondara más adelante); dicha ley la complementa una serie de decretos reguladores y reglamentarios direccionados por la corte constitucional, la cual permitió que la educación superior fuera impartida según la naturaleza jurídica por universidades públicas o universidades privadas; es debido indicar que la ley establece que aquellas instituciones de origen privado se

deberán organizarse como personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, constituidas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria.

Por otro lado, la Ley 30 de 1992, hace una clasificación adicional a las instituciones de Educación Superior (a las cuales llamaremos IES en adelante) por el carácter académico, dividiéndolas en cuatro categorías: instituciones de capacitación técnica, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades, las cuales pueden ser propiedad del Estado o privadas. Las IES son las entidades que cuentan con el reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de la educación superior en el territorio colombiano.

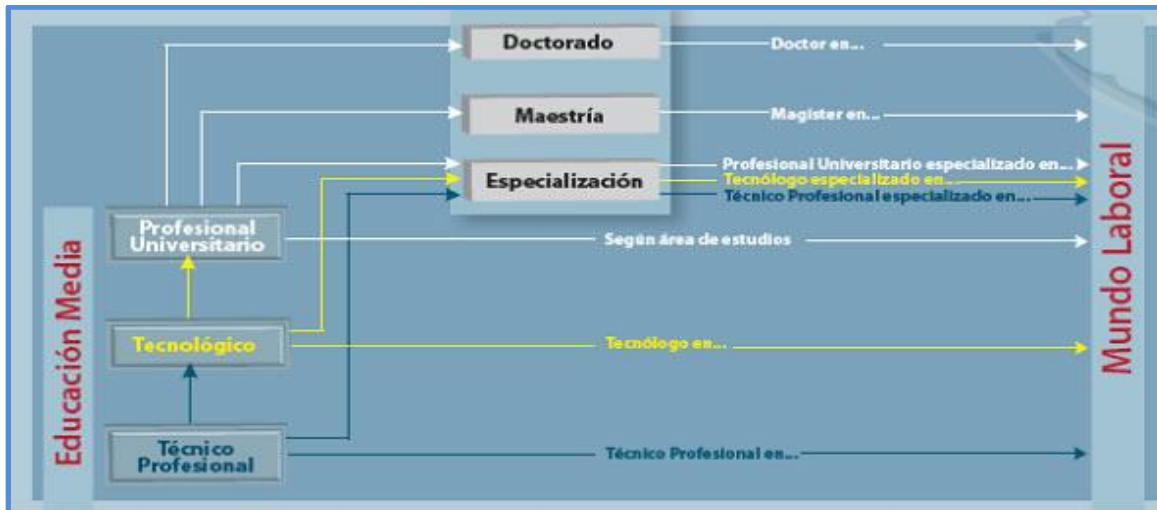
Este conjunto de instituciones necesariamente deberán potencializar lo que el estado ha denominado como la política educativa en Colombia, política enmarcada dentro del Plan sectorial de educación 2006-2010 (2008), en el cual se plantea lo siguiente:

El énfasis en la educación como un vehículo para lograr una sociedad más equitativa se tradujo en resultados en términos de ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad. Sin embargo, el país requiere, además de más y mejor educación, que ésta sea más pertinente frente a las demandas de los sectores productivos en una economía globalizada. Por ello, en esta oportunidad, el énfasis se hará en la educación como una herramienta para construir un país más competitivo, que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes. Trabajar en esa línea fue uno de los compromisos a los que llegó el país entero en



el proceso de construcción del Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2015, el cual es la carta de navegación educativa durante los próximos diez años. Este plan decenal representa un pacto social construido por más de 20 mil colombianos, de todas las regiones, que voluntariamente se dieron a la tarea de reflexionar, soñar y construir colectivamente un gran acuerdo en torno a las necesidades y anhelos del país en materia educativa. Es así como el Plan Sectorial 2006 - 2010 se constituye en el compromiso del Gobierno de cara a los desafíos plasmados en el Plan Decenal. El Plan Sectorial se desarrolla alrededor de 4 políticas fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia; y para cada una de estas políticas se propone una serie de metas y estrategias que se constituyen en el derrotero que orientará la acción del sector educativo durante este cuatrienio, con el fin de avanzar hacia el logro de los macro-objetivos que se propuso la sociedad y el país en la Asamblea Nacional por la Educación.

Con la visión clara y metas definidas en dimensión, alcance y gestión, el estado colombiano en materia de educación superior, plantea como se dinamizará la organización, seguimiento y mejora de la educación superior en Colombia para los diferentes niveles y necesidades en formación para los potenciales demandantes de la misma, (ver gráfica 5):



**Gráfica 5.** Organización actual de la educación superior en Colombia

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - CNA

En Colombia, del conjunto de instituciones registradas oficialmente en la base de datos del SNIES, que alcanzaron los estándares necesarios para obtener la acreditación de alta calidad o en su defecto el Registro Calificado, y dada la forma y características que demostraron cuando se gestionó el proceso de registro ante este ente gubernamental, y teniendo en cuenta su infraestructura, las características académicas y componentes de investigación, con lo cual, el gobierno determinó que las universidades en nuestro territorio nacional son las únicas autorizadas para ofrecer todos los niveles de la educación superior, tanto de pregrado (profesional, Tecnológico y Técnico) como de postgrado (Especialización, Maestrías y Doctorados); en el caso de las instituciones universitarias, estas pueden ofrecer los tres niveles de formación de pregrado (profesional, Tecnológico y Técnico) y a nivel de postgrado, sólo pueden ofertar las especializaciones; para el caso de los institutos tecnológicos, podrán ofrecer programas

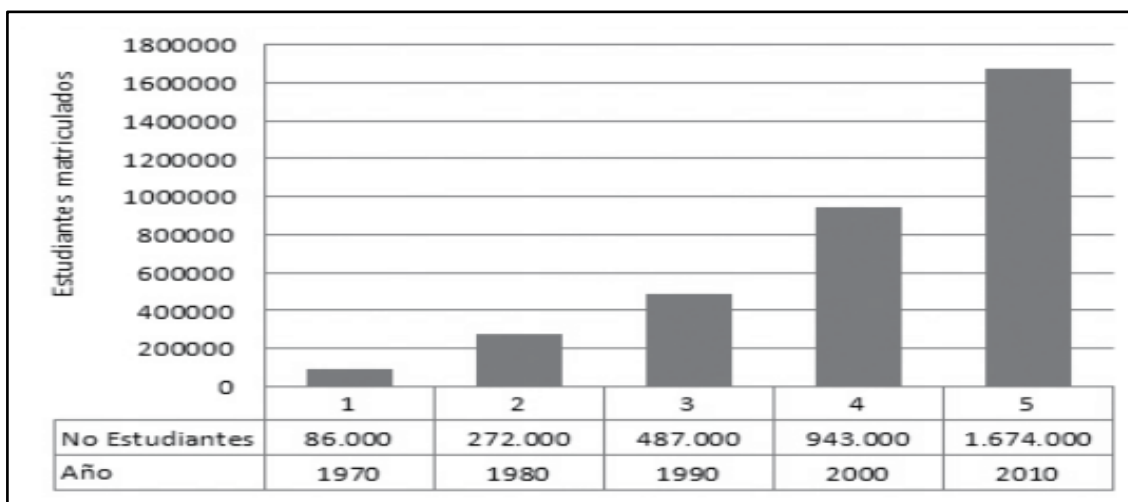
de pregrado técnicos profesionales y tecnológicos, y en postgrado, especializaciones de estos campos; y ya para las instituciones de educación superior del nivel de técnicas profesionales, ofertan programas de pregrado técnicos profesionales y en postgrado, especializaciones de su campo,

Con la consolidación de órganos y lineamientos de gobierno, trajo para la nación, el surgimiento y creación de innumerables IES, que de una u otra forma ofrecen los servicios a todos y cada uno de los connacionales que deseen desarrollar capacitaciones y formación a nivel superior. Para el desarrollo a plenitud de esta labor, la nación debe contar con la suficiente infraestructura, el capital humano que la gestione y el compromiso de los órganos de gobierno y los cuerpos colegiados que integran el sistema para su pleno desarrollo; para esto en la actualidad la estructura y cobertura de la red de IES, según informe del Ministerio de Educación Superior (2016), en referencia a la oferta de programas de educación superior, la nación cuenta con 290 IES, 42 de las anteriores poseen sucursales, haciendo presencia en 55 regiones de la geografía nacional, con estas se llega a una cantidad total de 345 IES en sus diferentes niveles de desarrollo académico en educación superior, al desagregar por universitarias (universidades e instituciones universitarias) y no universitarias (técnicas y tecnológicas).

De las 290 Instituciones, 210 son privadas (72,41%) y 80 son Oficiales (27,59%); el 27.77% de las 290 IES son universidades es decir 80 universidades, el 39,93% del total son instituciones universitarias (115 Instituciones universitarias), el 18.75% institutos

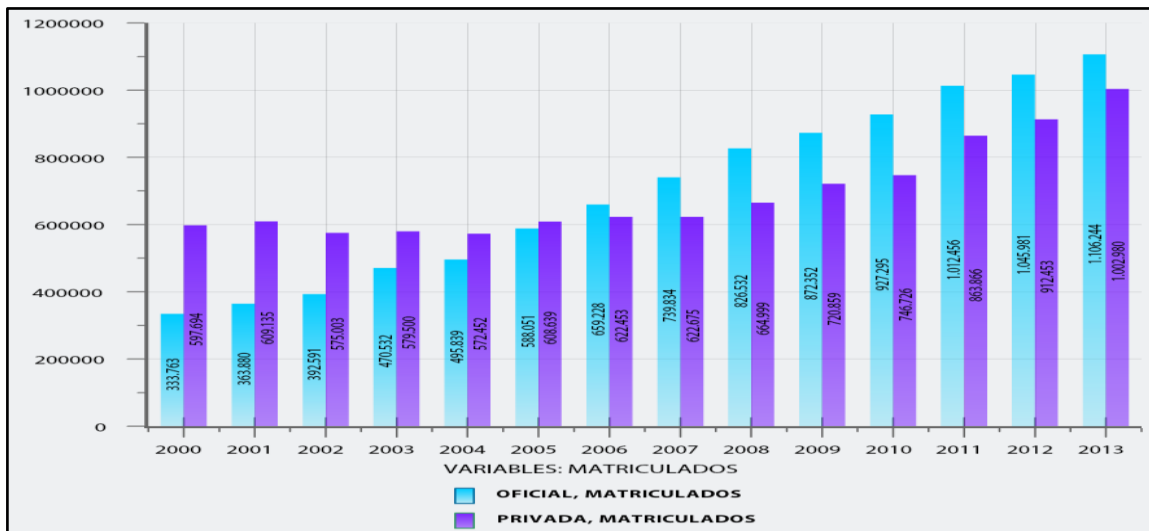
tecnológicos (54 institutos tecnológicos) y el restante 13.54%, instituciones técnicas profesionales (39 instituciones técnicas profesionales).

A lo ancho y largo de la geografía nacional, el universo de IES descritas anteriormente, se reparten la población estudiantil (apta para ingreso a la educación superior) de una forma creciente y favorable para el sector público, según indica el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES (2016) y el informe CINDE (2011), ver gráficas 6 y 7.



**Gráfica 6.** Expansión de la matrícula de educación superior en Colombia

Fuente: sobre la base de Unesco, Compendio de Educación 2010



**Gráfica 7.** Consolidado de Matriculados por Tipo de Universidad

Fuente: Ministerio de Educación Nacional – SNIES

Las gráficas anteriores muestran la evolución que ha tenido el crecimiento y participación de connacionales en procesos de capacitación y cualificación en la educación superior, y sobre todo el repunte de matriculados en las universidades públicas a pesar del poco número de ellas que existen en la nación, que para el año 2013 registraba matriculados a 1'106.244 estudiantes, decir el 52.44% de los 2'109.224 estudiantes se encuentran al interior de universidades públicas.

Para Castillo (2013), la expansión de la matrícula se explica al menos por las siguientes razones:

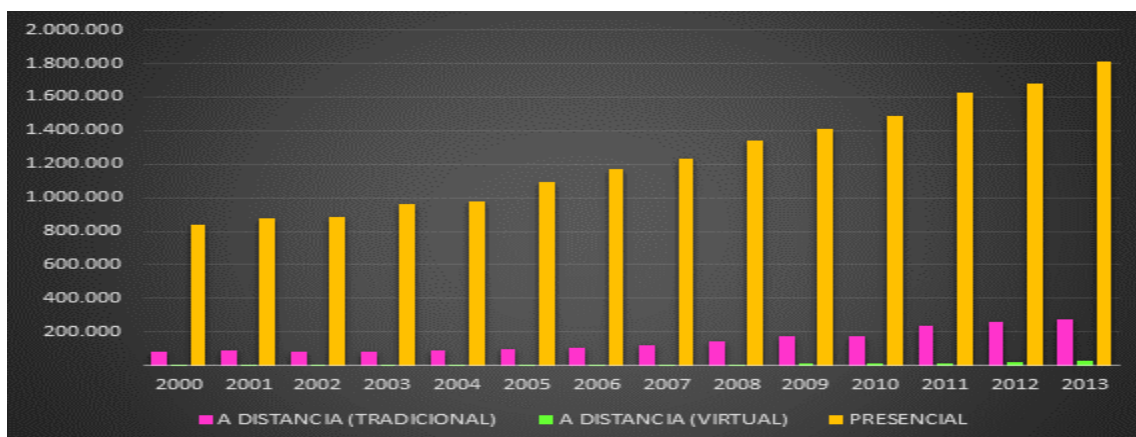
- incremento de los sectores medios de la sociedad que presionan por el ingreso a la Universidad;

- mayor eficiencia en la graduación de los estudiantes de bachillerato; y
- puesta en práctica de políticas estatales que buscan la ampliación de las coberturas.

En palabras del propio autor:

La ampliación de la matrícula con base en agentes privados que proveen los servicios educativos introduce una preocupación por la calidad. Sin embargo, cuando las IES tienen un proyecto académico, con objetivos precisos y recursos suficientes, se ha afianzado la calidad. Por el contrario, otras, de apropiación empresarial, en las que el proyecto se inscribe en la idea del negocio, afectan la calidad. (p.2).

La población estudiantil identificada anteriormente, desarrolla sus actividades académicas según la modalidad y metodología del programa, la cual se puede observar en la gráfica 8.



**Gráfica 8.** Consolidado de Matriculados por metodología del Programa

Fuente: Ministerio de Educación Nacional - SNIES

Continuando con el despliegue y dinamismo obtenido en el ámbito legal a nivel nacional, es decir en la creación e instauración de leyes, decretos y demás instrumentos de ley, que robustecen al sistema de educación superior en Colombia, el estado en procura y diligencia de entregar herramientas jurídicas de punta acorde a contextos internacionales generados por los avances de la globalización, se ha venido preparando, modificando y fortaleciendo jurídicamente con la creación de instrumentos y órganos de gobierno en materia de legislatura, esto se puede evidenciar desde el momento de la creación, entrega y puesta en marcha de la nueva constitución política nacional, instrumento robustecido con la generación de la Ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994, la cual precisó las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación en Colombia. Esta ley se fundamentó en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Otras leyes y decretos que hacen parte del robustecimiento de la educación superior en Colombia son los siguientes:

- La Ley 749 (2002), la cual organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y reglamenta estos niveles de formación.
- El Decreto 2230 (2003), por el cual se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Seguimiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), con el propósito de asegurar que los programas que se ofrecen en la Educación Superior cumplan, para su funcionamiento, con las condiciones mínimas de calidad.
- Decreto 2566 (2003), por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- La Ley 1188 (2008), establece las condiciones y procedimientos que deben cumplirse para ofrecer y desarrollar programas académicos, y fija, previo trabajo con la comunidad académica, las condiciones básicas o mínimas de calidad, con lo cual se establece como meta la obtención de un registro calificado, indispensable para el funcionamiento de los programas académicos.

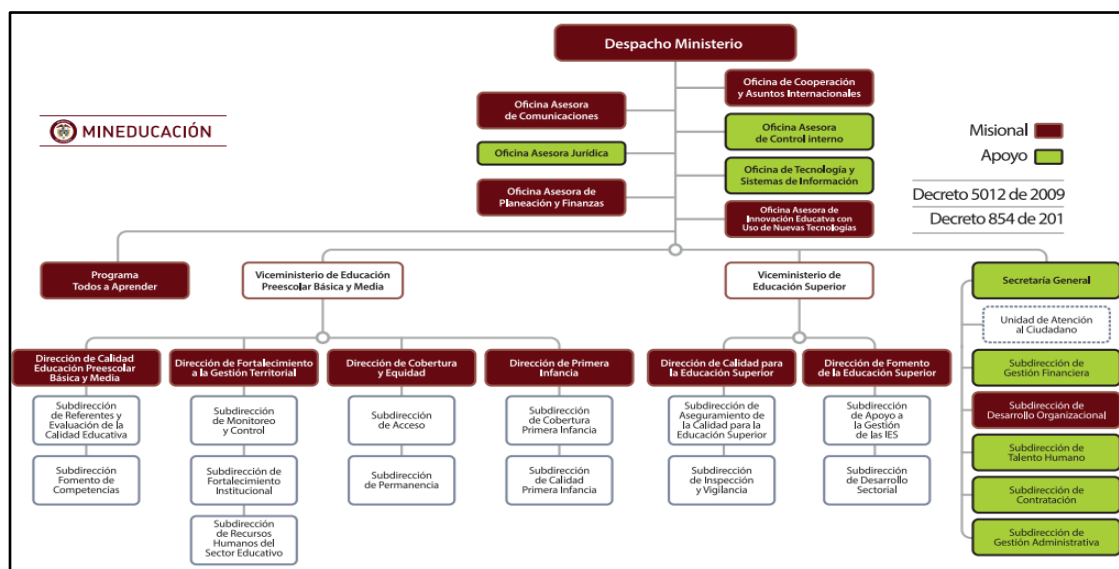


- El Decreto 1295 (2010), reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

De esta serie de normas y legislaturas, el ministerio de educación nacional gesta la creación de una serie de organismos competentes y la creación de órganos de coordinación responsables o vinculados a la educación superior y sistemas de información los cuales se describen a continuación junto con el alcance de sus funciones:

1. Ministerio de Educación Nacional (2016), que junto con el Viceministerio de Educación Superior, tienen entre otras responsabilidades, las de apoyar la formulación, reglamentación y adopción de políticas, planes, programas y proyectos, relacionados con la educación superior; coordinar las relaciones intersectoriales con todos los estamentos que participan en la planeación, regulación, vigilancia y control de la educación superior; proponer al Ministro las políticas de fomento y desarrollo de la educación superior, particularmente las de aseguramiento y evaluación de la calidad de programas académicos e instituciones, el ejercicio de la inspección y vigilancia, los lineamientos para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la eficiencia administrativa; apoyar al Ministro en la regulación y reglamentación del servicio público especial de la educación superior, fijar los criterios técnicos para su prestación y las condiciones de calidad de las instituciones y de los programas académicos de educación superior; promover

los mecanismos de participación de las instituciones de educación superior, las entidades territoriales y otras instancias del gobierno y del sector productivo en la formulación de la política educativa en este nivel; dirigir y coordinar estudios sectoriales para el mejoramiento de la calidad, cobertura y pertinencia de la educación superior. En la estructura organizacional del Viceministerio de Educación Superior, la Dirección de Calidad y la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se encargan de la evaluación de las condiciones mínimas para el funcionamiento de instituciones y programas académicos y de otorgamiento de las autorizaciones respectivas. Este Ministerio se encuentra constituido por los siguientes órganos de gestión: (ver gráfica 9).



**Gráfica 9.** Organigrama Ministerio de Educación

Fuente: Ministerio de Educación Nacional

2. Consejo Nacional de Educación Superior CNE (2016), el cual es un organismo con funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación en el nivel de educación superior que apoya al Ministerio de Educación Nacional en la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.
3. Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES (2016). Evalúa requisitos mínimos para la creación de IES y de programas académicos. Asesora al Gobierno en la definición de políticas de aseguramiento de la calidad.
4. El Consejo Nacional de Acreditación CNA (2016), surge para brindar garantías en los temas de evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación superior en Colombia, esta integrado por académicos, designados por el Cesu. Tiene la responsabilidad de emitir concepto sobre la Acreditación de Alta Calidad de instituciones y programas, a la que acceden las instituciones por voluntad propia; este ha sido creado dentro del sistema educativo, del denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior conformado por los organismos, las acciones y las estrategias que aplican desde el proceso mismo de creación y establecimiento de una institución de educación superior, hasta el desempeño del profesional que egresa del sistema.

5. El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2016), evalúa el sistema educativo colombiano, a través de pruebas a estudiantes antes de su ingreso a la educación superior y al finalizar el programa académico. Evalúa los resultados como apoyo al mejoramiento del sistema de educación superior.
6. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología COLCIENCIAS (2016), el cual promueve y orienta políticas que fortalezcan la investigación en ciencia y tecnología como instrumentos para el desarrollo del país.
7. Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX (2016), orientado a promover el ingreso y la permanencia en la educación superior, a través del crédito educativo para financiar las matrículas y el sostenimiento de los estudiantes, en especial de aquellos que carecen de recursos económicos.
8. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES (2016), sistema que ofrece datos confiables sobre las instituciones de educación superior de Colombia y los programas que estas ofertan. Facilitan la construcción de estadísticas consolidadas e indicadores, mediante la creación del observatorio laboral para la educación, el cual, es un sistema de información especializado para el análisis de la pertinencia en la educación superior, a partir del seguimiento a los graduados del país y su empleabilidad en el mercado laboral colombiano, dicha información la ofrece el organismo,

mediante la solicitud de información a las IES, las cuales deben de reportar, de forma periódica al SNIES. Para poder dimensionar de una forma más clara los procesos de SNIES este se puede observar en la Gráfica N° 10.



**Gráfica 10.** Consolidación de la Información de la Educación Superior en Colombia.

Fuente: Sistema nacional de información de la educación superior.

9. Observatorio laboral para la educación OLE (2016), organismo que se encarga de realizar un seguimiento permanente de los graduados de la educación superior en Colombia. Reúne variedad de datos para interpretar las relaciones entre el mundo de la educación superior y el mundo laboral.
10. Sistema de información para el Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior SACES (2016), brinda información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos.

11. Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior SPADIES (2016), permite el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo.

Las instituciones surgidas en la mejora de la estructura educacional a nivel superior en Colombia se puede observar de una forma más holística en la gráfica 11.



**Gráfica 11.** Principales componentes del sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Fuente: Ministerio de Educación Nacional – CNA

Como se ha podido observar, la transformación de la educación superior en Colombia ha desarrollado una serie de actividades y ajustes tanto en los órganos de gobierno y control como mejoras al interior de las IES, dinámicas que han avanzado desde la modificación de la Constitución Nacional y la creación de la Ley 30 en 1992, trayendo como resultado el acrecentamiento del número de establecimientos de educación superior, y en especial las instituciones de carácter privado; aunado a lo anterior, crecieron

las tasas de matrícula y con el surgimiento de más programas de maestría y doctorado creció ampliamente la importancia de la investigación en las universidades como eje fundamental para el desarrollo del país.

Sin embargo, según Patiño (2011), en referencia a la actualidad y vigencia de la ley 30 de 1992 observa e indica que:

En la actualidad un amplio grupo de rectores, profesores, estudiantes y el Gobierno coinciden en cuatro puntos: 1) la necesidad inmediata de modernizar el sistema de educación superior; 2) la importancia de buscar incentivos que permitan mayores impactos de la formación e investigación universitaria en la solución de los principales problemas colombianos; 3) la obligación de encontrar soluciones a largo plazo a una serie de problemas estructurales en cobertura, calidad y financiación; y 4) brindarle la oportunidad a un mayor número de bachilleres que se gradúan anualmente en el país (p.11).

Para mediados de 2010, la Ley 30 de 1992 iba a cumplir casi 20 años de funcionamiento, coyuntura utilizada por diversos rectores de universidades públicas en la cual realizaron, un trascendental debate a nivel nacional el cual conllevó a que el Ministerio de Educación Nacional MEN presentara una propuesta de reforma a dicha ley en el mes de abril de este mismo año, proyecto que se centralizó en modificar el sistema de financiamiento de la educación superior, labor que se pretendía que se desarrollara y

aprobara antes de terminar el segundo periodo presidencial del entonces presidente Señor Álvaro Uribe Vélez.

Con la propuesta expuesta por el MEN en referencia a la transformación de la Ley 30 de 1992 en torno a la reestructuración de la educación superior, y rechazada por la gran mayoría de las IES, Martínez (2014) indica que:

A partir del amplio debate surgido en el año 2011, con ocasión de la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992 que reglamenta el sistema de educación superior en Colombia, el MEN inició un diálogo abierto, público y participativo, al que llamó Gran Diálogo Nacional por la Educación Superior. Este espacio de discusión se constituyó con el fin de consolidar una propuesta nacional en torno a las siguientes preguntas: ¿cuál es la educación superior de calidad y el sistema de ciencia, tecnología e innovación (SNCTI) que requiere la región?; y ¿cuáles son las acciones que necesitamos implementar para cerrar brechas y aumentar oportunidades de acceso a una educación superior de calidad para todos? (p.28).

Tomando los avances y diálogos desarrollados en torno a la transformación de la Ley 30 de 1992, para el año 2011, el nuevo gobierno liderado por el actual presidente Juan Manuel Santos Calderón, el 10 de marzo de este mismo año presentó la propuesta, conformada por 164 artículos, propuesta que según Patiño (2011) no se limitó únicamente a temas presupuestales, sino que busca, entre otros elementos, un importante



revolución a la organización del sistema, refuerza el sistema de control y vigilancia de las instituciones de educación superior y les da un mayor protagonismo a entidades como el SENA. (p.12).

### 3. EL DESPLIEGUE TUNING EN COLOMBIA

Tomando como referencia el informe del Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe (2006), el cual indica que el proceso de internacionalización para América Latina pasó por tres fases de transformación, las cuales podemos observar en la tabla 3:

**Tabla 3.** Fases de la Educación Superior en América Latina

<b>Modelo ES</b>	<b>Modelo Político</b>	<b>Objetivos Políticos</b>	<b>Instrumento</b>
Primera Reforma: Autonomía y cogobierno Modelo monopólico público	Lógica pública. Lucha por la autonomía.	Búsqueda de fondos. Estado Educador.	Luchas Políticas Alianzas conestudiantes y partidos.
Segunda Reforma: Mercantilización Modelo dual público – privado	Diversificación. Lógica privada. Lucha por libertad de mercado. Restricciones a la educación pública.	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza.	Competitividad basada en lapublicidad y en diferenciacionesde calidad - precios.
Tercera Reforma: Internacionalización Modelo Trinario (público – privado – internacional)	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento lacialidad.	Búsqueda de regulación públicanacionales e internacionales. Incremento de cobertura.	Alianzas internacionales. Educación de transfronteriza. La Postgrados.

---

Asociaciones	de	educación como un bien	Nueva	competencia
rectorales.		público internacional.	internacional.	
Nuevo rol del Estado.				

---

*Fuente:* Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe.

En la tercera reforma según UNESCO (2005), se produce un verdadero “shock” pues según el informe:

En América Latina los sistemas de educación superior sufren a causa de la internacionalización de la ES, las nuevas tecnologías de comunicación e información, las nuevas demandas de acceso de la población, incluyendo sectores fuertemente marginados con anterioridad como los grupos indígenas u otras minorías como las personas con discapacidad o los migrantes y la presencia creciente de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes. (p.13).

Ya hemos visto que la propuesta Tuning Europa fue el bastión para la mejora de la educación superior. El objetivo de Tuning en Europa, según Fernández (2010), fue:

...contribuir significativamente a elaborar un marco de calificaciones y títulos comparables y compatibles. Estas calificaciones y títulos deberían ser descriptos en términos de carga de trabajo, niveles, resultados de aprendizajes, competencias y perfiles. El proyecto fue desarrollando modelos para el rediseño, el desarrollo,

la implementación de títulos en el marco del Proceso de Bolonia, y la mejora y evaluación de su calidad.

El principal paso del proyecto fue identificar conceptualmente el término competencia como núcleo principal de los resultados de aprendizaje que un estudiante debería adquirir, desarrollar o demostrar a partir de un módulo, un curso o de un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Estos resultados de aprendizaje estarían asociados al reconocimiento de los créditos de cada estudiante. Las competencias, desde esta perspectiva deberían ser una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, destrezas y habilidades (p.23).

El proyecto en todo su espectro fue observado ya condicionado en la mejor forma al contexto latinoamericano, el cual se le dio por nombre ALFA Tuning Latinoamérica, macroproceso que fue emulado y adoptado mediante la sinergia y trabajo colectivo de representantes de 18 países latinoamericanos, los cuales desarrollaron labores participativas y propositivas en el proyecto, estructurando directrices y políticas claras y precisas de adecuaciones y reestructuraciones al interior de los procesos de educación superior para cada uno de los países participantes, pues era claro que la educación superior debía desarrollarse grandes cambios en la labor académica.

Como lo que se pretendía en esta labor, es hacer comparable varios aspectos relevantes y generadores de valor de la propuesta europea para el contexto latinoamericano, en los objetivos propuestos, además de buscar la convergencia de títulos en América Latina, se centró en la preocupación de la evaluación de la calidad, de la mano con las necesidades propias de la región como el establecimiento de redes y puentes entre universidades, y el desarrollo compartido de currículos, mediante el establecimiento de sistemas de créditos, para lo cual fue necesario la revisión de la dinámica de los créditos académicos, y su conjugación al interior de los países integrantes de América Latina y el Caribe; es así que en agosto de 2000 en la ciudad Florianópolis, Brasil, se realizó un evento en la Universidad de Santa Catarina, sucesopatrocinado por Columbus (asociación constituida por 64 universidades europeas y latinoamericanas creada en 1987) y que dio inicio a dicha labor, que además pretendía la colaboración y la movilidad estudiantil y profesoral entre países de América Latina y entre América Latina y Europa.

Como proyecto potencializador en la labor del establecimiento de créditos surge el ALFA 6x4 UEALC, el cual se constituyó para contribuir al desarrollo y utilización de un sistema común para la acumulación y transferencia de créditos académicos para las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (SICA-ALC), basado en el volumen total de trabajo que requiere un estudiante medio para lograr las competencias profesionales en el nivel licenciatura o su equivalente (Fernández, 2010,

p.25). Aunado a lo anterior en materia de créditos, y en palabras del mismo autor, el cual precisa que:

... la formulación de un Sistema de Créditos debería surgir desde la autonomía y la responsabilidad de las instituciones de educación superior de América Latina, entendiendo al crédito, como una unidad de medida del esfuerzo que necesita un estudiante medio para adquirir alguna competencia. Este sistema implicaba cuatro distintos niveles de flexibilidad: pedagógica, curricular, de la estructura académica y la gestión académica de las instituciones (p.26).

En términos generales, el proyecto Alfa Tuning para América Latina define el Crédito Académico como la “unidad de medida del trabajo académico que requiere el estudiante para lograr competencias profesionales de nivel superior”

Con la definición marco, y para el contexto nacional, el crédito se formula mediante el otorgamiento de un valor numérico conferido a cada asignatura del plan de estudios. Por otra parte, la definición y cantidad de los créditos para cada asignatura se basa en las distintas formas de concebir el trabajo académico del estudiante, así puede ser el volumen de información que debe ser aprendido, las horas de contacto entre estudiantes y profesores, los resultados de aprendizaje o la carga de trabajo del estudiante.

Para el caso de Colombia, antes de la utilización de Créditos Académicos existía un mecanismo conocido como Unidades de Labor Académica (ULAS) formalizado para la educación mediante el decreto ley 80 de 1980, pero a partir de la integración al proyecto ALFA Tuning, el Ministerio de Educación Nacional mediante la expedición del Decreto 808 de 2002 reconoció el crédito académico como la unidad que mide el tiempo de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle.

Según lo indicado en el Decreto, se estableció que un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, la cual comprende las horas de acompañamiento directo del docente como las demás horas que el estudiante debe emplear en actividades independientes de estudio, practicas u otros que sean necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje, sin incluir las destinadas a la presentación de las pruebas finales de evaluación.

El número de horas semanales por crédito se calcula dividiendo las 48 horas por el número de semanas que cada institución defina como su período lectivo (entre 16 a 18).

Asimismo, cada institución deberá determinar para cada asignatura, el número de horas con acompañamiento docente y las horas de estudio autónomo del estudiante. Por lo general se considera que una hora de clase con el profesor, implica dos horas

adicionales de trabajo independiente, pero esto puede variar en relación a la naturaleza de la asignatura y la metodología didáctica que se adopte.

Por lo general, en asignaturas o actividades típicas, 1 hora de clase debe implicar 2 horas de trabajo autónomo en pregrado y especializaciones, y 3 en maestrías para alcanzar las metas de aprendizaje (la relación en doctorados obedecerá a su naturaleza) aunque la relación real dependerá de la actividad específica, su carácter de teórica o práctica y la metodología que emplee la institución

Aunado a lo anterior, en el caso Colombiano, el número mínimo de créditos que debe acumularse para la obtención del título de pregrado (grado) se definió mediante acuerdo con las asociaciones de facultades y quedó establecido en un rango entre 150 y 170 créditos dependiendo de la profesión, salvo el caso de medicina (240 créditos); los programas de nivel técnico profesional y tecnólogos exigen un número inferior de créditos académicos; por otro lado, los programas de postgrado también fijan totales con base a las exigencias académicas y el nivel. Estas exigencias hacen parte de las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de los programas académicos (Decreto 2566 de 2003, modificado por el Decreto 1295 de 2010); antes del decreto 2566 de 2003, los programas se cuantificaban en periodos lectivos que podrían ser semestres o años académicos, cada periodo se expresaba en semanas y las asignaturas tenían definida su duración en horas. En la actualidad cada institución tiene autonomía para organizar el currículo y expresar en las unidades que decida; sin embargo, debe reportar el currículo al

ministerio de educación nacional en créditos académicos con forme a la normatividad vigente.

Dentro de las ventajas en la aplicación del modelo por créditos, los miembros que integraron el proyecto Tuning para Latinoamérica y en especial para el caso de Colombia, concluyeron en el documento que:

- Facilita el análisis y la comparación de la información curricular
- Facilita la movilidad, el intercambio, la transferencia de estudiantes y las homologaciones
- Promueve la flexibilidad curricular al decidir proporciones que pueden ser electivas,
- Estimula la adopción de formas alternativas de organización académica, pedagógica y administrativa,
- Facilita el avance individual de los estudiantes,
- Facilita la transparencia en los procesos educativos,
- Permite a los estudiantes nuevas opciones formativas, a través de los cursos lectivos,
- Promueve el cambio institucional por ser un instrumento eficaz para lograr la reflexión en búsqueda de la pertinencia y la calidad de la formación,
- Ayudan en la racionalización de los planes de estudio,
- Facilita la interdisciplinariedad,



- Facilita los procesos de internacionalización,
- Fomenta las relaciones entre las diversas unidades académicas en una institución y entre las instituciones,
- Fomenta la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas según sus intereses y motivaciones,
- Fomenta el acceso a diferentes tipos de experiencias y escenarios de aprendizaje.
- Estimula en las instituciones la oferta de actividades académicas nuevas y la diversificación de las actividades de las modalidades pedagógicas,
- Facilita diferentes rutas de acceso a la formación profesional y
- Facilita la organización de las obligaciones de los estudiantes durante cada periodo lectivo.

Por otra parte, el informe ALFA Tuning advierte que existe una parte antagónica en la dinámica del proyecto, no siendo ajena Colombia a esta realidad, para lo cual se propone el desarrollo de retos que hay por emprender están identificados en:

- El escaso conocimiento y preparación sobre el funcionamiento de un sistema de créditos académicos y de sus implicaciones en aspectos curriculares, pedagógicos, organizacionales, administrativo y financiero de las instituciones, esto sobre todo en los profesores noveles que ingresan al mundo académico actual.

- Asumir el proceso como un ejercicio matemático y no como una oportunidad de cambio, romper el paradigma.
- El requerimiento de inversiones para adecuar las instituciones al sistema de créditos académicos y para la formación docente.

Debido a la dinámica de fuerzas globalizantes, a nivel nacional se han configurado y estructurado la funcionalidad académica superior en relación a los esquemas y propuestas pedagógicas que han marcado la pauta a nivel internacional, así como también la orientación de la dinámica y el desarrollo pedagógico de acuerdo a las necesidades identificadas en los contextos sociales en los cuales los nuevos profesionales aplican los conocimientos adquiridos.

En este mismo sentido, se ha evidenciado la necesidad de evaluar y revisar la pertinencia, coherencia y efectividad de dichos procesos, motivo por el cual el Ministerio de Educación Nacional MEN literalmente expone que:

En la última década del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, se ha venido configurando un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual consta de una compleja trama de estrategias, normas y requerimientos del MEN, para lo cual las instituciones y los programas se han ido amoldando para demostrar que cumplen con su misión en un contexto de calidad.

Así mismo, al tener en cuenta que la educación es un servicio estratégico y fundamental en la preparación competente de sus dirigentes y de sus ciudadanos en general, la sociedad exige cada día con mayor fuerza una total transparencia en los procesos que se adelantan dentro de las Instituciones de Educación Superior. De esta manera, se ha venido estableciendo el proceso de rendimiento de cuentas como un deber ineludible para exigir y demostrar la calidad, lo anterior se establece mediante direccionamientos del MEN, directrices que han promovido el surgimiento de una cultura de autoevaluación y autorregulación con el propósito de certificar los diferentes servicios de apoyo académico y los procesos administrativos, mediante lineamientos y modelos propuestos por agencias especializadas de carácter nacional o internacional.

El interés sobre la educación superior se ha concentrado en el concepto de Calidad, cuya valoración se determina mediante un enfoque sistémico de autoevaluación del contexto, los insumos, los procesos, los servicios y los resultados, en relación con el grado de cumplimiento de su Misión, sus fines y sus principios contemplados en estatutos y normas vigentes de cada institución.

Con la identificación de los problemas coyunturales por la que atravesaba la educación en América Latina, el Modelo Tuning se replicó y ajustó a las necesidades de los países participantes desde 2004, y para Colombia desde 2008(Cabeza, Castrillón, & Lombana, 2012, p.2). Su propósito fundamental es el de “crear puntos de referencia, convergencia y entendimiento común” (Tuning, 2011) en las estructuras educativas.

Tuning se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida, una herramienta construida por y para las IES. Entre las líneas de acción de Tuning, se encuentra el estudio de las competencias genéricas y específicas, el cual ha sido de particular interés para Latinoamérica. Según Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar (2007) indican que ha sido desarrollado un análisis exhaustivo en referencia a la identificación de competencias generadas del Proyecto Tuning Latinoamérica en el periodo 2004-2007 y continuado con la versión dos 2011-2013; para el caso de Colombia, el proceso de reflexión evidencio que debía desarrollar cambios sustanciales en la estructura de la educación, fruto de esto el estado y sus órganos de gobierno acondicionan el modelo educativo a la propuesta Tuning, proceso que se gesta mediante la instauración del Centro Nacional Tuning.

La génesis del proyecto para Colombia se inicia con la participación de 15 Universidades y 12 áreas temáticas, las cuales se pueden observar en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Universidades Colombianas Participantes Tuning Colombia

Universidad	Área Temática
EAFIT	Administración de Empresas
Universidad del Norte	Administración de Empresas
Universidad Pontificia Bolivariana	Arquitectura
Universidad Externado de Colombia	Derecho
Pontificia Universidad Javeriana	Educación
Universidad de la Sabana	Enfermería
Universidad del Valle	Física
Universidad Nacional de Colombia	Geología

Universidad Nacional de Colombia	Historia
Universidad Industrial de Santander	Ingeniería Civil
Universidad de Antioquia	Matemáticas
Pontificia Universidad Javeriana	Medicina
Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	Medicina
Universidad Tecnológica de Pereira	Medicina
Universidad Industrial de Santander	Química

*Fuente: Tuning América Latina*

Entre los objetivos de Tuning(2004) se encuentra:

El analizar aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Dichas competencias difieren de disciplina a disciplina, y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

De igual forma Tuning (2004) indica que la labor esencial del proyecto se dio por la conformación de los 12 grupos de académicos de las 12 áreas temáticas las cuales fueron:

- Administración de Empresas,
- Arquitectura,

- Derecho,
- Educación,
- Enfermería,
- Física,
- Geología,
- Historia,
- Ingeniería Civil,
- Matemáticas,
- Medicina y
- Química

Los programas indicados anteriormente trabajaron a lo largo del proyecto en la búsqueda de puntos de referencia común para dichas áreas.

**CAPÍTULO CUARTO:**

**LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Hasta hace un cuarto de siglo para varios países e instituciones de educación superior, la formación universitaria se centraba en la apropiación y acumulación de conocimientos disciplinares especializados. Por este motivo, se concebía de manera separada de las actividades de producción y de servicios. Sin embargo, los retos sociales y económicos generados en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, suscitaron la idea de una educación basada en competencias como respuesta a la necesidad de establecer vínculos entre los sistemas de formación y los sectores productivos (Mendoza, 2013, p.58). Colás (2005) citado por Mendoza (2013, p.59), menciona que, en esta nueva forma de entender la formación universitaria, los individuos son el soporte fundamental para que las empresas hagan frente a la creciente competitividad del mundo laboral.

En un mundo en el cual la manifestación y evidencia efectiva del desarrollo de competencias a nivel profesional ha venido avanzando y de mano forzando cada vez más a los actuales y potenciales profesionales de diferentes áreas del saber, a responder a los diferentes escenarios y exigencias de un universo dinámico y cambiante, en donde se compite a nivel internacional, marcado por tendencias de aldea global, es evidencia empírica, la cual señala que se requiere del establecimiento de acciones que permitan a las instituciones de educación superior, revisar en contextos globalizados las tendencias y corrientes que siguen los países abanderados en propuestas curriculares, logrando así en las instituciones nacionales e internacionales, estar a la vanguardia de los requerimientos de última generación, enfocando este tipo de estudios y hallazgos a la estructuración y



reestructuración de los currículos actuales a currículos competenciales, enfocados y actualizados a los desarrollos y requerimientos en diferentes campos del saber y apropiados y dinamizados por parte de los discentes mediante el desarrollo de estructuras y aprensiones de competencias.

En la misma línea Zabalza (2004) indica que, por un lado, se denuncia que la formación inicial para el trabajo es insuficiente en orden a satisfacer las demandas de los empleadores y los requerimientos laborales. Por otro lado, hay una crítica por parte del mundo profesional y de los empleadores, en donde se denuncia la desconexión profunda entre la formación inicial recibida y el desempeño profesional.

Por otro lado, está la construcción de escenarios en los cuales los estudiantes puedan sentirse cómodos y crear conocimiento, desde su apropiación de conceptos y enfocados a las realidades de vida, donde puedan caracterizar el uso, la creación y la potenciación de nuevos desarrollos cognitivos, sentir que tiene que se deberá conjugar para el establecimiento de los lineamientos de la educación esencial. El docente quien se ha distinguido por ser el principal artífice de la transmisión de teorías y conocimientos preconfigurados, tendrá que cambiar sus estilos, a aquellos en los que él y sus estudiantes, creen conocimiento fundamentado en la realidad de vida. El docente de hoy no sabe apropiar los conocimientos frente a los hechos reales, por eso siempre sus ejercicios de clase y sus temas de discusión serán el producto de lo preconfigurado en los referentes bibliográficos. Diseñar metas de conocimiento, establecer tiempos de

evaluación de logros obtenidos, medir el impacto de los desarrollos cognitivos dentro del mundo real, serán los nuevos retos de la docencia dentro de la formación. A los estudiantes tendremos que orientarlos de tal forma que ellos mismos puedan hacer su propia interpretación de mundo, ese mundo al que tendrán que enfrentarse en su vida, el significado de mundo, sólo se obtendrá con los procesos de desarrollo ontológico, donde cada estudiante se reconozca como sujeto de vida y encuentre su propio sentido. La interpretación de la realidad, los fenómenos acaecidos en ella y la posición de sujeto dentro de esa realidad, podrá entonces permitir la complementariedad de cualquier metodología de aprendizaje. Las ciencias naturales tendrán que interpretarse dentro del contexto social y las ciencias sociales tendrán que ubicarse dentro del desarrollo natural de la vida. (Jiménez, 2010).

Lo anteriormente planteado nos lleva inevitablemente a definir en un contexto macro y a clarificar la palabra competencia, que desde ya podemos indicar que estamos en presencia de un término polisémico el cual se tratará de puntualizar y esclarecer el alcance del término desde las diferentes aristas en las que se dinamiza.

## **1. ENCUADRE HERMENÉUTICO – TAXONÓMICO DE COMPETENCIAS**

Durante la revisión bibliográfica se constató que el tema que envuelve a la temática de las competencias tanto a las académicas como a las profesionales, y el tema de gestión por competencias ha sido estudiado con bastante interés y ahínco, tanto por

investigadores, como por instituciones educativas, distintos organismos y diversas empresas desde la década de los 90; estudios en los cuales han desarrollado gran cantidad de interpretaciones acerca del tema de las competencias y un sin número de clasificaciones de las mismas.

Acotado a lo expuesto anteriormente, se hace necesario desarrollar una labor epistemológica, en la cual se llegue a aclarar y/o concretar de forma adecuada, y en especial para el contexto regional y nacional la forma como se debe de abordar el tema de las competencias, tanto en su interpretación como en su clasificación, para después poder determinar cuáles son las competencias propias y su alcance para la titulación de Administración Financiera.

Para poder determinar el alcance, su interpretación y su clasificación con un alto grado de entendimiento del concepto de las competencias, es indispensable aclarar cómo ha sido su evolución y cuál ha sido el tratamiento que se le ha dado al término a través del paso del tiempo, desde el momento de su concepción hasta nuestros días.

Es entendido que debido al cambio cultural y social dado por los grandes avances de la globalización gestados en el planeta, el término de Competencias ha sufrido algunos cambios y acomodados, pues este término se contextualiza diferente y constantemente, desde la óptica del quien lo utiliza y por qué se utiliza, todo lo anterior depende también del contexto en el cual interactúe, llegando en la actualidad a declarar el concepto de

competencias como un término polisémico, que tiene una historia y una estructura, que se diferencia de otros con los que se le considera sinónimo.

De los cambios más significativos se encuentra el proceso de convergencia suscitado en la creación de la EEES, el cual evidencio que para poder alcanzar los objetivos planteados en su estructura se hacía necesario constituir al interior del sistema de enseñanza aprendizaje lineamientos orientados al desarrollo y apropiación de competencias, las cuales necesariamente deberán colaborar a los potenciales profesionales incorporarse al mundo laboral.

Esta incorporación se da en mejor medida al momento que las instituciones de educación superior se permitan entender y comprender el contexto en el cual las empresas y profesionales se conectaran y generaran las sinergias necesarias para optimizar los recursos de las organizaciones. Debido a esta sinapsis (profesionales - empresas), se hace evidente la reclamación por parte de los empleadores hacia las universidades a orientar los aprendizajes con base a competencias requeridas en el ámbito laboral, dicho de otra forma, se hace una invitación a la academia a orientar sus procesos formativos a la apropiación de competencias profesionales.

En este sentido el aporte de Martínez (2009), el cual indica que, aunque existe una evidente confusión terminológica en relación con este concepto, se entiende por competencias profesionales:

... un conjunto de elementos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes...) que se integran en cada sujeto según sus características personales (capacidades, rasgos, motivos, valores...) y sus experiencias profesionales, y que se ponen de manifiesto a la hora de abordar o resolver situaciones que se plantean en contextos laborales. De forma más simplificada se podría decir que una competencia profesional es la capacidad que tiene un sujeto para adaptarse y a hacer frente a las situaciones y exigencias que requiere desempeñar eficazmente un trabajo profesional (p.156).

Sobre el tema de las competencias profesionales se desarrollará el despliegue de la investigación que abordaremos en los siguientes apartados y capítulos del presente trabajo.

## **2. FUENTES HISTORICAS, ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS**

Para el desarrollo de la fase de diseño y reflexión educativa, buena parte la ocupa la temática de las competencias, ya que se debe considerar de gran importancia ensayar una nueva forma de diseñar currículos más centrados en las realidades profesionales.

Como primera medida, es indispensable fundamentar cuál es su origen, con lo cual desarrollar la delimitación conceptual del término de las competencias educativas o

profesionales, como así también, identificar y diferenciar de entre varios tipos de estas. Por un lado, determinar cuáles son las competencias básicas, luego determinar las competencias genéricas o transversales aplicables a cualquier titulación, para luego abordar las más específicas de las titulaciones en particular, y más puntualmente las específicas de la titulación en Administración Financiera. Por otra parte, es necesario diferenciar entre las competencias instrumentales, personales y sistémicas (terminología utilizada en el Proyecto Tuning en su fase 1 de 2003), pues, estos términos ayudan a afinar el alcance de las competencias que se busca en el grado de Administración Financiera.

En este sentido Blas (2007), indica que:

Los especialistas en la materia coinciden en que los inicios de la educación y la formación basada en competencias se encuentran en Estados Unidos, a partir de los años veinte del siglo pasado. Las exigencias de los sectores industriales y comerciales por reformas educativas que prestaran mayor atención a los resultados, traducidos en conductas objetivadas, dieron paso a una revolución educativa que tiene sus repercusiones hasta el día de hoy. Sin embargo, el movimiento moderno de las competencias comenzó con la reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos, a finales de los años sesenta. (p.82).

Complementando la idea anterior, Tobón (2010) indica que el término de competencia tiene una larga historia, porque siempre la humanidad se ha preocupado porque las personas sean capaces de hacer las cosas que les corresponde y hacerlas con calidad; el mismo autor menciona que el concepto de competencias comienza solo en la década de 1960, siendo la década de 1990 donde se comienza a poner en práctica en todos los niveles educativos, y ya en la década de 2000 se convierte en una política educativa de trascendencia mundial.

Sin embargo, Rodríguez(1999) puntualiza que el concepto de competencia se empezó a utilizar a partir de las investigaciones hechas por David McClelland en los años 70. Dichas investigaciones se centraron en identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo, y según Llorente (1998) citado por Gallego (2001) la cual indica que fue entonces cuando se le encomendó a David McClelland; profesor de Harvard, reconocido en ese momento como un experto en motivación; un estudio orientado a:

...detectar las características presentes en las personas a seleccionar, características que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral. Se tomó como variable fundamental el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas de excelente desempeño, y tras un largo período de estudio se comprobó que hacerlo bien en el puesto de trabajo está más ligado a

características propias de la persona, a sus competencias; que a aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios ambos, utilizados tradicionalmente como principales factores de selección de personal, junto con otros como la biografía y la experiencia profesional (estos últimos relativamente creíbles y confiables). Es por lo anterior que el concepto de competencia cobra relevancia y en nuestros días se empieza a utilizar frecuentemente tanto en el ámbito educativo como en el empresarial. (p.2).

Hasta aquí todo estaba bien, pero al empezar a utilizar un vocablo que ya se encontraba en uso en el ambiente educativo, y con otro significado, McClelland bifurca dicho concepto, pues hay que recordar que, en el medio educativo, el término competencia significa aptitud y se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, aplicadas hacia el logro de objetivos predeterminados. Por su parte para McClelland, las competencias se refieren a atributos o características subyacentes a la persona que determinan su desempeño superior en ciertos ámbitos o roles.

Con lo expuesto anteriormente, se puede evidenciar que el concepto en referencia es de forma universal aceptado en los diferentes estadios en donde se aplica, el cual mantiene una raíz común que se dinamiza dependiendo del contexto en donde se opere.

Continuando con la descripción histórica del concepto, se debe indicar que el término de competencias en el mundo laboral se generalizó entre los años 1970 - 80,



dentro de la gestión de los recursos humanos, la transferencia del concepto a los sistemas educativos se desarrolló de una forma lenta, pasando primero por la Formación Profesional (sector más desvirtuado de la educación). Por este motivo algunos defensores de la tradición lo consideran demasiado influido por la economía, demasiado orientado hacia el mundo laboral. (Hutmacher, 2003).

Desde este enfoque, la educación se vuelve dependiente de las orientaciones de la economía, pues según lo indicado por Martínez (2009), el cual refiere que:

... frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante (p.155).

Lo anterior implica un importante cambio de perspectiva, de este nuevo paradigma, el cual se desprende la competencia más general e importante de todas aprender a aprender y el concepto de aprendizaje para toda la vida.

En cuanto al término competencias, nos encontramos con una gran imprecisión terminológica, lo cual dificulta la labor, por lo que a continuación se presentan algunas definiciones y/o interpretaciones muy puntuales del concepto.

- Según el diccionario de la Real Academia Española la competencia es incumbencia; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- Para la UNESCO, se refiere a las capacidades complejas que desarrolla una persona y posee distintos grados de interacción, se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio pasado y presente. Es un intento de profundizar en la tarea pedagógica del desarrollo de capacidades en los sujetos para hacer frente a los desafíos de una vida independiente.
- Para la OCDE, una competencia es la capacidad de responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y

de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.

- Para la Comunidad Europea, se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimiento, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.
- Para el Parlamento Europeo, ser capaz de expresar e interpretar, conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer, escribir) y de interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio.
- Para Ascolfa, es el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante el proceso de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.
- Para Meirieu (1992) una competencia es un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nocional o disciplinario determinado. El autor precisa que ese saber exige el control de los materiales que se va a utilizar (p.181).

- Legendre (1993) presenta la competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, como una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos.
- Le Boterf (1995) propone definir las competencias en términos de conocimiento combinatorio y en relación con la acción profesional, así mismo, señala también los inconvenientes de la utilización de una definición débil de la competencia.
- Según De Ketele (1996), la competencia es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones. Se trata pues de ejecutar una tarea compleja, o un conjunto de tareas más o menos del mismo tipo, dentro de una familia de situaciones. (p.22).
- Para Perrenoud (1998), las competencias es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, habilidades, etc.) para enfrentar con pertinencia situaciones problema.
- Para Bogoya et al (2000) las competencias son una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un consentimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variables y pertinentes.

- Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.(p.74).
- Isus & et al (2002)definen la competencia como todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí; de manera que el individuo pueda actuar con eficacia frente a las situaciones profesionales. (...)
- Las competencias según Lévy-Leboyer (2000) tienden a transmitir el significado de lo que la persona es “capaz de” o “es competente para” ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
- Beckers (2002) explica que la competencia moviliza diversos recursos al servicio de una acción con finalidad precisa. Según esta autora, la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él.
- Para Echeverría, B. (2002), la competencia es “cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas”. Como podemos observar en esta definición cobra especial relevancia el contexto, con lo que la competencia es definible en la

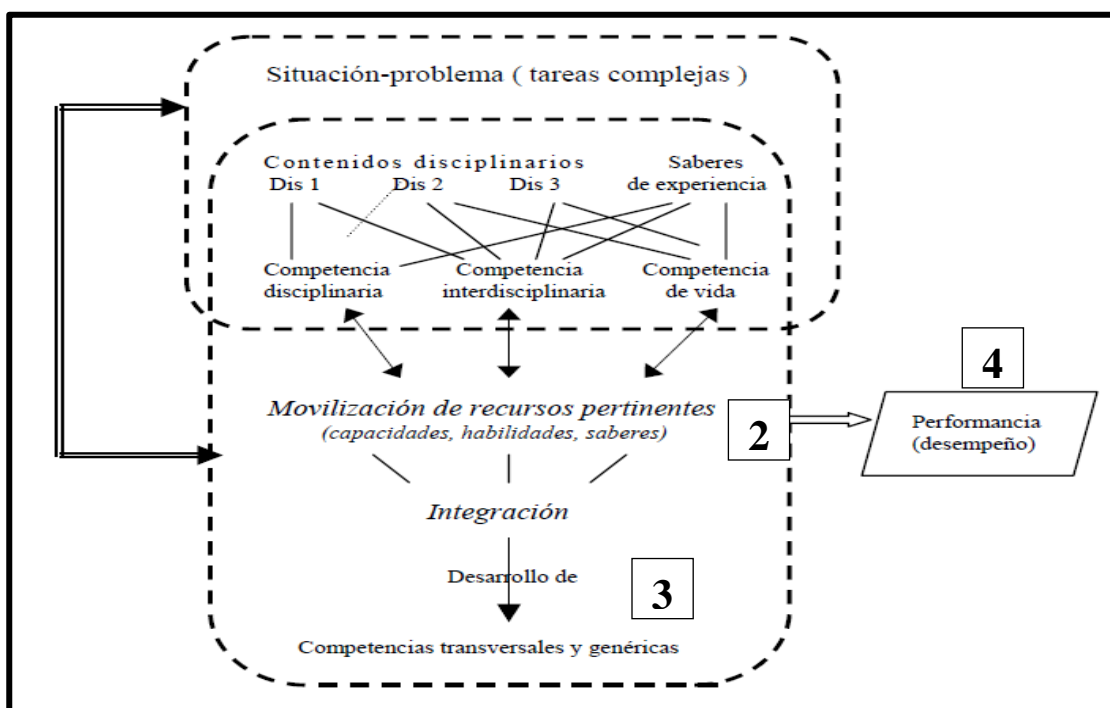
acción, en situaciones de trabajo y pasa por tanto a denominarla “competencia de acción profesional”.

- Para Vasco (2003) una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.
- En opinión de Scallon (2004), se puede hablar de competencia cuando un individuo es capaz de movilizar adecuadamente sus saberes y su saber-hacer en diversas situaciones. Lo esencial de la competencia reside en la movilización de recursos por el individuo, tanto de sus recursos propios como de otros que le son externos.
- Para Tobón (2005), las competencias es la calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación de la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación.
- Para Coll, et al (2007) es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.).
- Por último para Tejada & Navío (2005), indican que el concepto de competencia es que comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio

profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales. Desde esta óptica, no sería diferenciable de capacidad, erigiéndose el proceso de capacitación clave para el logro de las competencias. Pero una cosa es ser capaz y otra bien distinta es ser competente, poseyendo distintas implicaciones idiomáticas.

Al desarrollar la respectiva revisión conceptual del término competencia, se ha podido observar que es definido como las destrezas, habilidades, cualidades, competencias, etc., términos que a veces son usados como sinónimos; esta confusión terminológica aumenta cuando el termino competencia es adjetivado con palabras como globales, básicas, genéricas y/o transversales, específicas, cognitivas, interpersonales, instrumentales, sistémicas, etc. Para hablar de competencias y debido a la gran diversidad terminológica, en nuestro trabajo de corte empírico, se remitirá a la terminología utilizada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003).

Por su parte Méndez (2008), propone una integración de los diferentes conceptos presentados que se articulan para dar el contexto de la competencia, los cuales se muestran a continuación:



**Gráfica 12.** Relacion entre los terminos asociados al concepto de Competencia

Fuente: Tomado de Mendez 2008.

**1** forma como se puede operativizar el gráfico anterior según Méndez (2008), este se explica en cuatro estadios que se presentan al interior de la dinámica de la competencia, los cuales se exponen a continuación:

1. La interrelación entre los componentes de la competencia:



- la movilización de recursos pertinentes (identificación, combinación e integración de capacidades y de habilidades ejerciéndose sobre los contenidos disciplinarios y sobre los saberes de experiencia);
  - para resolver las tareas complejas exigidas por una situación-problema (o familia de situaciones).
2. La movilización de recursos permite la resolución de la situación-problema y el desarrollo de competencias disciplinarias, interdisciplinarias (básicas o de perfeccionamiento) y de competencias de vida. Estas competencias, una vez desarrolladas, constituirán nuevos recursos a movilizar e integrar.
  3. La integración conduce posteriormente al desarrollo de competencias transversales y genéricas.
  4. La pertinencia de los recursos (capacidades, habilidades, saberes) movilizados determina la calidad del producto que será medido en términos de performance (desempeño) alcanzada en la resolución de tareas complejas.

Se pretende para el presente estudio enfocar el concepto de competencias al contexto educativo, y más específicamente al concepto de competencias desde el modelo socioformativo, para lo cual se describirán cómo se conforman o definen las competencias de acuerdo a las caracterizaciones desarrolladas por las diversas entidades que son autoridad en dicha materia.

Se considera de gran importancia mencionar que, después de revisar y analizar las diferentes definiciones de competencias realizadas por los diversos autores y entidades, el estudio será basado y apoyado en una definición propia del concepto de competencias; para lo cual se define el concepto de competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que una persona muestra a través de su comportamiento en un contexto específico y que puede ser valorado por otros.

Dentro del término competencias el autor del presente documento ha distinguido entre aquellas más transversales o genéricas, que serían competencias básicas para ejercer profesionalmente, pero que por sí solas no son suficientes si consideramos las exigencias profesionales actuales, y las competencias específicas definidas en el Tuning para cada campo profesional que haría referencia, como su propio nombre indica, aquellas competencias básicas de cada titulación en particular.

Aunado a lo mencionado anteriormente, desde el punto de vista del autor del presente trabajo, el término competencia profesional adquiere un significado holístico y reflexivo entre las cualidades y características profesionales del sujeto y la variedad de situaciones y contextos donde desarrolla su trabajo. Es por esto que el autor ha avanzado un paso más en la concreción, y ha querido definir aquellas competencias básicas y específicas a desarrollar o incentivar al interior del programa de Administración Financiera grado objeto de estudio.

### 3. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Para poder dar inicio a la clasificación de las competencias, es importante tener presente como punto de partida, la diversidad de enfoques y perspectivas de análisis que se han formulado al respecto, como lo es el enfoque educativo, el laboral, el enfoque psicológico, el enfoque estructural o gerencial, y otros, como el enfoque de la lingüística, el de la comunicativa, del desarrollo humano, autogestión formativa y el enfoque jurídico (estos últimos no los tomaremos como punto de referencia y/o análisis). Adicional a lo mencionado anteriormente, el concepto de competencias también puede ser abordado desde la aproximación y apreciaciones de varios investigadores, por las políticas gubernamentales de una nación, o desde lo direccionado por la OCDE con su proyecto DESECO, o también desde el enfoque estructural o gerencial, el cual ha surgido fuera del ambiente académico, como resultado del aporte de consultores experimentados en la aplicación del enfoque de competencias en las empresas, o quizá también por las directrices entregadas por la EEES mediante el proyecto TUNING; este último abordaje, será tenido muy en cuenta para el desarrollo del proyecto, tal como se había mencionado en un apartado anterior.

Para el siguiente desarrollo, el autor del presente trabajo precisará sobre los enfoques educativo o curricular, genéricas y/o transversales y las específicas, funcionales

o técnicas, dando mayor atención al enfoque Educativo, el cual hace parte fundamental del desarrollo del presente estudio.

### **3.1. Enfoque educativo o curricular**

Desde este enfoque Charria & Sarsona (2010) indican que: “las competencias académicas están asociadas con las condiciones básicas de aprendizaje escolar y comienzan a desarrollarse desde los primeros años de vida, orientadas por las instituciones de educación” (p.141).

Parte de esto conlleva a que este enfoque sea uno de los primeros en florecer históricamente, de entre los demás enfoques. Según Losada y Moreno (2001), autores que indican que la competencia académica: “implica el desarrollo de potencialidades del sujeto a partir de lo que se aprende en la escuela, es decir, un conocimiento aplicado que parte de un aprendizaje significativo” (p.22).

Ahora bien, desde la óptica de Pinilla (1999), quien propone que la competencia academia es:

... el conjunto de capacidades que se desarrollan a través de un proceso de aprendizaje [(...) a través del cual se conduce a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales,

afectivas, laborales, productivas),...con las que forja y evidencia su capacidad de resolver un problema dado en un contexto específico y cambiante (p. 4).

Con lo expuesto por los autores, se puede inferir que, desde esta primeraperspectiva, la competencia se representa a un agregado de efectosreferidos en términos de desempeño profesional y/o performance, es decir orientado a una meta a alcanzar, que se deberá lograr al final de un proceso educativo. Para un estudio más elaborado y desde la óptica de esta perspectiva, las competencias se pueden clasificar en: competencias Básicas y/o fundamentales, competencias específicas-funcionales-técnicas y las competencias genéricas o actitudinales/sociales que,según Bolívar, García, Rojas, & García (2011) éstas:

engloban a las competencias instrumentales, que se manifiestan por habilidades cognitivas, capacidades para manipular el medio, destrezas tecnológicas y lingüísticas (capacidad de organización y planificación, capacidad de análisis y síntesis, entre otras); competencias personales, que comprenden habilidades personales para expresar los propios sentimientos, así como destrezas sociales relacionadas con relaciones interpersonales (como trabajo en equipo, habilidad en las relaciones interpersonales) y competencias sistémicas, que permiten comprender las relaciones de las partes de un todo (v.g. liderazgo, espíritu emprendedor, etc.) (P.78).

### **3.1.1. Las competencias Básicas y/o Fundamentales**

Según lo expuesto por el informe del Gobierno Vasco (2010) en referencia a las competencias básicas indica que:

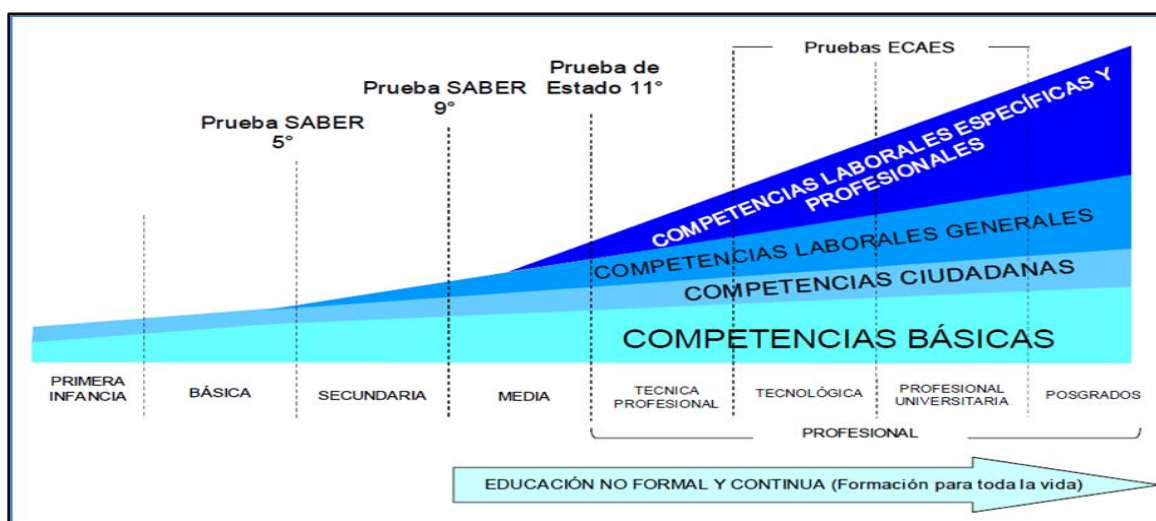
No hay una acepción universal del concepto competencia clave o básica, si bien se da una coincidencia generalizada en considerar como competencias clave, esenciales, fundamentales o básicas, aquellas que son necesarias y beneficiosas para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto y hay un cierto acuerdo común en entenderlas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para que todos los individuos puedan tener una vida plena como miembros activos de la sociedad (p.3).

Cuando se aborda el concepto de Competencia, lo primero a tener en cuenta es desde que enfoque y con cual criterio se va a aplicar en el campo de la educación, ya que sólo así se podrá diseñar propuestas coherentes, que garanticen una mayor claridad y eficiencia del proceso pedagógico que se realiza (ICFES 2004, p.24).

Por su parte en el contexto nacional el Ministerio de Educación (2006) indica que:

Las competencias básicas constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo. (p.23).

Aunado a lo anterior, el estado colombiano por medio del MEN ha propuesto y direccionado el desarrollo continuo y articulado de competencias a lo largo de toda la vida y en todos los niveles de formación tal como se muestra en el gráfico siguiente:



**Gráfica 13:** Formación por Competencias modelo Ministerio de Educación Nacional

FUENTE: Ministerio de educación Nacional (2005)

Dentro de las competencias básicas que el estado ha definido por mandato de ley están:

- a. Competencias comunicativas: El cual se refiere al manejo asertivo de la lengua española y el dominio de una segunda lengua, todo lo anterior se debe de articular en torno a cinco ejes para que se dinamicen y sinergicen en su propósito como lo es: el hablar y escribir, el comprender e interpretar, la exploración de la literatura, la lectura de símbolos y el entender el cómo y el para que comunicarse.
- b. Competencias en matemáticas: están deben de desarrollar cinco (5) habilidades de pensamiento como lo es:
- Pensamiento numérico y sistemas numéricos
  - Pensamiento espacial y sistemas geométricos
  - Pensamiento métrico y sistemas de medidas
  - Pensamiento aleatorio y sistemas de datos
  - Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos
- c. Competencias científicas: se dividen en:
1. Ciencias Naturales: Estas deben de ser apropiadas en torno a tres ejes que son el entorno vivo, el entorno físico y la ciencia, la tecnología y la sociedad.
  2. Ciencias Sociales: Al igual que las anteriores se dinamizan en torno a tres ejes: las relaciones ético políticas, las relaciones con el entorno y las relaciones con la historia.



Ahora bien, desde la óptica internacional, y más específicamente desde el contexto europeo, encontramos que para 2000 se celebró el denominado consejo de Lisboa, actividad de la que participaron a los estados miembros, plasmando en el memorándum de dicho consejo, las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida que deberían desarrollarse para que Europa repuntara en aspectos claves a nivel mundial, en esa ocasión, se definió como estrategias Core y/o a alcanzar el desarrollo de las tecnologías de la información, el saber tecnológico, el emprendimiento y las destrezas sociales.

Las competencias propuestas finalmente por la Unión Europea en el documento denominado Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo, difieren claramente de las establecidas por la OCDE en el Informe DeSeCo, ya que en parte se aproximan más, en su formulación, a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

Para hablar de las competencias básicas, fundamentales o claves, es preciso tener en cuenta la perspectiva social y la perspectiva escolar.

Desde la perspectiva social, obtiene el sustento del informe entregado por la OCDE mediante el documento denominado proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias), difundida a partir de 2003; propuesta que impulso a los países

miembros de este organismo a reestructurar los currículos escolares, al cual le llamaron competencias fundamentales. El informe precisa que:

“La competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr la acción eficaz.”

Según lo indicado por el Proyecto DESECO (2003), el cual revela que:

... no busca definir todas las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad, sino aquellas que pueden considerarse básicas o esenciales, que son llamadas keycompetences. Éstas deben reunir tres características fundamentales: Contribuir a producir resultados valorados por el individuo y la sociedad; Ayudar a las personas a abordar demandas importantes en una variedad de contextos específicos; Ser relevantes no sólo para los especialistas, sino que para todas las personas. (p.3).

Para poder desarrollar lo planteado con anterioridad, el proyecto DeSeCo ha planteado un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias claves.

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Adicional a lo precisado anteriormente el Proyecto DeSeCo considera la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez y para siempre. Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes por que el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

Ahora bien, desde la Perspectiva Escolar, la principal función es buscar la mejor y apropiación de competencias básicas por medio del currículo, dinamizado en ambientes académicos, con lo cual esta dinámica es la obligada reseña a lo que debe ser el aprendizaje en la enseñanza básica para este siglo; estas deben de estar apropiadas por el

discente al finalizar la enseñanza obligatoria, pues de esta forma, esta apropiación y movilización de las competencias colabora con las personas a alcanzar el logro y realización como sujeto social, integrado a una ciudadanía activa, y la integración y/o encaje en la sociedad de forma satisfactoria, orientado a desarrollar un aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.

### **3.1.2. Las competencias Genéricas y/o Transversales**

Según el informe de Tuning Europa “Estructura educacional”, en el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo una evolución que recalca insistentemente la necesidad de la formación centrada en el sujeto que aprende. Podría decirse que la necesidad de reconocer y valorar el aprendizaje tiene su impacto en la apropiación de cualificaciones y en la arquitectura de titulaciones que conlleven a graduaciones determinadas, las cuales deberán estar en armonía con las demandas que surgen del nuevo paradigma. Lo expuesto sugiere un cambio de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje.

Ahora bien, el proyecto Tuning Europa contempla 30 competencias genéricas las cuales se categorizan en instrumentales, interpersonales y sistémicas, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla:

**Tabla 5. Competencias Genéricas**

<b>COMPETENCIAS INSTRUMENTALES</b>	<b>COMPETENCIAS INTERPERSONALES</b>	<b>COMPETENCIAS SISTEMICAS</b>
* Capacidad de análisis y síntesis.	* Capacidad crítica y autocrítica.	* Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
* Capacidad de organizar y planificar.	* Trabajo en equipo.	* Habilidades de investigación.
* Conocimientos generales básicos.	* Habilidades interpersonales.	* Capacidad de aprender.
* Conocimientos básicos de la profesión.	* Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.	* Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
* Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	* Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.	* Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
* Conocimiento de una segunda lengua.	* Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	* Liderazgo.
* Habilidades básicas de manejo del ordenador.	* Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	* Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
* Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).	* Compromiso ético.	* Habilidad para trabajar de forma autónoma.
* Resolución de problemas.		* Diseño y gestión de proyectos.
* Toma de decisiones.		* Iniciativa y espíritu emprendedor.
		* Preocupación por la calidad.
		* Motivación de logro.

FUENTE: Adaptado Proyecto Tuning Europa 2004

Paralelo al proyecto Tuning Europa se encuentra el Tuning Latinoamérica, el cual contempla 27 competencias genéricas, y que a diferencia del Tuning Europa, este no las categoriza y/o agrupa en instrumentales, interpersonales y sistémicas, pero para el desarrollo de este proyecto si se tuvo en cuenta esta agrupación de competencias.

Es importante mencionar en este punto que al comparar los dos proyectos (el Tuning Europa y el Tuning Latinoamérica) en lo que a competencias genéricas respecta, se encuentra que hay 22 competencias equivalentes entre estos proyectos; adicional a lo anterior, hay 5 competencias del Tuning europeo que fueron reagrupadas y redefinidas en 2 competencias del Tuning Latinoamérica.

En el proyecto Tuning Latinoamérica incorpora 3 competencias nuevas (responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio socio-cultural); y, por último, tres competencias del proyecto Tuning Europa no fueron consideradas en el Tuning Latinoamérica (conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro), ver tabla 6.

**Tabla 6.**Competencias Genéricas Tuning Latinoamérica

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTEMICAS
* Capacidad de abstracción análisis y síntesis.	* Capacidad crítica y autocrítica.	* Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
* Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión.	* Capacidad de Trabajo en equipo.	* Capacidad de investigación.
* Capacidad de Comunicación oral y escrita.	* Habilidades interpersonales.	* Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
* Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	* Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	* Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
* Habilidades en el uso de las Tic's.	* Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.	* Capacidad creativa.
* Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	* Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	* Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
* Capacidad para tomar decisiones.	* Compromiso ético.	* Habilidad para trabajar de forma autónoma.
* Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas		* Capacidad para formular y gestionar proyectos.
		* Compromiso con la calidad.
		* Responsabilidad social y espíritu ciudadano.
		* Compromiso con la preservación del medio ambiente
		* Compromiso con su medio socio-

Fuente: Adaptado proyecto Tuning Latinoamérica (2006)

Aclaremos en qué consisten las competencias Instrumentales, Interpersonales y Sistémicas:

a) Las competencias instrumentales: Tuning define a este tipo de competencias como aquellas que tienen una función instrumental; también sirven de apoyo al despliegue de las competencias funcionales o técnicas (que veremos en el siguiente numeral). Un ejemplo de este tipo de competencia, es para la mayoría de las profesiones actuales: aplicación de la herramienta MS Excel. Estas, generalmente, se redactan en términos de conocimiento y utilización de recursos o herramientas, entre ellas se incluyen:

- Habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
- Capacidades metodológicas para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
- Destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.



- b) Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. Por otra parte, para Habermas (1987) menciona este concepto de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva. Ambas se refieren al uso del lenguaje por sujetos considerados hablantes-oyentes que emplean el lenguaje para entenderse acerca de un determinado tema, produciéndose el significado dentro del mismo ámbito del uso. Habermas considera que las competencias tienen unos componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas.
- c) Competencias sistémicas: para Salgado, Corrales, Muñóz, & Delgado (2012), este grupo de competencias son definidas como:
- .. las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un

todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales (p.269).

Siguiendo a Hernández, Rocha, y Verano (1998), el modelo propuesto para el caso colombiano, surge a través de la transformación de los exámenes de estado requeridos para el ingreso a la educación superior, para lo cual el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES), quien en Colombia es la institución encargada de emitir directrices en evaluación por competencias para la educación superior define las competencias como: “un conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado, definición que se resume en un saber hacer en contexto”; dicha institución propone tres competencias: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Este modelo posibilita abordar las competencias de las áreas disciplinares en la educación básica, media y superior desde la interpretación, la argumentación y la proposición; competencias que los estudiantes deben desarrollar y por consiguiente son susceptibles de ser evaluadas. A continuación, se describe las características de las competencias evaluadas por el ICFES.

**Tabla7:** Competencias evaluadas por el ICFES

TIPO	DESCRIPCIÓN	ACCIONES ESPECÍFICAS
INTERPRETATIVAS	Comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación	Interpretar textos
		Comprender proposiciones y párrafos
		Identificar argumentos, ejemplos, contraejemplos y demostraciones.
		Comprender problemas
		Interpretar cuadros, tablas, gráficos, diagramas, dibujos y esquemas.
		Interpretar mapas, planos y modelos
ARGUMENTATIVA	Explicación y justificación de enunciados y acciones	Explicar el por qué, cómo y para qué
		Demostrar hipótesis
		Comprobar hechos
		Presentar ejemplos y contraejemplos
		Articular conceptos
		Sustentar conclusiones
PROPOSITIVA	Producción y creación	Plantear y resolver problemas
		Formular proyectos
		Generar hipótesis
		Descubrir regularidades
		Hacer generalizaciones
		Construir modelos

Fuente: Tomado de Segura (2003).

Este modelo trae una serie de implicaciones curriculares que según Gómez (2002), es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su análisis lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en un

insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada para nuestro caso (el colombiano) en asignaturas o materias.

### **3.1.3. Las competencias Específicas, Funcionales o Técnicas**

Además de las competencias genéricas (competencias que se espera que sean desarrolladas e incorporadas en todos los programas de estudio), Tobón (2006) indica que:

las competencias específicas, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido, hablamos de las competencias específicas del profesional en educación física o del profesional en psicología) (p.12).

Cada programa de aprendizaje procurará diseñar y apropiar competencias más específicas a cada área temática (destrezas y conocimientos). Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiadas que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, según el área de conocimiento; estas competencias tienen un alto grado de especialización y se vinculan de forma directa con los objetivos específicos de los programas.

Las competencias específicas se caracterizan por:

- Generar posibilidades para la adaptación al entorno laboral
- Favorecer la gestión, consecución y planeación de proyectos
- Ser elementos sistemáticos de aprendizaje-enseñanza
- Permitir la evaluación dinámica de los procedimientos técnico-científicos.

Las competencias específicas son las más importantes en el enfoque educativo o curricular, y definen el contenido fundamental de un diseño curricular o pensum de formación, comúnmente se describen en términos de procesos.

Tuning Latinoamérica se fundamentó en analizar las competencias que estén mayormente correlacionadas con cada área temática, y el conocimiento concreto de las mismas. Dichas competencias varían de titulación a titulación, confiriendo distinción y coherencia a cualquier programa.

El trabajo central de Tuning Latinoamérica se dio en 12 grupos de académicos de las 12 áreas temáticas (Administración de Empresas, Educación, Historia, Matemáticas, Química, Física, Medicina, Enfermería, Arquitectura, Ingeniería Civil, Derecho y Geología) que trabajarán a lo largo del proyecto en la búsqueda de puntos de referencia común para dichas áreas. En la Primera Fase Fueron seleccionadas las áreas de Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas. Ya para la fase 2

ingresaron Medicina, enfermería, Química, Ingeniería Civil, Geología, Arquitectura, Física y Derecho.

En este punto nos referiremos a las competencias específicas que fueron determinadas para la titulación de Administración de Empresas en el proyecto Tuning Latinoamérica, (competencias específicas que son muy importantes y que también hacen parte del desarrollo del presente trabajo), las cuales se presentan a en la tabla 8:

**Tabla8:** Competencias Específicas para la Titulación de Administración de Empresas

N°	COMPETENCIA ESPECIFICAS PARA LA TITULACION DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS
1.	Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
2.	Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.
3.	Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.
4.	Administrar un sistema logístico integral.
5.	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
6.	Identificar las interrelaciones funcionales de la organización.
7.	Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.
8.	Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones
9.	Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales
10.	Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
11.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
12.	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
13.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.
14.	Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno.
15.	Mejorar e innovar los procesos administrativos.
16.	Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.
17.	Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.
18.	Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.

---

19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.

20. Formular planes de marketing

---

FUENTE: Tuning Latinoamérica (2006)

## **CAPÍTULO QUINTO:**

### **LA TITULACIÓN EN ADMINISTRACIÓN FINANCIERA**

El análisis desarrollado por Gómez y Castrillón (2016), en referencia al impacto de la historia empresarial en el contexto global sugiere que:

El surgimiento de la Historia Empresarial como un programa formal de investigación y enseñanza en las escuelas o facultades de Administración y

Negocios, puede ubicarse hacia 1927, con su introducción en la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard (p.15).

Por otra parte, la génesis de la titulación en Administración en la geografía colombiana según Pérez (2010) dio los primeros intentos a comienzos del siglo xx, labor orientada a preparar dirigentes que jugó un papel importante en el surgimiento de la administración como profesión, luego de darse la conformación de la Escuela de Minas en Medellín. El mismo autor precisa que:

Posteriormente, en la primera mitad del siglo se dieron ofertas de formación en administración, que empezaron de manera especial en instituciones educativas, principalmente en las universidades de Bogotá, en jornadas nocturnas o no hábiles, y posteriormente, en la década de los sesenta, se establecieron formalmente programas de administración, lo que condujo a que en los años ochenta se reconociera como profesión la administración de empresas, mediante la Ley 60 de 1981. El diseño y la puesta en marcha de los programas de formación se presentaron ante la existencia y el surgimiento de empresas regionales y de diversos sectores de la economía colombiana; estos programas atendieron en principio requerimientos de administración pública y privada y fueron diseñados con la ayuda y soporte de las ciencias jurídicas, económicas y de la ingeniería; los planes de estudio incluyeron áreas funcionales como mercadeo, finanzas, técnica, contable y administrativa, mediante procesos de enseñanza y



aprendizaje realizados por docentes de género masculino que, en su mayoría, no fueron administradores y contaron con un vínculo laboral transitorio, ya que la mayoría de las plantas profesoriales fueron de hora cátedra. (p.119).

Desafortunadamente, hasta hace pocos años las funciones y teorías gerenciales para el común de los administradores colombianos parecían más bien historias o falacias que esperábamos algún día poder aplicar en nuestras empresas, pues las realidades de las empresas locales no eran ni siquiera similares a la mayoría de los ejemplos que escuchábamos en conferencias, seminarios, simposios, o en cátedras universitarias de administración, finanzas o mercadeo. El título de administrador, por ejemplo, era utilizado para indicar la existencia de una persona encargada del establecimiento comercial llámese restaurante, bar, almacén de vestuario etc., que probablemente no poseía conocimientos administrativos sino más bien experiencia en la comercialización o fabricación de algunos productos. (Hernández, 2006).

Por otro lado, el mismo autor relaciona diez actividades que según el deben tener en cuenta para la práctica formal de la administración contemporánea de empresas en Colombia, estas son:

1. Conocimiento Administrativo Integral: para todos los que han tenido que ahondar en el estudio o en la práctica de la ciencia administrativa, la comprensión de diversas ciencias y disciplinas tales como: el mercadeo, las finanzas, la

contabilidad, la economía, el derecho, la ingeniería y psicología, entre otras. Aristas que facilitan y permiten tomar decisiones de forma acertada.

2. Fundamentación teórica: la comprensión y el conocimiento de las teorías administrativas tanto clásicas como contemporáneas, permiten evaluar acontecimientos cotidianos y argumentar las decisiones a tomar.
3. Interiorizar el fenómeno de la globalización: la liberación económica y la abolición de un modelo proteccionista ha obligado a las empresas públicas y privadas a adoptar una nueva posición de competitividad frente sus homólogas, por tal motivo los líderes de las organizaciones deben implementar una nueva cultura de cambio constante que permita definir la situación actual y mejorarla.
4. La constante innovación: el diseño de estrategias y herramientas que mejoren la actividad productiva, deben dejar de ser tareas inusuales para convertirse en ocupaciones cotidianas que brinden un aspecto positivo de distinción en las empresas.
5. Empoderamiento organizacional: el combinar la asignación de responsabilidades de acuerdo a competencias laborales, y el demostrar la importancia de una buena ejecución de quehaceres organizacionales, infunde un alto grado de motivación en los colaboradores de la empresa.
6. La iniciativa y la proactividad: además de ser la filosofía organizacional en cualquier organización. Es el pilar de la administración moderna.

7. Diseño de indicadores: el diseño de indicadores permite cuantificar y valorar la gestión adelantada por cada una de las áreas de la empresa, dicha medición evidencia los resultados obtenidos en una unidad específica de tiempo.
8. La mejora constante: en la actualidad el mejoramiento continuo es un sistema que posee entradas, procesos y salidas que deben mejorarse y retroalimentarse constantemente con la intención de satisfacer diariamente las necesidades actuales de los clientes y superarlas, ello permitirá que el cliente le dé una valoración mayor, es decir que pague un mejor precio por el bien que se le está ofreciendo, y así conseguir el éxito dentro de una economía de mercado.
9. El E.V.A: la utilización del EVA como principal indicador de generación de valor, brinda la posibilidad de medir el rendimiento financiero de una empresa sin tener en cuenta los costos de la inversión en capital de trabajo y los impuestos, es un simple procedimiento característico de la gerencia basada en valor, que faculta la toma de decisiones de los inversionistas.
10. El Proceso administrativo: es innegable que Henry Fayol fue un visionario extraordinario, pues el proceso de planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar, sigue siendo tan útil y vigente, como en el siglo XX. Pues en la actualidad todas las empresas (sin importar su actividad económica) y sus gerentes deben, hacer del proceso administrativo una práctica habitual, si su deseo es continuar operando en el mercado.

Con las indicaciones aportadas anteriormente, y con las evidencias palpables que hoy se presentan en el contexto empresarial, han hecho que las empresas tanto públicas como privadas hayan venido percibiendo, experimentando y dinamizando en la labor administrativa una gran sistematización y tecnificación en el manejo financiero, lo anterior se genera en virtud de los procesos de internacionalización de la economía. Este escenario ha evocado a las instituciones a buscar profesionales competentes, capaces de analizar las nuevas tendencias, evaluar el riesgo y tomar decisiones referentes a su manejo financiero.

## **1. CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CALIDAD PARA LOS PROGRAMAS DE PREGRADO EN ADMINISTRACIÓN**

Mediante la expedición del decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 el Gobierno Nacional reglamentó las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Por otra parte el decreto definió las características específicas de calidad para el ofrecimiento y desarrollo de programas de formación profesional de pregrado aplicables en el área de Administración, actividad que contó con la participación activa de la comunidad académica nacional de la respectiva área de conocimiento, en los encuentros organizados en los seis Centros Regionales de Educación Superior (CRES) y de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración -ASCOLFA-, logrando en su definición

altos niveles de consenso y un mayor compromiso con la calidad de la Educación Superior.

El decreto estructura y da las correspondientes directrices que organizan al grado de administración de empresas y su correspondiente denominación, otorgándole el nivel de programa profesional de pregrado. Aunado a lo anterior indica que las denominaciones académicas de los programas de Administración serán de tres tipos: básicas, integración de dos o más básicas, y otras denominaciones, las cuales se precisan a continuación:

### **1.1. Denominaciones académicas básicas**

Según los direccionamientos del Ministerio de Educación Nacional corresponden a los programas que derivan su identidad de un campo básico de la Administración. Las denominaciones académicas serán de dos categorías: Por actividad económica y por el tipo de gestión.

a. Denominaciones académicas por actividad económica: a esta categoría corresponden los programas de:

- Administración Agropecuaria
- Administración Aeronáutica
- Administración Turística y Hotelera

- Administración Internacional
- Administración de Construcciones
- Administración de Economía Solidaria
- Administración de Servicios
- Administración Pública
- Administración Policial
- Administración Industrial

Denominaciones académicas por el tipo de gestión: a esta categoría corresponden los programas de:

- Administración de Mercadeo
- Administración de Negocios Internacionales
- Administración Tecnológica
- Administración Financiera
- Administración Ambiental
- Administración Deportiva
- Administración Humana
- Administración Logística
- Administración Educativa
- Administración de Empresas

### **1.2. Denominaciones académicas que integran dos o más denominaciones básicas**

Para el ministerio de educación nacional, esta denominación hace referencia a las titulaciones que:

Derivan su identidad de la combinación de dos o más campos básicos de la administración. En la información que presente la institución de educación superior deberá incluir una sustentación acerca de la validez de la combinación propuesta, la cual será evaluada mediante un procedimiento de carácter académico por parte del Ministerio de Educación Nacional, con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CONACES- y de pares académicos.

### **1.3. Otras denominaciones académicas.**

El Ministerio determina que los programas que clasifican en esta denominación corresponden a:

los programas que aplican los conocimientos de las ciencias administrativas a campos diferentes de los contemplados en el numeral 1. En la información que presente la institución de educación superior deberá incluir una sustentación

acerca de la validez de la denominación propuesta, en términos de su correspondencia con el concepto de administración.

#### **1.4. Aspectos curriculares**

Al interior del decreto 2566 de 2003 y específicamente en el artículo 2°, el ministerio de educación precisa que:

El programa deberá guardar coherencia con la fundamentación teórica, práctica y metodológica de la administración y con los principios y propósitos que orientan su formación desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las competencias y saberes que se espera posean los profesionales. Asimismo, deberá guardar coherencia con la regulación que rige su ejercicio profesional en el país.

Aunado a lo anterior, el ministerio ordena que la estructura del programa se deberán exponer explícitamente los principios y propósitos que orientan la formación desde una perspectiva integral, considerando las características y las competencias que se espera adquiera y desarrolle el profesional de la Administración para:

- La comprensión de las organizaciones, su gerencia y el manejo de sus relaciones con entornos dinámicos y complejos.



- La innovación, el liderazgo y el espíritu empresarial en la gestión de negocios de diversa naturaleza.
- La formación para el aprendizaje autónomo y para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de interpretación y uso de información, y de interrelación en procesos de trabajo con equipos interdisciplinarios.

Otro de los direccionamientos del instituto rector de la educación en la geografía colombiana, exige que la titulación debe garantizar la apropiación de competencias cognitivas y comunicativas tanto en lengua materna y en una segunda lengua, así como las competencias socioafectivas necesarias para el ejercicio profesional.

Por otra parte, es de vital importancia que la malla curricular abordara las áreas y componentes de formación fundamentales del saber y de la práctica que identifican el campo de la administración, y preciosa que estas no deberán entenderse como un listado de asignaturas, las cuales se exponen a continuación:

1. Área de formación básica: Incluye los conocimientos de matemáticas, estadística y ciencias sociales, disciplinas que le sirvan al estudiante de fundamento para acceder de forma más comprensiva y crítica a los conocimientos y prácticas propias del campo profesional de la Administración.
2. Área de formación profesional: Incluye los siguientes componentes:

- Componente de la administración y de las organizaciones: orientado a formar al estudiante en la comprensión de las organizaciones, el contexto en el que operan y la gerencia de las mismas. Debe hacer énfasis en la capacidad para comprender el cambio como factor inherente a las organizaciones y en la formación de las competencias necesarias para responder de forma oportuna a un contexto cambiante, de manera que se logre su viabilidad, eficiencia y sostenibilidad.
- Componente de economía y finanzas: dirigido a formar en la comprensión de las fuentes, usos y gerencia de las finanzas; en las especificidades de las relaciones económicas y monetarias; en el uso de la contabilidad y otras fuentes de información como soporte de las decisiones gerenciales, con objeto de asegurar el desarrollo económico y social de las organizaciones.
- Componente de producción y operaciones: orientado a formar al estudiante en la comprensión de los procesos de producción y de servicio, como resultantes del proceso científico y tecnológico para la integración eficiente de los recursos en el logro de los objetivos organizacionales.
- Componente de mercadeo: orientado a ofrecer al estudiante formación en los conocimientos y competencias para comprender la complejidad del entorno y sus oportunidades para que éste relacione dinámicamente las organizaciones con los mercados específicos, en condiciones de calidad y competitividad económica y social, de tal manera que se atienda a las necesidades de los actores del mercado.

- Componente de informática: dirigido a dotar al estudiante de habilidades para el desarrollo, gerencia y explotación de sistemas de información, así como para la comprensión de su impacto en las organizaciones.
  - Componente de gerencia de personal: tiene por objeto despertar en el estudiante la conciencia del valor central del talento humano en las organizaciones, así como el desarrollo de las competencias necesarias para dirigir grupos humanos, promover su desarrollo y alcanzar un adecuado desempeño organizacional.
3. Área de formación socio-humanística: comprende aquellos saberes y prácticas que complementan la formación integral del Administrador, para una formación axiológica y cultural que contribuya a la sensibilización del estudiante hacia realidades más amplias, la responsabilidad social, el compromiso ético y el diálogo interdisciplinario.

**SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO SEXTO:**  
**DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Con el entusiasmo de entregar y/o proponer referentes a los puntos planteados en este trabajo, el autor del presente trabajo estructuro una metodología de trabajo para el desarrollo de la segunda parte la cual se empieza a desarrollar desde este momento, que permiten obtener las conclusiones finales.

En su primera fase se ha desarrollado un análisis exhaustivo de revisión bibliográfica de estudios empíricos desarrollados en torno al tema objeto de estudio, con lo cual se pretendía identificar las competencias específicasCoreque deben apropiar los futuros graduados en losprogramas de Administración Financiera del territorio nacional. Una labor que congreso a un sinnúmero de profesionales docentes del área a fin, que es las finanzas, y poder desarrollar una labor que conlevó a generar un primer listado demarcado de las competencias específicas másrepresentativas para los profesionales en las finanzas.

En la segunda fase, mediante el desarrollo de unalabor de campo, y teniendo una muestra apropiada de empresade diferentes sectores de la economía y egresados de la titulación estudiada, se verificó la selección indicada en la labor de la fase uno, para lo cual se evaluóla idoneidad y valoración de la importancia de cada una de las competencias agrupadas en áreas estratégicas que abordan los profesionales en administración financiera.

Por último y/o como tercera fase, se plantea la cuestión de si lo que el empresariado requiere, concuerda con lo que los egresados visualizan. El raciocinio podría sugerir que las posturas de unos y de los otros deberían tener una alta correlación, pero sin estudios previos puntuales en la temática en este campo, obliga al cuestionamiento de la hipótesis.

Es debido al poder destacar la oportunidad del desarrollo de la tesis, lo anterior se hace virtuoso al momento de asumir el cambio de paradigma metodológico, el cual presume colocar a la persona que aprende como componente central del modelo y su correspondiente apropiación de competencias, como elementos necesarios para la formación integral de los profesionales.

## **1. JUSTIFICACION**

El proceso y rompimiento del paradigma educativo tiene su génesis a finales de los años 90 y más específicamente con lo direccionado en la declaración de Bolonia (1999), en donde se exhortaba a cada uno de los países miembros a convertir a sus naciones en una Europa orientada a favorecer y potencializar a sus futuros profesionales con el desarrollo y apropiación de competencias estando este en el centro de la ecuación,

pasando la educación de estar centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje.

Este nuevo paradigma no solo motivo a los países miembros de Europa, sino que permeo diferentes estructuras y países fuera del viejo continente, más específicamente a Colombia, quien de hecho mostro un interés marcado en apropiar para sus conciudadanos metodologías y técnicas que sean ajustadas a un mundo que evoluciona de forma dramática.

El naciente paradigma requiere de las personas que aprenden no solo la apropiación de conocimientos, pues esta va más allá de esta fase, se requiere del desarrollo y movilización vívida de competencias, es decir una sinapsis y sinergias entre el conocimiento, las habilidades, las capacidades y sobre todo la actitud para el buen desempeño profesional. Esta amalgama deberá ser establecida y desarrolla al interior de cada uno de los perfiles y diferentes titulaciones de las cuales las universidades serán las responsables y garantizar que se consiga para cada uno de sus discentes.

Hoy luego de 17 años de haber iniciado la novedosa propuesta de reforma a la educación, se evidencia voluntad por parte de muchas instituciones de educación por desarrollar sus actividades de acuerdo a los direccionamientos del paradigma preponderante, pero lo que no es muy evidente es que las estructuras académicas y su seguimiento creados para tal fin estén de acuerdo y al nivel necesitado, para que el objetivo trazado se cumpla, prueba de ello se evidencia al revisar las estructuras



académicas en varias instituciones, en donde la gran mayoría de ellas aún no han desarrollado contrastes entre lo que se está necesitando en el contexto real y lo ofrecido a nivel de educación superior, ofreciendo perfiles netamente académicos sin tejido y triangulación con el sector empresarial.

El trabajo de investigación desarrollado surge de la expectativa originada tras la puesta a punto y echada andar del paradigma de educación superior liderado por Europa, junto con la revisión de su alcance y normas entregadas para el espectro de sus propósitos, de esta forma compararlas con lo aportado en el contexto nacional y más específicamente a la titulación de Administración Financiera objeto de estudio.

De la mano con lo indicado anteriormente, se hace necesario precisar el espectro que abarca y permea el término competencias que es la esencia del paradigma planteado por Europa, término que se convierte en parte prioritaria del presente trabajo, y que según lo revisado, nos encontramos ante un vocablo polisémico, “carácter que lo ha convertido en fuente y objeto de estudio disciplinar, en la lingüística, la psicología, el mundo del trabajo y la sociología, pues en ninguna de estas disciplinas se ha llegado a un consenso ante el término, o por lo menos frente a sus características centrales”. (Tobón et al., 2006, p.94).

En este sentido, González y Wagenaar (2003), precisan que: “las competencias contribuyen al desarrollo de unos títulos mejor definidos y al perfeccionamiento de

sistemas de reconocimiento simples, eficientes y justos capaces de reflejar la diversidad porque añaden ángulos y niveles y seleccionan los conocimientos apropiados para determinado perfil.” (p.15).

Para Tobón (2013), las competencias son “los desempeños ante situaciones del contexto, para ello se articula diferentes saberes, como los conocimientos, los procesos de comprensión, la metacognición, los valores, las actitudes, las habilidades y las destrezas, para buscar impactar en el entorno mediante determinados resultados” (p.23). Esta precisión, indica que, para poder evidenciar el desarrollo de competencias, debe existir una sinapsis entre el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, dinámica que conlleva a un buen desarrollo en el ejercicio profesional, pues en la forma que se movilizan dichos saberes, generará en el profesional la resolución de situaciones en el contexto real. A este respecto Cabero (2005), indica que:

Los nuevos títulos estarán definidos por las competencias que se adquieren durante la formación en los mismos. Dichas competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: conocimiento (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), ejecución (saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y actitud (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.). Es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual, como también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último,

adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo. (p.20).

En la misma dirección, Fernández (2009), advierte que no solo son conocimientos, destrezas y aptitudes las exclusivas para ser considerado competente, sino que hay que sumar la experiencia, que será desarrollada gracias a la práctica sistemática de acciones y labores propias del campo profesional; aunado a lo anterior, Gadamer (1993) citado por Bentolila (2011), indica la persona con amplia experiencia no será la que más vivencias haya acumulado sino más bien aquella que esté capacitada para permitírselas; por otra parte, el espectro de aplicación de las competencias, es el contexto en donde se dinamiza, pues según Le Boterf (2001) “la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego” (p.36).

Lo anterior evidencia que los planes de estudio deberán apropiarse en sus lineamientos acciones que conlleven a garantizar en los futuros profesionales la obtención de desempeños apropiados a estándares establecidos como garantía de calidad, que conlleve a la inserción efectiva en el mundo laboral. Para el caso particular, esta será evidente en la medida que el profesional en el área objeto de estudio, sea capaz de desarrollar para las organizaciones propuestas de valor, crecimientos sostenidos, no solo para este profesional, sino para las instituciones y el grupo de colaboradores y demás sujetos que se articulen a la lógica empresarial, labor que para el contexto nacional es muy reciente, pues al desarrollar una exploración en las plataformas TESEO, SCOPUS Y

EBSCO, arroja un balance muy modesto en cuanto al número de investigaciones que versan sobre la identificación de competencias específicas para la titulación en Administración Financiera o titulaciones a fines, las cuales puede apreciar a continuación.

**Tabla 9.** Tesis doctorales y papers referidas al tema de Competencias Específicas en titulaciones de finanzas y titulaciones afines.

<b>Año</b>	<b>Fuente</b>	<b>Título del trabajo de investigación</b>	<b>Autor/Universidad-Revista</b>
<b>2005</b>	EBSCO	Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas.	Ignacio Gómez / Educación y Educadores
<b>2005</b>	EBSCO	La formación de los recursos humanos sobre la base de competencias profesionales. Un aporte para la elevación de la gestión económico financiera en las empresas y unidades presupuestadas.	Rosalía Manrique y Reinaldo Quevedo / Santiago
<b>2008</b>	TESEO	Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales.	Checchia, Beatriz / Tesis Doctoral / Universidad Complutense de Madrid
<b>2010</b>	SCOPUS	Análisis de las competencias profesionales de los titulados universitarios Españoles la visión de los egresados.	María Jesús Seoane y José Venancio / Universidad de la Coruña
<b>Año</b>	<b>Fuente</b>	<b>Título del trabajo de investigación</b>	<b>Autor/Universidad-Revista</b>
<b>2011</b>	EBSCO	Competencias Profesionales que los Empleadores Requieren.	Rita Angulo y Berenice Carreño / Revista Mexicana de Orientación Educativa
<b>2012</b>	EBSCO	Diseño y análisis psicométrico de uninstrumento que evalúa competencias básicas en Economía y Finanzas: una contribución a la educación para el consumo.	Mónica Vargas y Bertha Avendaño / Universitas Psychologica
<b>2013</b>	SCOPUS	Formación en competencias de futuros contadores públicos: Una experiencia docente en el ámbito internacional.	Javier Montoya y Gabriela Farías / Revista de ciencias sociales

<b>2014</b>	SCOPUS	Consolidación de la formación por competencias en la universidad Española: Estudio de un caso.	José L. Arquero, José Donoso, Sergio Jiménez y José González / Universidad de Sevilla
<b>2015</b>	SCOPUS	Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad.	María Dolores Montagud y Juan Luis Gandía / Universidad de Valencia
<b>2016</b>	EBSCO	Competencias personales y profesionales aplicadas por gerentes bajo escenarios de incertidumbre económica.	Jenniz La Madriz y Jeniree Parra / Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos EBSCO:

<http://web.b.ebscohost.com/consultaremota.upb.edu.co/ehost/search/selectdb?sid=0d095b35-3134-4d53-9d15-afa81dad6d61%40sessionmgr105&vid=0&hid=124> SCOPUS:

<https://www-scopus-com.consultaremota.upb.edu.co/home.uri> TESEO:

[www.mcu.es/TESEO/](http://www.mcu.es/TESEO/)

De los 190 artículos encontrados en EBSCO, 6 Artículos en SCOPUS y 41 Tesis doctorales encontradas en TESEO, tan solo diez (10) de ellas están dedicadas a la identificación de competencias específicas y profesionales en programas relacionados con la administración, tan solo uno de ellos refiere su investigación a temas específicos con las finanzas, pero no relacionado con las competencias que busca esta investigación.

Centrándonos en el tema de competencias en finanzas, es preciso indicar que el tema no solo es del resorte de los titulados en dicha área, sino que es transversal cualquier titulación, de allí la gran importancia de desarrollar competencias en materia de finanzas, pues según Vargas y Avendaño (2014), “la implementación de sistemas eficientes de consumo requiere niveles básicos de educación tanto financiera como global” (p.1380).

Virtuoso resulta lo expuesto por Montagut y Gandía (2015), en referencia a la inferencia del componente empresarial en el desarrollo de competencias profesionales para los titulados del área administrativa, pues acotan que:

... uno de los agentes económicos que ha influido significativamente en el diseño de las competencias, y su incorporación en los planes de estudio de las titulaciones universitarias, ha sido el mundo empresarial. En este sentido, y por lo que se refiere a la formación universitaria en materia de contabilidad y administración de empresas, diversos estudios han puesto de manifiesto que las empresas que contratan titulados demandan una formación basada en competencias, con el fin de contar con recursos humanos preparados para asimilar las previsibles transformaciones futuras que se producen y producirán como consecuencia de los avances sociales, económicos y tecnológicos, así como la globalización e internacionalización en todos sus ámbitos de actividad (p.80).

El desarrollo de competencias en materia financiera, hace que los sujetos sean más eficientes en el manejo de recursos y en la toma de decisiones, visión que ha llevado a varios países a desarrollar capacitaciones en torno al manejo financiero que ha traído como resultado el aumento en el desarrollo social y económico en los países que se han esforzado por capacitar en temas relacionados con las finanzas. La discusión de la importancia de promover la educación financiera para toda la población según Castro y

García (2010), se empezó a materializarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, y según en palabras de los mismos autores:

...esta labor es encabezada por los bancos centrales, los cuales tienen dos razones fundamentales para desarrollar programas que fomenten la educación económica y financiera: i) porque éstos elevan la efectividad de la política monetaria, y ii) promueven tanto la aceptación de las acciones de los bancos centrales, como el reconocimiento público de la institución. (p.2).

Aunado a lo indicado anteriormente, Gnan et al., (2007) indican que la banca central al orientar programas de educación económica y financiera persiguen los siguientes objetivos: “ i) apoyar a los individuos para alcanzar sus metas personales, ii) mejorar el rendimiento del mercado financiero buscando que los consumidores cambien sus comportamientos, iii) contribuir al orden económico y social” (p.28).

En esta misma línea instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2009), ha indicado claramente que la educación financiera es reconocida a nivel mundial como un elemento fundamental de estabilidad y desarrollo económico y financiero. Aunado a lo anterior Ministerio de educación, cultura y deporte MECD (2012) de España, indica que:

La preocupación de los países y economías desarrolladas y emergentes por el nivel de competencia financiera de sus ciudadanos ha ido en aumento en los últimos años y hoy en día, la competencia financiera se contempla en todo el mundo como un elemento fundamental de la estabilidad y el desarrollo económico y financiero; sea cual sea el segmento de edad, formación o nivel de renta en que se encuadren, todos los ciudadanos están destinados a gestionar sus finanzas personales. (p.8).

Es evidente que un manejo acertado del tema financiero conlleva a un país a mostrar mejoras sustanciales a nivel de desarrollo, en aspectos como lo es lo económico, financiero, político y social, por esto Colombia planteo como objetivo el lograr ser una nación miembro de la OCDE, organismo que le otorgo a nuestro país abrir conversaciones de adhesión el 29 de mayo de 2013 ante el Consejo de este organismo; evento que permitió recibir direccionamientos sobre las normas y las mejores prácticas que la OCDE direcciona para sus miembros, en la cual se identifica áreas para futuras reformas en manera conjunta, una de ellas es el tema de educación.

Por su parte la OCDE estableció desde el año 2000 el desarrollo del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que tiene como propósito el adquirir evidencia relativa del ejercicio de los educandos en las áreas de ciencias, lectura y matemáticas, y de campos habituales como la competencia para resolver problemas y la



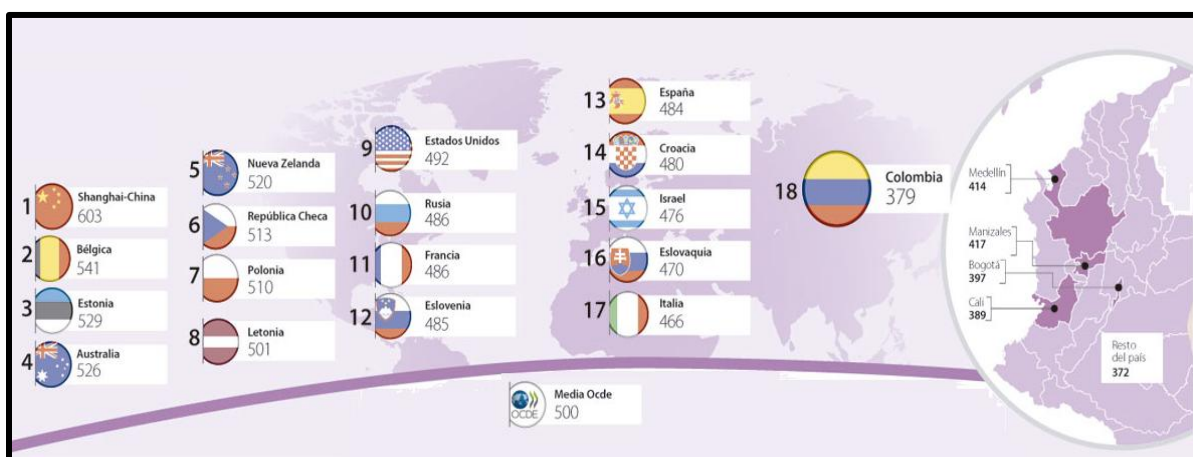
alfabetización financiera. En contraste con otros instrumentos, esta valoración se centraliza en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la formación.

Las pruebas PISA (2012), les permitía a los países participantes decidir si participaban o no, en unas pruebas adicionales de Alfabetización Matemática, Solución de Problemas y Alfabetización Financiera, evento que tuvo lugar en 2014 y que por supuesto nuestro país no fue la excepción de en dicha prueba. El análisis de los resultados los expone el Diario la República (2014), en el cual indica que de los 18 países participantes los nacionales ocuparon el último puesto (ver gráfica 2). Por su parte Reyes (2014) indica que:

En la educación financiera se pone de manifiesto otro problema crítico que es el conocimiento matemático. Una cifra que muestra que casi seis de cada 10 muchachos no son capaces de resolver un ejercicio con dificultad baja, muestra prácticamente analfabetismo financiero y económico. Y esto además cobra mayor importancia al tener en cuenta que esta evaluación mide operaciones cotidianas (p.14).

Para tratar de explicar el porque de los resultados obtenidos por los nacionales recurriremos a las apreciaciones entregadas por Denegri et al., (2006a), autores que manifiestan que:

La comprensión del mundo económico requiere que el individuo construya una visión sistémica del modelo económico social en el que está inserto, lo cual implica, por una parte, manejar una serie de informaciones económicas específicas y, por otra, ser capaz de inferir a partir de claves no siempre explícitas, el curso de los eventos económicos cotidianos y con ello anticiparse a tomar decisiones que resulten favorables para sí mismo y su entorno (p.78).



**Gráfica 14.** Clasificación y puntaje de los países en las pruebas financieras de PISA

Fuente: Diario la República

Siguiendo a Denegri, (2006b) los cuales manifiestan que hay tres factores esenciales asociados al desarrollo de las competencias financieras: Educación, experiencia propia y la formación recibida por los padres. Sumado a lo anterior, Denegri (1995) revalida la importancia del nivel educativo y socioeconómico de un individuo para acceder a las competencias financieras, amplificando la del género, pues según la conclusión de su estudio, la variable género no ejerce mayor inferencia sobre los resultados, indicando que la formación económica es homogénea entre los dos géneros.

Amar et al., (2003), citado por Amar et al., (2007) encontraron en su estudio referido a la apropiación de competencias financieras que “tanto los niños como los adolescentes se encontraban desfasados con respecto del nivel de pensamiento económico que se espera para su edad, a tal punto que solo el 6,7 % de los adolescentes colombianos, presentaba un pensamiento Económico Inferencial” (p.365).

Con el anterior aporte se manifiesta que efectivamente a nuestro sistema educativo hay que desarrollar unos planteamientos que conlleven a la mejora sustancial en la apropiación de competencias en el área de las finanzas, por esta razón el Ministerio de educación nacional (2016a), plantea como reto principal:

El modificar un sistema creado para preparar a una minoría de estudiantes para la universidad y transformarlo en un sistema de inclusión que responda a las diversas aspiraciones y capacidades de los estudiantes, y le ofrezca a cada joven de Colombia la oportunidad de éxito a lo largo de su camino elegido el colegio o escuela y sus estudios posteriores (p.233).

Con lo hasta aquí referenciado, el autor se apropia de estos conocimientos, referencias y orientaciones para poder dar estructura y un norte al presente trabajo, el cual cuenta con la recaudación de variables que son necesarias de incorporar en el diseño de un modelo de título de grado para el programa de Administración Financiera.

En su tratamiento, se ha llevado a cabo un trabajo exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos y competencias específicas relevantes que tendrán que dinamizar los titulados en el programa objeto de estudio. Para lograr lo anteriormente citado, se desarrolló un análisis empírico del perfil profesional y académico y de las competencias genéricas y específicas del Título de Grado en Administración Financiera, con lo cual se pretende extraer una serie de conclusiones y recomendaciones que puedan ser útiles para diseñar los planes de estudios de esta titulación. Lo anterior fue posible gracias a la elaboración, diseño, validez y confiabilidad de constructo de encuestas y entrevistas, las cuales fueron aplicadas a la población de empleadores y graduados correlacionados con el tema de finanzas.

Con la intención de encontrar evidencias de lo que realmente es valorado en el contexto empresarial se hizo necesario el indagar sobre la opinión de los egresados de la titulación analizada de la Universidad de Santander UDES, con la base de las experiencias desarrolladas y contrastadas con las vivencias profesionales y contrastarla con la valoración que los empleadores y empresarios dan sobre el componente de competencias específicas que son consideradas con mayor arraigo para poder ejercer con mayor diligencia los cargos en el área de las finanzas. Esta consideración de contrastes obtiene su virtud al momento de evidenciar y correlacionar sus valoraciones y triangularlas con lo entregado por la universidad para la titulación, quedando tan solo que

la institución adecue sus estructuras y perfiles (si es considerado) a lo realmente observada y requerido en el contexto real.

Por lo tanto, se puede afirmar que el soporte que da el sentido a esta investigación, obtiene su virtud en el interés capital de las competencias como tema preponderante en los potenciales y futuros profesionales del campo de las finanzas.

## **2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Luego de haber dado inicio al paradigma que permea a todas las estructuras académicas de nivel superior en el orden mundial, se hace necesario el poder medir cuales son las necesidades de competencias que el mundo, empresas, empresarios, empleadores y demás instituciones que conforman el tejido empresarial a nivel global requieren y/o necesitan para incorporar y/o dinamizar en la formación de profesionales en el área de la Administración Financiera.

Esta necesidad es latente al interior de las instituciones de educación superior, pues de esta forma se contrasta lo requerido en contextos empresariales y lo entregado en el ámbito académico y de forma sistemática y mancomunada entregarle a los potenciales profesionales las herramientas, habilidades y capacidades que deberán ser movilizadas en los ambientes fabriles u organizacionales, que en gran medida puedan garantizar y/o mejorar la salud y estabilidad empresarial que sistemáticamente y con prontitud este

enfilada a la consecución de las bases de una sociedad del conocimiento y desde luego de la transferencia del mismo.

Aunado a lo indicado anteriormente, otra arista a tener en cuenta es la exigencia iniciada por parte del gobierno central en materia de Acreditación de Alta Calidad para cada una de las titulaciones en el marco nacional, parece prioritario obtener evidencia empírica que examine y determine cuáles son las competencias específicas que deberán desarrollar los estudiantes al interior de la titulación de Administración Financiera. Viendo el momento coyuntural por el que se transita, se visualiza la oportunidad de este análisis, que se maximiza por la escasa evidencia previa existente que determine a plenitud dichas competencias.

La coyuntura permite el desarrollo y recopilación de evidencia empírica, la cual resulta pertinente, ya que las titulaciones de grado en el territorio nacional están migrando de la obtención de registros calificados a la apropiación de la Acreditación en Alta Calidad. En concreto, la elección del Grado en Administración Financiera resulta apropiada en un doble sentido; en primer lugar, porque se trata de una titulación que es híbrida, pues posee los competentes de la administración y de las finanzas, y, en segundo lugar, porque es un título que tiene competencias profesionales reconocidas, tanto en el ámbito empresarial como en el ejercicio libre de la profesión.

Con lo expuesto anteriormente, de lo que se trata es el conocer, precisar y analizar qué valoración y necesidades poseen el grupo de empresarios y el de egresados de la titulación estudiada, en referencia a los conocimientos, habilidades y aptitudes que son requeridas para perfilar al programa y que en lo posible este aporte sea significativo para el empresario, el profesional y la misma sociedad en el cual se encuentran inmersos.

Por lo anterior y queriendo precisar el objeto de la investigación se encamina a la determinación de las competencias específicas al perfil de Profesional en Administración Financiera, siendo esta titulación el mismo alcance investigador, sin llegar a pretender abrir la búsqueda de otros contenidos no referenciados en el título que ha servido de margen.

### **3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el desarrollo a plenitud de la propuesta de investigación, este deberá de abordar una estructura metodológica capaz de afrontar el objetivo central y cumplimiento del mismo, con el cual se pretenderá entregar a la institución objeto de estudio evidencia empírica del contraste de valoraciones de los grupos abordados para tal fin. El objetivo que perseguirá el presente trabajo junto con los específicos se expone a continuación:

#### **3.1. Objetivo General**

Analizar la importancia y el grado de valoración de las competencias específicas del título de grado de Administración Financiera, a partir de las apreciaciones de los egresados del mismo programa y los empleadores y/o directores de departamentos financieros.

### **3.2. Objetivos Específicos**

En concreto se plantean los siguientes objetivos:

- Describir el marco general en el que se sustentan el desarrollo de competencias.
- Construir un instrumento que permita medir las percepciones de los egresados del grado de Administración Financiera y empleadores respecto de las competencias que deben poseer los profesionales de la titulación.
- Analizar las propiedades psicométricas de la escala propuesta (confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo).
- Validar la importancia asignada a cada competencia por parte de los grupos involucrados para el presente estudio.
- Identificar las competencias específicas que mayormente ponen de manifiesto las apreciaciones de egresados y empleadores en torno a la titulación en Administración Financiera.



#### **4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Al evidenciar y/o establecer el problema a investigar, y haber planteado los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de la propuesta de investigación, el trabajo se orienta a precisar la metodología de la cual se va a requerir para lograr con esto alcanzar, obtener y estudiar las cifras que se acopien en el proceso investigativo, para en concreto identificar cuáles son las competencias deben apropiar y por tanto ser capaces de aplicar, los administradores financieros, que contratan las empresas del sector real y del sector de la banca.

Siguiendo a Cazau (2006), el cual indica que la investigación es un proceso por el cual se enfrentan y se resuelven problemas en forma planificada, y con una determinada finalidad. En esta definición deben destacarse cuatro ideas importantes el proceso, el problema, la planificación y la finalidad (p.6).

Por su parte Arnal, Del Rincón, y Latorre (1992) entienden por Metodología de Investigación el plan o esquema de trabajo del investigador, que recoge los procedimientos que se seguirán para contrastar las hipótesis. Incluye consideraciones respecto al método apropiado y el tipo de diseño, así como la selección de los sujetos.

Toda investigación se sustenta en el paradigma de investigación, labor que deberá determinar los procedimientos, las técnicas e instrumentos necesarios para lograr la

obtención de hallazgos acreditados, esta dinámica conlleva a la validación del método científico que según Ander-Egg (1993) es la ciencia, definida como “un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, que obtenidos de manera metódica y verificados en su contrastación con la realidad se sistematizan orgánicamente haciendo referencia a objetos de una misma naturaleza, cuyos contenidos son susceptibles de ser transmitidos” (p.33).

Según lo revisado por Cazau (2006) los autores del método científico no siguen el mismo orden en sus etapas, por lo cual hay diversidad de esquemas, adicional indica que casi la totalidad están de acuerdo en tres pasos fundamentales: tema, problema, metodología (ver tabla n° 10).

**Tabla 10.** Esquemas del Método Científico

Esquema	Etapas
<b>Esquema Ackoff</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamiento del problema.</li> <li>2. Marco Teórico</li> <li>3. Hipótesis</li> <li>4. Diseño</li> <li>5. Procedimiento de muestreo</li> <li>6. Técnica y obtención de datos</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Guía de trabajo</li> <li>8. Análisis de los resultados</li> </ol>
<b>Esquema Pozas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamiento de la Investigación</li> <li>2. Recolección de Datos</li> <li>3. Elaboración de los Datos</li> <li>4. Análisis</li> </ol>
<b>Esquema Vásquez - Rivas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planteamiento</li> <li>2. Levantamiento de datos</li> <li>3. Elaboración</li> <li>4. Análisis</li> </ol>
<b>Esquema Pardini</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoría</li> <li>2. Observación</li> <li>3. Problema</li> <li>4. Hipótesis</li> <li>5. Diseño de prueba</li> <li>6. Realización del diseño de prueba</li> <li>7. Conclusiones</li> <li>8. Bibliografía</li> <li>9. Notas</li> <li>10. Cuadros y Tablas</li> </ol>
<b>Esquema de Brons</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Especificación, delimitación y definición del problema.</li> <li>2. Formulación de la Hipótesis</li> <li>3. Toma, organización, tratamiento y análisis de datos</li> <li>4. Conclusiones</li> <li>5. Confirmación o rechazo</li> <li>6. Presentación del informe</li> </ol>
<b>Esquema</b>	<b>Etapas</b>
<b>Esquema de Tamayo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elección del tema (planteamiento inicial)</li> <li>2. Formulación de objetivos (generales, específicos)</li> <li>3. Delimitación del tema ( alcances y limites, recursos)</li> <li>4. Planteamiento del problema (descripción, elementos, formulación)</li> <li>5. Marco teórico (antecedentes, definición de términos básicos, formulación de hipótesis,</li> </ol>

- 
- operacionalización de variables).
  6. Metodología (población y muestra, recolección de datos, procesamiento de datos, codificación y tabulación).
  7. Análisis de la información y conclusiones
  8. Presentación del informe de investigación
- 

**Fuente:** Sacado del Libro de Pablo Cazau Introducción a la investigación en ciencias sociales

Lazarsfeld (1984) citado por Cazau (2006), indica que sea cual fuere la secuencia de pasos del método científico, el éxito de cualquier empresa científica depende de tres elementos: “una clara identificación de los objetos a investigar, una teoría imaginativa que explique cómo se relacionan, y una idea precisa de los problemas concretos vinculados con la evidencia y las pruebas más adecuadas al tema de estudio” (p.11).

Ahora bien, Cazau (2006) precisa que existen diversas clasificaciones, las cuales se han propuesto para construir o contribuir a una taxonomía de la investigación científica, algunas de amplia difusión, que han utilizado diversos criterios tales como el objetivo o propósito de la investigación:

- investigaciones pura, aplicada, profesional;
- investigaciones exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa;
- investigaciones teórica y empírica;
- investigaciones cualitativa y cuantitativa; y
- investigaciones primaria y bibliográfica.

Para el caso que nos ocupa, es decir el desarrollo de esta investigación de corte social, se encuentran definidas unos bloques fundamentales funcionales y/o paradigmas cualitativo y cuantitativo necesarios de explorar para el desarrollo de la misma.

Reichardt y Cook (2005) precisan de algunos de los atributos de cada uno de los paradigmas indicados anteriormente, estos se pueden observar en la tabla n° 11.

**Tabla 11.** Atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo

<b>Paradigma Cualitativo</b>	<b>Paradigma Cuantitativo</b>
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y comprensión, interesado en comprender la conducta human desde el propio marco de referencia de quien actúa.	Positivismo lógico, busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.
<b>Paradigma Cualitativo</b>	<b>Paradigma Cuantitativo</b>
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”

Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos “reales, ricos y profundos”	Fiable: Datos sólidos y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples.
Holísta	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Fuente: Cook y Camp (2005).

Siguiendo a Reichardt y Cook (2005), autores que advierten que “tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación” (p.30).

En la misma dirección Glaser y Strauss (1967), citado por Reichardt y Cook (2005) sustentan que “no existe choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos... Creemos que cada forma de datos resulta útil tanto para la comprobación como para la generación de la teoría, sea cual fuere la primacía del énfasis" (p.35).

Según Morin (1999) en la investigación del entorno es preciso tener en cuenta que no hay como tal objetos sino sistemas:

“Los objetos dejan su lugar a los sistemas: en lugar de esencias y sustancias, organización; en lugar de unidades simples y elementales, unidades complejas; en un lugar de agregados que forman cuerpo, sistema de sistemas de sistemas” (P. 148).

Por consiguiente todo estudio del entorno debe tener un enfoque sistémico, con el fin de determinar las diversas demandas en sus interdependencias, para que tal perspectiva sea llevada a su vez al currículo.

Con lo anteriormente expuesto, y siguiendo lo indicado por los autores y bibliografía consultada, el desarrollo de la investigación se desarrollo mediante la utilización de los dos paradigmas descritos, es decir el cualitativo y cuantitativo, la cual recibe por nombre investigación ecléctica, sin sesgo o inclinación a una de las dos en particular, en la cual se integrarán instrumento de corte cuantitativo (cuestionario), dinamizada con herramientas de indole cualitativo (entrevista a profundidad), sinergia que conlleva a la obtención de interpretaciones insesgadas, correlacionadas y complementarias de las reseñas recaudadas de los actores objeto de estudio, y su correspondiente yuxtaposición de criterios y apreciaciones.

Por otra parte, para identificar las competencias, se debe establecer como primera medida el listar un conjunto inicial robusto de capacidades profesionales, que deban ser consideradas como ineludibles, para el desarrollo profesional eficiente de los administradores financieros que laboran en el sector real y bancario, esta labor se logró mediante la investigación bibliográfica tanto a nivel nacional como a nivel internacional de estudios empíricos existentes, con los cuales se pudo establecer un primer listado demarcado de las competencias específicas más apreciables para el perfil profesional de la titulación objeto de estudio.

Tomando como metodología la ecléctica, la estructura de la investigación se puede evidenciar en el siguiente Gráfico:





**Gráfica15.** Diseño de la Investigación. Adaptado de López (2007) Aportaciones didáctico-organizativas de las universidades populares en España.

Para lograr establecer las competencias específicas en la titulación de Administración Financiera, el autor de la labor al haber considerado la apreciación aportada por Anguera, Arnau, Matínez, Pascual, y Vallejo (1995 ) se decide por la aplicación de una metodología descriptiva abordada al interior de los paradigmas no experimentales, cuya característica más significativa y/o de valor es que se allega a la información en ausencia de manipulación del investigador, utilizando para ello procedimientos de observación o medida consistentes y estandarizados, aunado a lo anterior el instrumento principal es la encuesta transversal desarrollada mediante la aplicación de un cuestionario, dinámica que permite acceder de forma ágil a un número significativo de individuos en un único momento y en un periodo significativamente corto, actividad que permite conseguir la apreciación de ciertos fenómenos actuales al

momento del desarrollo de la encuesta. Según Hernández, Fernández, y Baptista (1997), los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren o se centran en medir con la mayor precisión posible.

Para Colás (1992) los estudios basados en encuestas describen en gran medida la naturaleza de los escenarios existentes, para lo cual identifican valores estandar con los cuales se puede comparar las condiciones evidentes y determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

Por otra parte y como elemento complementario y potencializador al uso del cuestionario (instrumento cuantitativo), se utilizó como instrumento cualitativo el desarrollo de entrevistas estructuradas con el objetivo de complementar la fase de la acopiación de datos, el instrumento determina de antemano cual sera la informacion relevante que se querra conseguir, permitiendo al investigador compendiar una serie de temarios a abordar con los potenciales entrevistados; mediante el análisis comparativo de las instrumentos se da la oportunidad de obtener los significados que los grupos de estudio les otorgan a fin de comprender y explicar con asiduidad el estudio sobre las competencias para la titulación en Administración Financiera, y que según lo expuesto por Latorre, Del Rincón, y Arnal (1996) los estudios reúnen unas características significativas las cuales se precisan a continuación:

- a. Actual y Multidimensional: por considerar los cambios en la formación inicial del profesional en la titulación de Administración financiera que en el momento de desarrollo de esta investigación se están avanzando en la geografía nacional; por incluir diferentes dimensiones en la concepción de las competencias profesionales, y por disponer de diversas fuentes de información y de instrumentos que nos permiten recoger la experiencia de la práctica profesional y reconocer la complejidad de la competencia específicas de la titulación.
- b. Factible: por estar ajustado a una demanda social e individual relacionada con unos profesionales que combinan la práctica profesional con su propio desarrollo en un contexto real empresarial.
- c. Pertinente: en tanto que pretende mostrar información relevante que tiene relación con una entrega de competencias valoradas y que estas formen parte del plan de desarrollo curricular.

Es debido indicar que las entrevistas desarrolladas a directivos y egresados no se pudo obtener permiso por parte de ellos para el desarrollo de la grabación de las conversaciones para ser transcritas posteriormente.

#### **4.1.Descripción de la población y de la muestra.**

Lind, Marchal, y Mason (2004) establecen el concepto de población en una investigación, afirmando que “la población es la totalidad del grupo de individuos u objetos que se someten a consideración” (P. 251).

Si bien el Universo de estudio es relativamente pequeño pues hace referencia a los empresarios registrados a la cámara de comercio de Bucaramanga que para el caso serán los empleadores y egresados de la titulación objeto de estudio, cantidades que sugirió la utilización del estadístico T-Student como función de distribución para el cálculo de muestreo, se utilizará el área bajo la curva normal debido a que se ajusta mejor en poblaciones mayores a 120 unidades.

Así las cosas, el sistema de muestreo utilizado corresponderá a un sistema probabilístico para poblaciones finitas donde se realizará un procedimiento de selección aleatoria simple con afijación proporcional. Para ello se utilizará un nivel de significancia del 95% y un error estadístico del 5%.

De igual manera se procuró mantener una distribución y una cobertura que favoreciera de manera proporcional a todos los tipos de entidad considerados en el universo, debido fundamentalmente a que los resultados y las inferencias estadísticas se aplicarán a los sectores en su conjunto, es decir de manera global.

**Tabla 11.** Muestra obtenida para la investigación

<b>Población</b>	<b>Muestra Invitada</b>	<b>Muestra aceptante</b>	<b>% de la muestra invitada</b>	<b>% de la población</b>
1.610	310	135	43.5%	

<b>Egresados</b>					8,3%
<b>Empleadores</b>	74.370	450	385	85.5%	0.51%
<b>Totales</b>	75.980	760	520	68.42%	0.68%

**Fuente:** Desarrollo del autor.

Como se puede apreciar en la información consignada en la tabla anterior, y tras el desarrollo de la selección aleatoria para la consecución de la muestra, se obtiene un volumen de 760 individuos y respuesta de 520 de ellos que finalmente participaron en el desarrollo de la investigación que en términos relativos es el 68.42%, que para efectos de estadística es considerado una muestra lo bastante significativa y valida estadísticamente hablando.

La fórmula para el cálculo de muestra finita fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

Donde,

n = Tamaño de muestra.

N = Universo

p, q = Proporción (Se utilizó la máxima cobertura 50%).

E = Error estadístico

$Z$  = Valor del área bajo la curva normal.

**Tabla 12.** Muestra de Empleadores y Egresados válida para la investigación.

EMPLEADORES	EGRESADOS
<p>N = Total de la población</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <math>Z_{\alpha/2} = 1.962</math> (si el nivel de confianza es del 95%)</li> <li>• <math>p =</math> proporción esperada (en este caso <math>50\% = 0.5</math>)</li> <li>• <math>q = 1 - p</math> (en este caso <math>1-0.5 = 0.5</math>)</li> <li>• <math>i =</math> precisión (en este caso deseamos un 6%).</li> </ul>	<p>N = Total de la población 380 egresados</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <math>Z_{\alpha/2} = 1.962</math> (si el nivel de confianza es del 95%)</li> <li>• <math>p =</math> proporción esperada (en este caso <math>50\% = 0.5</math>)</li> <li>• <math>q = 1 - p</math> (en este caso <math>1-0.5 = 0.5</math>)</li> <li>• <math>i =</math> precisión (en este caso deseamos un 6%).</li> </ul>
Muestra Necesaria: 51	Muestra Necesaria: 49
Muestra aceptante: 385	Muestra aceptante: 135

**Fuente:** Adaptado de López (2007) Aportaciones didáctico-organizativas de las universidades populares en España.

Una vez seleccionados los individuos y organizaciones empresariales pertinentes y atinentes para el trabajo según lo registrado, se estableció la cantidad ideal de egresados requeridos para responder a la encuesta, así como también la cantidad de empleadores que colaboraran con la encuesta y con la entrevista. El resultado del cálculo de la muestra para empleadores arrojó un total de 51 encuestas de las cuales se logró abordar hasta una

cantidad de 385, y para el caso de los egresados se alcanzó obtener las percepciones de 135 de ellos, la fijación proporcional en el caso de los empleadores corresponderá a distribuir la muestra de acuerdo con la distribución por tipo de actividad económica observada en el gráfico 16.



**Gráfica 16.** Empresas activas por sector económico Cámara de comercio de Bucaramanga

Fuente: Base de Datos Compite 360 ADN – Cámara de comercio de Bucaramanga.

De la gráfica anterior podemos discernir que de las 82.598 empresas que se encuentran registradas en la cámara de comercio de Bucaramanga en el departamento de Santander, el 82.73% se encuentran establecidas en el área metropolitana de

Bucaramanga que comprende cuatro municipios, estos son, Bucaramanga, Floridablanca, Girón y Piedecuesta. Por otra parte la distribución por sectores es la siguiente:

- Sector primario: 1.94% del total de las empresas
- Sector secundario: 19.63% del total de las empresas
- Sector terciario: 78.43% del total de las empresas

A continuación se muestra la forma como se distribuyó el desarrollo de las encuestas para los egresados del programa objeto de estudio y el total de las muestras para los empleadores en general.

**Tabla 13.** Caracterización de la muestra de datos

TOTAL	EGRESADOS		EMPLEADORES
	GENERO		
	Hombres	Mujeres	
520	86	49	385
% según genero	63.7%	36.3%	

**Fuente:** Desarrollo del autor.

La distribución de la población de egresados se da principalmente que la gran mayoría de los egresados son hombres, (no resulta extraño que en las titulaciones relacionadas con el área de las Finanzas exista una presencia mayoritariamente



masculina, especialmente en una carrera como Administración Financiera), por tal motivo se distribuyó de la forma como se muestra en la tabla anterior; por otro lado los 385 encuestas a empleadores obedece a la cantidad de empresas que hay distribuidas por sector las cuales se puede apreciar en la siguiente tabla:

**Tabla 14.** Distribución de las encuestas por sector de la economía.

<b>Sector Económico</b>	<b>Q de empresas</b>	<b>% de participación</b>	<b>Q de encuestas</b>
<b>Primario</b>	1.603	1.94%	38
<b>Secundario</b>	16.214	19.63%	111
<b>Terciario</b>	64.781	78.43%	236

**Fuente:** Desarrollo del Autor.

Una vez realizado el muestreo aleatorio simple y la selección de respondientes de la encuesta, personal calificado se procedió a realizar la consecución de citas personales vía telefónica.

En cuanto al número apropiado de elementos de una muestra, Hernández et al (2010) establecen que muestras con más de 100 elementos tienden a distribuirse normalmente y sirven para el propósito de hacer inferencia sobre los valores de una población en estudios de ciencias sociales.

Tomando en cuenta que para el proyecto se usará el muestreo estratificado, Sierra (1988) establece que la forma más directa y simple de lograr la especificación del volumen de cada estrato de la muestra consiste en aplicar el porcentaje, que representa cada estrato dentro del universo, al tamaño general de la muestra, con lo que se obtendrá el número de elementos de la muestra que se debe asignar a cada estrato.

Aunado a lo anterior, el detalle de las características sociodemográficas de los egresados, así como también de otras variables descriptivas relacionadas con aspectos referentes de la labor investigativa, se darán a conocer a continuación (Tabla 15). Cabe destacar que la información extraída manó de las respuestas conseguidas en el cuestionario estructurado específicamente para esta investigación.

**Tabla 15.** Características sociodemográficas de los participantes y otras variables descriptivas relacionadas con aspectos específicos de los egresados.

<b>Variab</b> les	<b>Cifras</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Sexo</b>		
<b>Masculino</b>	86	63.7%
<b>Femenino</b>	49	36.3%

<b>Edad</b>		
<b>Menor de 25</b>	22	16.29%
<b>26 – 30</b>	72	53.33%
<b>31 – 40</b>	40	26.62%
<b>Mayor de 41</b>	1	0.76%
<b>Experiencia Profesional</b>		
<b>Si</b>	130	96.29%
<b>No</b>	5	3.71%

**Fuente:** Desarrollo del Autor.

#### **4.2.Procedimiento**

Como ya se había precisado con anterioridad, para el desarrollo de la labor investigativa se estructuró unos instrumentos para recoger, en relación de los objetivos planteados al comienzo del estudio, toda la información respecto de las competencias específicas que deberán apropiarse los graduados en la titulación objeto de estudio. Una vez que se concretó esta fase, la cual será descrita y profundizada en apartados subsiguientes de este capítulo, se procedió a la aplicación del protocolo final del cuestionario. Este proceso se llevó a cabo en una Universidad privada de la ciudad de Bucaramanga Santander del Sur, gracias a la colaboración directa del profesorado de la Facultad de Ciencias Administrativas, económicas y contables y el departamento de desarrollo curricular de la misma.

En referencia con el proceso de la acopio de la información, es pertinente indicar que ésta fue realizada por el autor de la presente tesis durante los meses de Mayo a

Septiembre del presente año. Conseguido el beneplácito de los egresados y empleadores, se aplicó la encuesta en las empresas y lugares de trabajo de los profesionales. En cada una de las aplicaciones, los egresados y empleadores recibieron una breve explicación acerca de los objetivos del estudio, así como también las instrucciones para responder el cuestionario. Junto con ello, se aseguró la confidencialidad de la información proporcionada.

### **4.3. Análisis estadísticos**

La información aportada y recabada por la muestra total de 520 sujetos, fue codificada en una base de datos para su posterior tratamiento en hoja de cálculo Excel y el programa estadístico SPSS V.21. A través de la hoja de cálculo y el software, y en referencia a los objetivos generales y específicos que se plantearon para el desarrollo de esta investigación, se realizaron los siguientes análisis estadísticos:

- Análisis exploratorio: Este análisis permitió determinar la confiabilidad y la validez de constructo del cuestionario elaborado ad hoc para esta investigación.
- Análisis descriptivos: estos análisis se realizaron para conocer la distribución de la muestra (porcentaje, media y desviación típica) en cada una de las variables definidas en esta investigación.
- Estadístico Medias: se recurrió a esta observación para precisar, en el caso de las dimensiones competenciales (variables de escala) que presenten diferencias

significativas entre las respuestas de los grupos de estudio, con lo cual poder identificar aquellas competencias específicas que potencialmente exhiben diferencias.

#### 4.4. Finalidad y tipos de instrumentos de recogida de datos

Como ya se había presiado anteriormente, los instrumentos que se utilizaron para el desarrollo de la presente investigación son la encuesta y la entrevista, herramientas elaboradas ad hoc que permiten recoger información relevante tanto para este desarrollo del objetivo general como también para sus respectivos objetivos específicos. En la siguiente tabla se permite presentar de manera epilodal, los instrumentos empleados. Se decide describir el proceso de la construcción y una justificación consisa de los mismos:

**Tabla 16.** Descripción general de los instrumentos utilizados en la investigación.

<b>Paradigma Cuantitativo</b>	<b>Paradigma Cualitativo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuración de una encuesta aplicado a una población de empresarios registrados en la cámara de comercio de la ciudad de Bucaramanga y una población de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas a profundidad practicadas a una muestra de empleadores y egresados de la titulación analizada para el ejercicio de investigación.</li> </ul>

---

egresados de la titulación de administración financiera.

- El objetivo del instrumento se enfoca a detectar la variabilidad de las apreciaciones de estos dos grupos de individuos, acción que permitiera la descripción, conformación y evaluación de los perfiles de egresos de la titulación objeto de estudio.

Para esto se considero los siguientes aspectos:

- **Saber:** Referente a las competencias relacionadas con lo conocimiento teóricos y conceptuales.
- **Saber hacer:** Concerniente a la suma de procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionadas con la enseñanza de la disciplina.
- **Saber ser:** Relativo a los valores, que le permiten a la persona ejercer bien una labor.
- Valoración de las competencias específicas de la titulación.

---

**Fuente:** Acondicionado al contexto del trabajo de (2012).

Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bisquerra, 2004. p.233); por otro lado, para Rojas, Fernández, y Pérez (1998), “el instrumento básico utilizado en la investigación por

encuesta es el cuestionario, el cual lo definen como el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (p.115), partiendo de dicha apreciación Anguita, Repullo y Donado (2003) concluyen que: “la palabra encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (p.532), los mismos autores agregan que: “el objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas (p.532).

Ahora bien, para la revisión de los datos desde la óptica del paradigma cuantitativo la encuesta según McMillan y Schumacher (2015) “abarcaban una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. Aquí el investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que conteste, normalmente eligiendo una respuesta entre varias que se le proponen” (p.36), aunado a lo anterior para Anguita et al (2003) en un estudio de encuesta, la selección y validación de las variables es un punto fundamental para el éxito de la misma ya que ellas determinan los valores que son objeto de estudio (p.526).

La justificación del uso del cuestionario es que consideramos que es el mejor instrumento para recoger información que nos permita dar una respuesta a las preguntas de investigación. Para conocer las competencias específicas vinculadas con el buen

desarrollo el perfil del titulado en administración financiera, para cada uno de los grupos estudiados empleadores y egresados se ha diseñado un cuestionario.

Por su parte como componente complementario a la investigación, la entrevista semiestructurada es un complemento perfecto para el desarrollo de la misma; este tipo de instrumento es entendido por Kerlinger (1985) como “.....una confrontación interpersonal, en la cual una persona (el entrevistador) formula a otra (el respondiente) preguntas cuyo fin es conseguir contestaciones relacionadas con el problema de investigación” (p.338), en esta misma dirección Denzin y Lincoln (2005) interpretan a este instrumento como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643).

Ya con el contexto abordado y los instrumentos definidos, es requerido precisar que los cuestionarios han sido estructurados atendiendo al libreto, el cual se puede apreciar en el ANEXO I), al interior de estos, se ha redactado una carta de presentación en la cual se proporcionan orientaciones precisas y concisas para el diligenciamiento de los instrumentos, así como se recalcan los objetivos de la investigación. En la siguiente tabla se puede ver cuál es el cuerpo del cuestionario tanto para los egresados de la titulación como para los empleadores.

**Tabla 17.** Cuerpo estructural de los cuestionarios

Cuestionario para Empleadores	Cuestionario para Egresados de la
-------------------------------	-----------------------------------



<b>Titulación</b>	
<b>1. Información general de la empresa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad económica</b></li> <li>• <b>Composición del capital</b></li> <li>• <b>Tamaño</b></li> <li>• <b>Actividad específica</b></li> </ul>	<b>1. Perfil Personal y Profesional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Experiencia</b></li> <li>• <b>Género</b></li> <li>• <b>Edad</b></li> </ul>
<b>2. Competencias genéricas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Instrumentales</b></li> <li>• <b>Personales</b></li> <li>• <b>Sistémicas</b></li> </ul>	<b>2. Valoración de contenidos formativos comunes del título de grado en Administración financiera.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Administrativos y de producción</b></li> <li>• <b>Financieros</b></li> <li>• <b>Mercadeo</b></li> <li>• <b>Complementarios</b></li> <li>• <b>Instrumentales</b></li> </ul>
<b>3. Competencias Específicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conocimiento Específicos Básicos Administrativos – Producción</b></li> <li>• <b>Conocimiento Específicos Básicos Financieros</b></li> <li>• <b>Conocimiento Específicos Básicos de Mercadeo</b></li> <li>• <b>Conocimiento Específicos Complementarios</b></li> <li>• <b>Conocimiento Específicos Instrumentales</b></li> </ul>	

**Fuente:** Desarrollo del autor.

Para el proceso de estructuración del cuestionario este se confeccionó a partir de una acuciosa revisión teórica y metodológica que autores como Del Rincón y otros (1995), Fink (1995 y 1995b) y Martínez (2002) autores que proponen y tienen unas fases comunes para el desarrollo del instrumento en cuestión, las cuales fueron precisadas por Pavié (2012) y se muestran a continuación:

- Delimitación de las variables de la investigación.
- Establecimiento de los principales criterios.
- Confección de un cuestionario inicial para luego ser validado ante una pequeña muestra.
- Confección del cuestionario definitivo tomando en cuenta el proceso de validación mencionado anteriormente.

Para la elaboración del cuestionario, el autor de la presente investigación, desarrollo su labor bajo la supervisión del Director de la misma, sumando esfuerzos y validado en Colombia, concretamente con 3 profesores de la disciplina de las finanzas de la misma institución y que están vinculados con horas cátedras a otras instituciones de educación superior tanto a nivel local como a nivel nacional e internacional. Aunado a lo anterior se recibió un aporte significativo de colegas del Departamento de Humanidades y ciencias sociales de la Universidad de Santander UDES quienes dieron sus aportes desde lo académico y metodológico, para lo cual fue considerado las aportaciones hechas por los consultados en el proceso de la validación.

Las etapas precursoras encaminadas en definir las variables objeto de medición y en elaborar un banco de ítems permitieron construir un primer instrumento que fue presentado a jueces expertos. Éstos contaban con una pauta para evaluar de 1 a 3 la claridad y pertinencia de las variables y sus ítems al atención del cuestionario, así como

también con un espacio para proponer cambios y/o sugerencias. Cabe destacar que todos los expertos que participaron en esta validación se desempeñan como profesores universitarios (españoles y colombianos) ligados al ámbito educativo, y más específicamente al campo de las finanzas.

Al final para la estructura del cuestionario, se han utilizado agregados de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert, contabilizándose un total de 95 variables para los empleadores, y 44 para los egresados.

Los profesionales que conformaron la unidad de juicio de expertos quedan reflejados en la tabla siguiente:

**Tabla 18.** Componentes del juicio de expertos. Validez de contenido

<b>MIEMBROS</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>
Dr. Juan Antonio López Núñez	Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

Dr. Edgar Luna González	Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables Universidad de Santander UDES.
Dr. Víctor Julio DallosHernández	Director de Postgrados Universidad de Santander UDES.
Dra. Gloria Almeida Parra	Directora Programa Contaduría Pública Universidad de Santander UDES.

**Fuente.** Desarrollo del autor.

Respecto a la fiabilidad de los cuestionarios se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el Alfa de Cronbach, dando respuesta al tercer objetivo específico de la investigación, obteniendo los siguientes resultados:

**Tabla19.** Estadísticos de fiabilidad de los dos cuestionarios

<b>Empleadores</b>		<b>Egresados</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	Número de elementos	Alfa de Cronbach	Número de elementos
<b>0.913</b>	95	0.908	44

**Fuente.** Desarrollo del autor.

Los datos expuestos en la tabla anterior, son los resultados obtenidos de la prueba aplicada conocida como alfa de Cronbach, es necesario indicar que a cada uno de los cuestionarios (empleadores y egresados de la titulación de administración financiera) se pudo determinar que el resultado estadístico es significativo, por lo que se concluye que los instrumentos para la recogida de información son fiables no estando ninguno de esos

índices por debajo de 0.7, pues según George y Mallery (2003) proponen las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa  $>.9$  es excelente
- Coeficiente alfa  $>.8$  es bueno
- Coeficiente alfa  $>.7$  es aceptable
- Coeficiente alfa  $>.6$  es cuestionable
- Coeficiente alfa  $>.5$  es pobre
- Coeficiente alfa  $<.5$  es inaceptable

A partir de las premisas expuestas anteriormente, se puede rotular que la validación del cuestionario eslabono dos estadios: la validez y la confiabilidad. Para Mendoza (2013) establecer la validez, consiste en determinar "...el grado en que un instrumento mide la variable que pretender medir" (p.157), se empleó la validez de contenido, y que en palabras de Hernández et al., (2006) esta se refiere "al grado en que un instrumentorefleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (p.278), actividad que se desarrolló mediante la dinámica de un panel de expertos.

En segundo lugar, se realizó la validez de constructo, que para Hernández et al., (2006) hace referencia a: "... qué tan exitosamente un instrumentorepresenta y mide un concepto teórico" (p.280) y fue llevada acabo con la técnica de análisis factorial.

Todos los procedimientos metodológicos realizados para la validación de este cuestionario han permitido cumplir los dos objetivos específicos. Efectivamente, se ha analizado psicométricamente el instrumento elaborado ad hoc para esta tesis y se han establecido las competencias y las dimensiones competenciales que se movilizan en el para el grado de Administración financiera.

Por otra parte, y con interés y necesidad de conocer la opinión de los empleadores y de los mismos egresados con un grado mayor de profundidad y de acopiar información complementaria a la obtenida con el cuestionario e interés del investigador se volcó a la utilización de la entrevista, como método para tratar temas que son más difíciles de canalizar a través de la encuesta.

Según Colás(1999), “la entrevista cualitativa..., es la técnica más usual en la investigación cualitativa”, continuando que “busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores [...] comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas”. (p.275).

Se han utilizado un modelo de entrevista semiestructurada, para los empleadores, llevando a cabo un total de 4 entrevistas. Los bloques básicos utilizados en cada una de estas entrevistas aparecen en la siguiente tabla:

**Tabla 20.** Guion de entrevistas

---

### GUIÓN DE ENTREVISTA

---

- Tipo de organización
  - Descripción de cargos en el área financiera
  - Contratación de profesionales
  - Tipo de profesionales que la conforman
- 

**Fuente:** Desarrollo del autor.

Se han llevado a cabo tres entrevistas en profundidad siendo el perfil de cada entrevista el siguiente:

**Tabla 21.** Sujetos entrevistados

Entrevista 1 E1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleador del sector financiero</li> </ul>
Entrevista 2 E2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleador del sector primario</li> </ul>
Entrevista 3 E3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleador del sector secundario</li> </ul>
Entrevista 4 E4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleador del sector terciario</li> </ul>

**Fuente:** desarrollo del autor.

#### 4.5. Triangulación de datos

Para Arias (2000) la triangulación es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Por otra parte Vallejo y Finol (2009), indican que Campbell y

Fiske son conocidos en la literatura como los primeros en aplicar la triangulación en la investigación, en el año de 1959, las mismas autoras indican que:

“La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo “tri” de triangulación no hace referencia, literalmente a la utilización de tres tipos de medida, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación” (p.100).

Cohen y Manion(1990), reconocen seis tipos de triangulación:

- Triangulación en el tiempo
- Triangulación en el espacio
- Triangulación de teorías
- Núcleos combinados de triangulación
- Triangulación de investigadores
- Triangulación metodológica

Para labor que se desarrolló, se recurrió a la triangulación de núcleos combinados, pues se utilizó para la labor, más de un nivel de análisis, es decir un nivel individual y un nivel colectivo, actividad que se puede evidenciar en la siguiente figura:





**Gráfica 17.** Proceso de triangulación de datos obtenidos

**Fuente:** Cohen y Manion (1990)

Utilizando la metodología de la triangulación, se pretende entregar y robustecer las cifras estadísticas de los cuestionarios aplicados, de esta forma la información adquiere mayor consistencia utilizando lo señalado por las propias palabras de los empleadores, manteniendo la coherencia con el objetivo fundamental de este trabajo de investigación; por otra parte, se adoptó no desarrollar un capítulo adicional en el que aparezca la triangulación de los datos, sino se adoptó el analizar los datos relativos a una misma variable de manera mancomunada libremente de la técnica empleada para su creación. De esta forma y en la medida que se ha venido excluyendo los resultados estadísticos aparecen a su lado otros datos de corte cualitativo que nos han dado sentido, coherencia y significado a la investigación.

#### **4.6. Tratamiento y análisis de los datos**

Para el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos, y luego de haber acopiado los cuestionarios que fueron diligenciados de forma manual, se procede al tratamiento y procesamiento de los mismos mediante la utilización del programa Microsoft Excel versión 10.

Aunado a lo anterior, para el refinamiento de los datos se acudió al programa estadístico SPSS versión 21 para Windows, para lo cual se procedió al importe de la información decodificada y etiquetada del Excel, y se desarrolló un análisis descriptivo.

Posterior y de forma complementaria al análisis descriptivo se desarrolló un procedimiento estadístico que responde a uno de los dos niveles restantes de la estadística que es el análisis inferencial, y más específicamente un análisis inferencial utilizando la prueba conocida como chi-cuadrado de Pearson.

El haber elegido este tipo de análisis, obtiene su virtud en el momento de revisar los objetivos planteados para el desarrollo de la investigación, pues este tipo de estadístico permite evidenciar y/o establecer diferencias estadísticas significativas entre los grupos objeto de estudio.

Por su parte para el tratamiento de los datos cualitativos no se requirió de softwares estadísticos, pues estos se analizaron de forma manual, utilizando para ello el registro mediante la utilización del procesador de texto Word. En función de cada

variable se extrapolaron los aspectos más representativos con lo cual poder dar significado a los datos estadísticos utilizando las apreciaciones procedentes de las distintas entrevistas desarrolladas.

## **CAPÍTULO SÉPTIMO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

La intención y desarrollo de este capítulo se enfoca al desarrollo y descripción de los egresados junto con el perfil personal y profesional de los mismos y la caracterización de los empleadores.

Para dicho desarrollo, se ha fundamentado en el análisis de frecuencias y porcentajes que se presentaran las siguientes tablas y gráficos que se mostrarán el cuerpo del capítulo, junto con sus correspondientes análisis estadísticos.

### **1. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS**

#### **a. Genero**

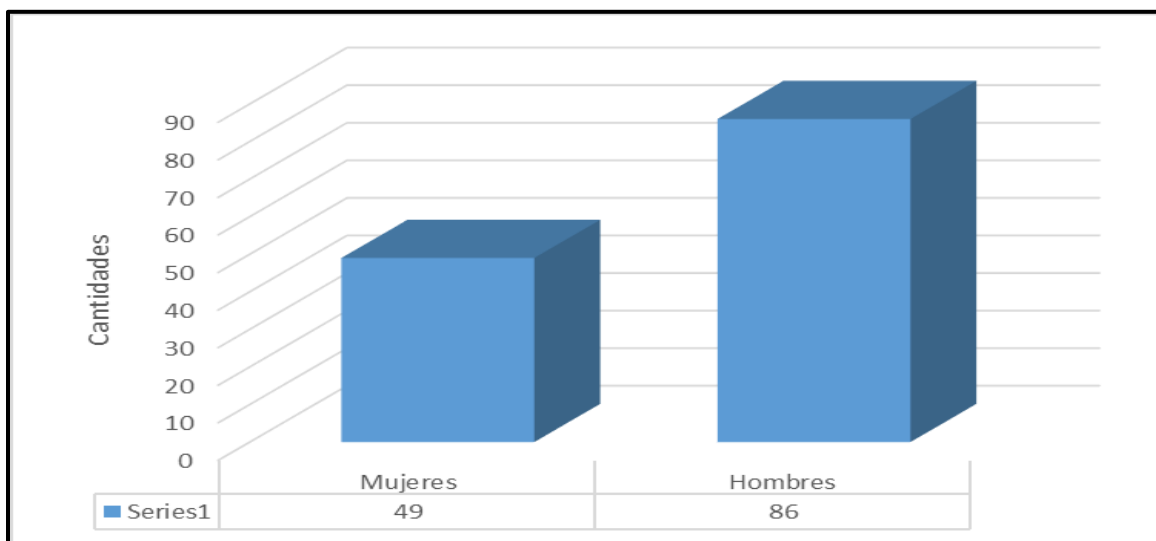
A continuación, se presenta datos referidos a la distribución, en función del genero de del grupo de egresados que participaron en el estudio.

**Tabla 22.** Distribución por género de los egresados

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	86	49	135
<b>%</b>	63.71%	36.29%	100%

Fuente: Desarrollo del autor.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los egresados abordados para la investigación se encuentran distribuidos en un 63.71% de los participantes de género masculino y el restante 36.29% de género femenino, muy particular en el contexto nacional, pues la mayoría de las carreras de corte administrativo la mayoría es de presencialidad mujeres, no dándose el caso para el programa objeto de estudio. El siguiente histograma se puede apreciar de modo más gráfico lo expuesto anteriormente:



**Gráfico 18.** Distribución por género de los egresados participantes del estudio

**Fuente:** Desarrollo del autor

#### b. Experiencia profesional

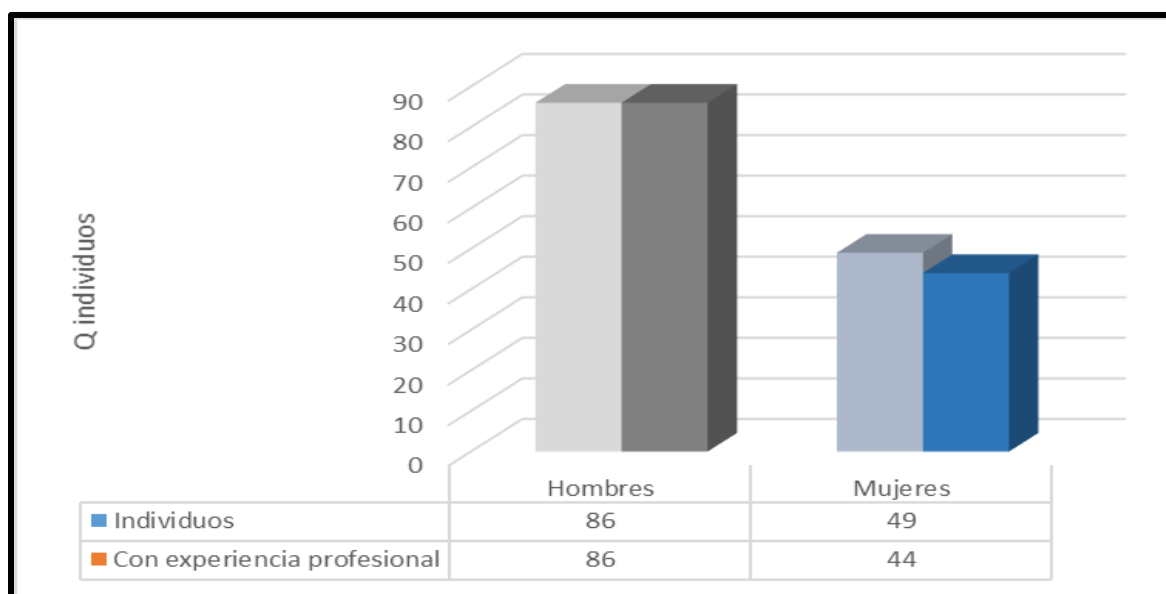
La experiencia profesional queda expuesta en la siguiente tabla:

**Tabla 22.** Distribución por género de los egresados

	Hombres	Mujeres	Porcentaje
	Frecuencia	Frecuencia	Total
<b>Con experiencia profesional</b>	86	44	
<b>%</b>	100%	89.79%	100%
<b>Sin experiencia profesional</b>	0	5	
<b>%</b>	0%	10.21%	100%

**Fuente:** Desarrollo del Autor

De lo aportado en la tabla anterior se puede evidenciar que de los ciento treinta y cinco encuestados, cinco de ellos manifestaron no poseer experiencia profesional, y para el caso de estudio el género que destacó fue el femenino, pues las cinco personas sin la experiencia profesional son mujeres, es decir que de las 49 egresadas de la titulación hay 5 de ellas que no poseen experiencia profesional, las restantes 44 si lo poseen, que en términos porcentuales es el 89.79% de la muestra empleada, ver siguiente histograma:



**Gráfica 19.** Experiencia profesional en los egresados del estudio.

**Fuente:** Desarrollo del autor

### c. Experiencia profesional validada

En este punto se pretende evidenciar que cantidad de experiencia acumulan los egresados participantes en el desarrollo de la investigación, información que se puede visualizar en la siguiente tabla:

**Tabla 23.** Experiencia acumulada de los egresados

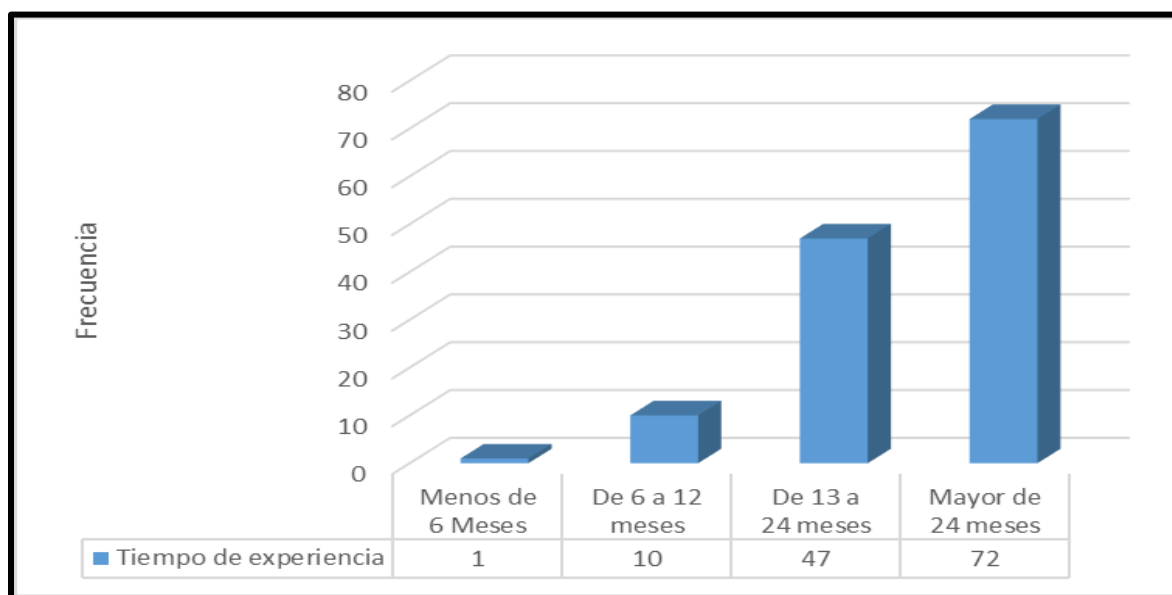
<b>Experiencia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Menos de 6 Meses</b>	<b>1</b>	<b>0,77%</b>	<b>0,77%</b>
<b>De 6 a 12 meses</b>	<b>10</b>	<b>7,69%</b>	<b>8,46%</b>
<b>De 13 a 24 meses</b>	<b>47</b>	<b>36,15%</b>	<b>44,62%</b>
<b>Mayor de 24 meses</b>	<b>72</b>	<b>55,38%</b>	<b>100,00%</b>
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,00%</b>	

**Fuente:** desarrollo del Autor.

La tabla anterior deja ver que el 55.38% de los egresados poseen una experiencia mayor de 2 años, mientras que el 36.15% posee una experiencia entre 13 meses y 24 meses, seguido de una experiencia comprendida entre los 6 meses y los doce meses que equivale a un 7.69% del total, se puede apreciar que tan solo el 0.77% de la muestra posee una experiencia menor de un año. Esto es debido a que como analizábamos anteriormente la inmensa mayoría de los egresados encuestados son bastante jóvenes y



han finalizado recientemente sus estudios. De forma gráfica se puede apreciar en el siguiente histograma:



**Gráfica 20.** Tiempo de experiencia profesional en los egresados del estudio.

**Fuente:** Desarrollo del autor

#### **d. La edad**

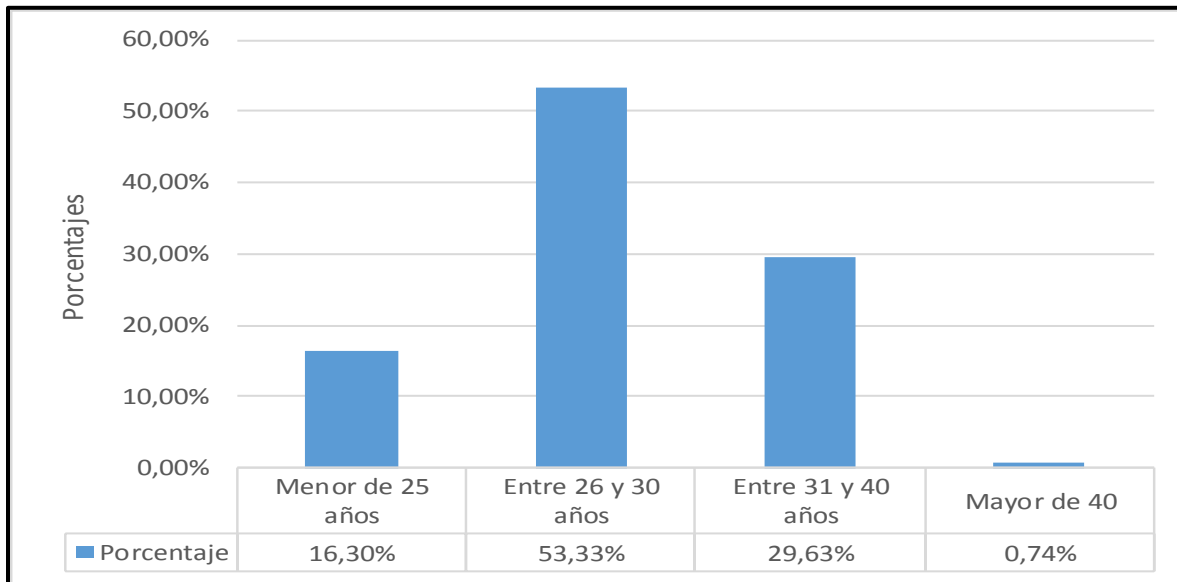
Para evitar incomodar a las personas que colaboraron en la aplicación del instrumento, se decidió desarrollar esta pregunta por rango de edades, así las cosas, nos da como resultado lo que no muestra la siguiente tabla:

**Tabla 24.** Edades de los egresados participantes del estudio

<b>Edad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
<b>Menor de 25 años</b>	<b>22</b>	<b>16,30%</b>	<b>16,30%</b>
<b>Entre 26 y 30 años</b>	<b>72</b>	<b>53,33%</b>	<b>69,63%</b>
<b>Entre 31 y 40 años</b>	<b>40</b>	<b>29,63%</b>	<b>99,26%</b>
<b>Mayor de 40</b>	<b>1</b>	<b>0,74%</b>	<b>100,00%</b>
<b>Totales</b>	<b>135</b>	<b>100,00%</b>	

**Fuente:** Desarrollo del autor.

Teniendo como base la información consignada en la tabla anterior, se puede indicar que la mayoría de los egresados se encuentran con edades concentradas entre los 26 y 30 años de edad con un 53.33% del total de la muestra, siguiendo con las edades comprendidas entre los 31 y 40 años con un 29.63%, que sumados estos dos bloques obtenemos un porcentaje del 82.96% indicándonos que nuestra muestra es bastante madura en las edades que se muestran; por otro lado, el rango menor a 25 años es del 16.3% del total de muestra y tan solo un 0.74% mayor de 40 años para caso de estudio. Revisando el siguiente histograma se puede apreciar las afirmaciones desarrolladas anteriormente:



**Gráfica 21.** Rango de edades de los egresados del estudio.

**Fuente:** Desarrollo del autor

## 2. DATOS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS EMPLEADORES

En esta parte del trabajo se pretende escudriñar y obtener información referente a todos y cada uno de las empresas que hicieron parte del ejercicio.

### a. Sector económico

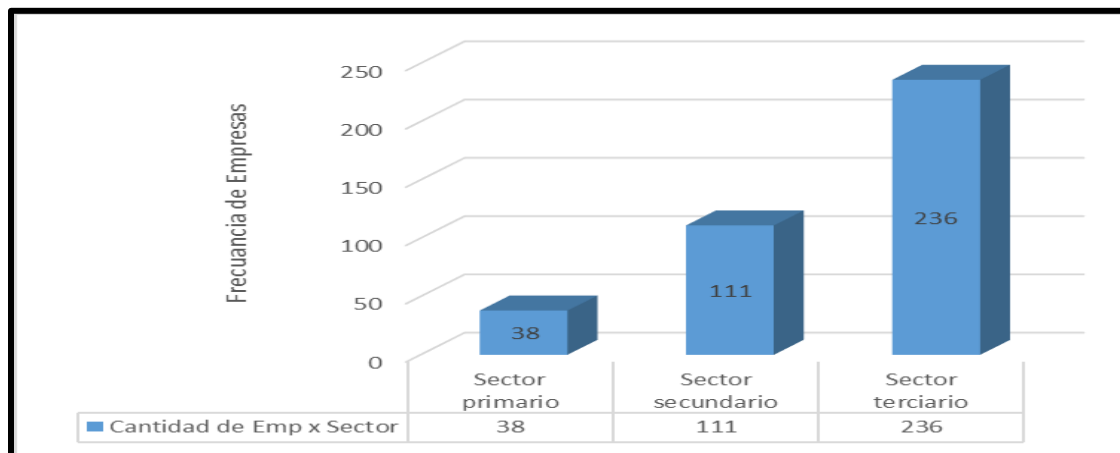
Para poder establecer al sector económico al cual pertenecen las empresas que participaron en la labor investigativa, la siguiente tabla permite visualizar las frecuencias de las mismas:

**Tabla 25.** Sectores económicos de las empresas participantes del estudio

<b>Sector económico</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje Acumulado</b>
<b>Sector primario</b>	<b>38</b>	<b>9,87%</b>	<b>9,87%</b>
<b>Sector secundario</b>	<b>111</b>	<b>28,83%</b>	<b>38,70%</b>
<b>Sector terciario</b>	<b>236</b>	<b>61,30%</b>	<b>100,00%</b>
<b>Total</b>	<b>385</b>	<b>100,00%</b>	

**Fuente:** desarrollo del autor

De las trescientas ochenta y cinco empresas que diligentemente participaron en la elaboración de la investigación, se puede evidenciar dichos aportes al revisar los datos consignados en la tabla anterior, en la cual se puede apreciar que el sector terciario (o de servicios) tiene una representatividad del 61.30% del total de la muestra (en los datos aportados por las cámaras de comercio de la nación se puede observar que efectivamente son las empresas comerciales las que tiene la mayoría de participación), seguido por el sector secundario (o industrial, manufacturero, entre otros nombres dados al sector) con un 28.83% y finalmente el sector primario con un 9.87% de participación con referencia al total encuestado; lo anterior mente descrito se puede apreciar de mejor forma en el siguiente histograma:



**Gráfica 22.** Cantidad de empresas por sector económico.

**Fuente:** desarrollo del autor

### b. Composición del capital

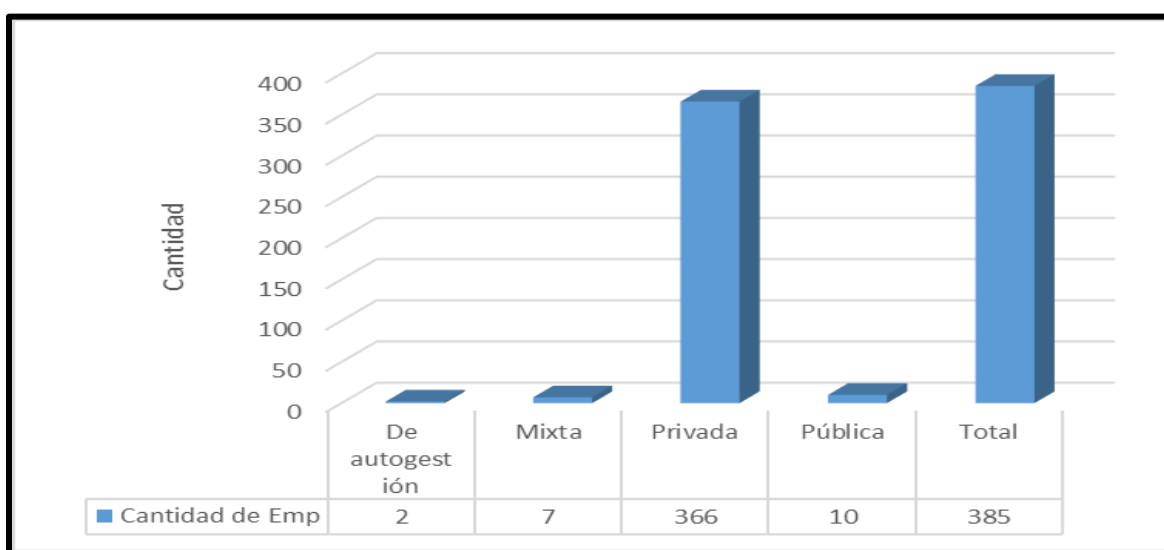
En cuanto a la composición del capital que poseen las organizaciones se puede apreciar su composición en el siguiente histograma:

**Tabla 26.** Composición del capital.

<b>Composición del Capital</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
De autogestión	<b>2</b>	<b>0,52%</b>	<b>0,52%</b>
Mixta	<b>7</b>	<b>1,82%</b>	<b>2,34%</b>
Privada	<b>366</b>	<b>95,06%</b>	<b>97,40%</b>
Pública	<b>10</b>	<b>2,60%</b>	<b>100,00%</b>
Total	<b>385</b>	<b>100,00%</b>	

**Fuente:** Desarrollo del autor.

Con la información consignada en la tabla anterior, se puede apreciar que el 95.06% de las empresas poseen una estructura de capital privado, dejando en un segundo lugar a la composición pública con un 2.6%, seguidas de composición mixta y de autogestión con 1.82% y 0.52% respectivamente, lo anterior se puede apreciar en el histograma 23:



**Gráfica 23.** Composición del capital.

**Fuente:** desarrollo del autor

### c. Tamaño de las empresas

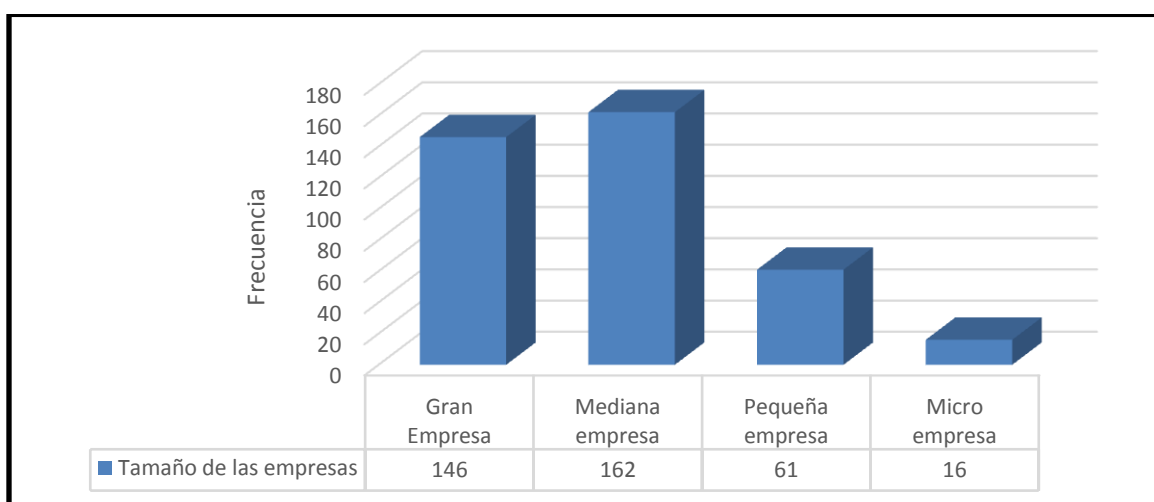
En referencia al tamaño de las empresas que participaron en la actividad investigativa, la tabla 27 enseña las frecuencias de la información:

**Tabla 27.** Tamaño de las empresas participantes de la actividad investigativa

Tamaño de las empresas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Gran Empresa	146	37,92%	37,92%
Mediana empresa	162	42,08%	80,00%
Pequeña empresa	61	15,84%	95,84%
Micro empresa	16	4,16%	100,00%
<b>Total</b>	<b>385</b>	<b>100,00%</b>	

**Fuente:** desarrollo del autor

Se puede apreciar que el 42.08% del total de la muestra hace parte de las empresas de tamaño medio, seguido de las grandes empresas con un peso de 37.92%, y las pequeñas y micro empresas tienen una ponderación de 15.84% y 4.16% respectivamente, obsérvese como queda representado de forma gráfica:

**Gráfica 24.** Tamaño de las empresas participantes.

**Fuente:** desarrollo del autor.

**CAPÍTULO OCTAVO:**  
**LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA EL TÍTULO DE GRADO EN**  
**ADMINISTRACIÓN FINANCIERA: ANÁLISIS INFERENCIAL**

En el transcurso de este capítulo se expondrá los resultados encontrados en el último nivel del análisis estadístico, que es el estudio inferencial de los datos.

Para el desarrollo del análisis inferencial se ha utilizado un estadístico no paramétrico conocido como Chi-cuadrado de Pearson, para  $k$  muestras independientes con el objetivo de establecer diferencias estadísticamente significativas entre los dos colectivos del estudio, es decir entre las apreciaciones de los egresados y la de los



empleadores. Para medir las diferencias estadísticamente significativas se tuvo en cuenta, un nivel de confianza  $(1 - \alpha)$  en el 95% y alfa  $(\alpha)$  del 5%.

El análisis de Competencias Específicas a contrastar entre las impresiones de empleadores y egresados está contenido en cinco bloques los cuales son:

- Conocimientos Básicos Administrativos – Producción
- Conocimiento Específicos Básicos de Mercadeo
- Conocimiento Específicos Básicos Financieros
- Conocimiento Específicos Complementarios
- Conocimiento Específicos Instrumentales

Las competencias específicas que se solicitó valorar por los grupos de interés, las podemos resumir y mostrar a continuación en la tabla 5:

**Tabla 28.** Competencias abordadas en el estudio.

<b>Codificación</b>	<b>Tipo de Competencia</b>		<b>Cantidad De Competencias Abordadas por área de conocimiento</b>
E.B.A.	Competencias Administrativas y de producción.	Específicas Básicas	11 Competencias
E.B.F.	Competencias Financieras	Específicas Básicas	17 Competencias
E.B.M.	Competencias Mercadeo	Específicas Básicas	8 Competencias
E.C.	Competencias Complementarios	Específicas	13 Competencias
E.I.	Competencias Instrumentales	Específicas	17 Competencias
Total			66 Competencias

**Fuente:** Desarrollo del autor.

A continuación se exponen los resultados encontrados en el análisis inferencial en función de cada una de las competencias tratadas en los cuestionarios que se aplicaron a los egresados y a los empleadores. Se ha dividido en tres grandes bloques: competencias genéricas, competencias específicas y competencias específicas complementarias – instrumentales.

## 1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el desarrollo de un segundo análisis, se ha pretendido establecer las correspondientes comparaciones para encontrar diferencias que sean significativas entre grupos de interés implicados en el estudio, con lo cual diferenciar las opiniones entregadas por cada uno de ellos. Los resultados encontrados vienen organizados en función de cada uno de los bloques de competencias específicas planteadas en los cuestionarios.

**Tabla 29.** Conocimiento Específicos Básicos Administrativos – Producción

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b><i>OBSERVADO</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b><i>EMPLEADOS</i></b>	2	7	29	184	163	385
<b><i>EGRESADOS</i></b>	4	16	16	60	40	135
<b><i>TOTAL</i></b>	6	24	44	244	202	520

---

**CALIFICACIÓN**

<i>ESPERADO</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>TOTAL</i>
<i>EMPLEADOS</i>	4	18	33	181	150	385
<i>EGRESADOS</i>	1	6	12	63	53	135
<i>TOTAL</i>	6	24	44	244	202	520

**Chi Calc** 33,52

---

**Chi Tab** 9,488

---

**Grados de** 4

**libertad**

---

**P - value** 0,000

---

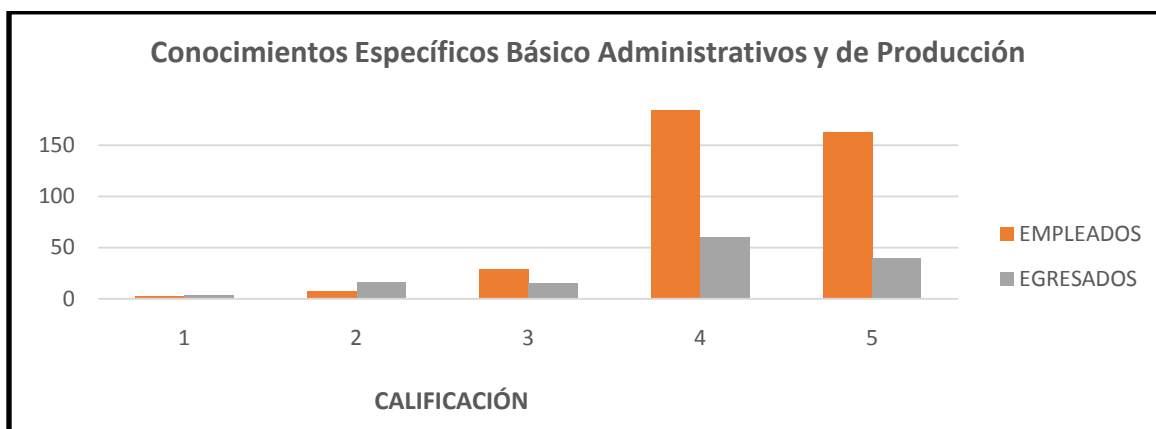
**Casos Válidos** 520

---

**Fuente:** desarrollo del autor

Con un nivel de significancia del 5% (0,05), da como resultado, un estadístico de prueba  $\chi^2 = 33.52$ , es decir, se rechaza la hipótesis que afirma que existen diferencias significativas entre la opinión de los empleados con respecto a la de los egresados. Se concluye que no existe diferencia alguna entre las opiniones tanto de egresados como de empleados; un p-value = 0.000, evidencia que la  $H_a$ , es rechazada.

De manera gráfica, podemos observar los resultados:



**Gráfica 25.** Competencias específicas Administrativas y de Producción

**Fuente:** Elaboración propia

Para un gran número de encuestados, tanto de Empleados como de Egresados, se evidencia el grado de importancia en dicha competencia, pues las calificaciones asignadas en su mayoría, fue 4 y 5.

Para el caso de las competencias específicas en el área del mercadeo el estadístico arrojo los siguientes resultados:

**Tabla 30.** Competencias Específicas Básicas de Mercadeo

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>OBSERVADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	1	3	14	181	186	385
<b>EGRESADOS</b>	1	6	9	66	54	135
<b>TOTAL</b>	2	8	23	247	240	520

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>ESPERADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	1	6	17	183	178	385
<b>EGRESADOS</b>	1	2	6	64	62	135
<b>TOTAL</b>	2	8	23	247	240	520

<b>Chi Calc</b>	11,12
-----------------	-------

<b>Chi Tab</b>	9,488
----------------	-------

<b>Grados de libertad</b>	4
---------------------------	---

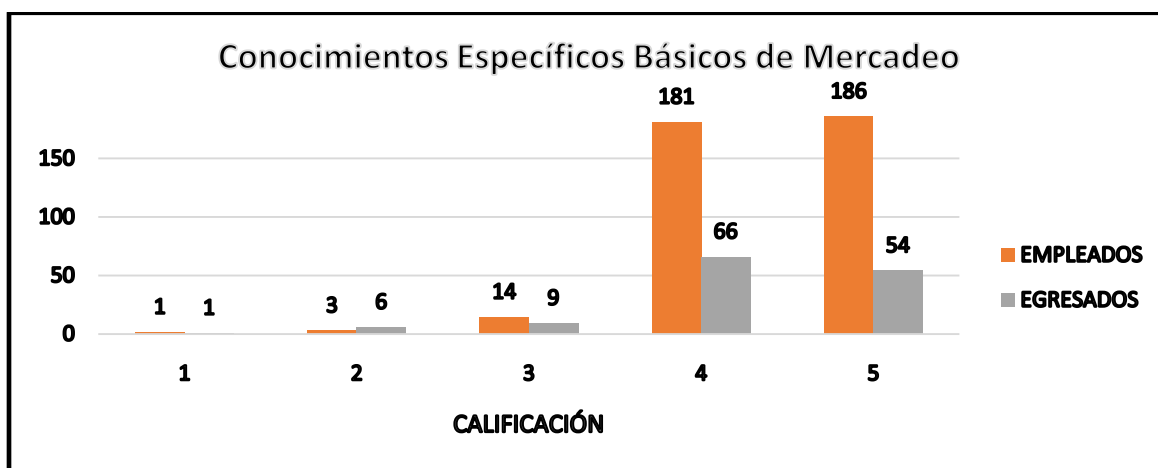
<b>P - value</b>	0,043
------------------	-------

Fuente: desarrollo de los autores

Utilizando un nivel de significancia del 5% (0,05) y aplicando la prueba Chi<sup>2</sup>, se obtiene un estadístico de prueba de 11,12, ubicándose en la zona de rechazo. Dicho resultado, es confirmado por un p-value = 0.043, siendo un valor inferior al nivel de significancia. Todo lo anterior, quiere decir que la Ha alternativa se rechaza, afirmando entonces que, no existe diferencia significativa alguna, entre la opinión de los Empleados,

con respecto a la opinión de los Egresados, en referencia a las competencias del área del mercadeo.

De manera gráfica, podemos observar los resultados:



**Gráfica 26.** Competencias específicas Mercadeo

**Fuente:** Elaboración propia

En su mayoría, tanto Empleados como Egresados, opinan que el Conocimiento específico básico en Mercadeo, es muy importante. El gráfico muestra que gran número, calificaron 4 – 5 dicha competencia.

El siguiente bloque de competencias analizado hace parte del área de las finanzas, del cual se pudo extraer lo siguiente:

**Tabla31.** Competencias Específicas Financieras

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>OBSERVADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	2	3	14	183	184	385
<b>EGRESADOS</b>	0	0	12	87	35	135
<b>TOTAL</b>	2	3	26	270	219	520

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>OBSERVADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	1	3	19	200	162	385
<b>EGRESADOS</b>	0	1	7	70	57	135
<b>TOTAL</b>	2	3	26	270	219	520

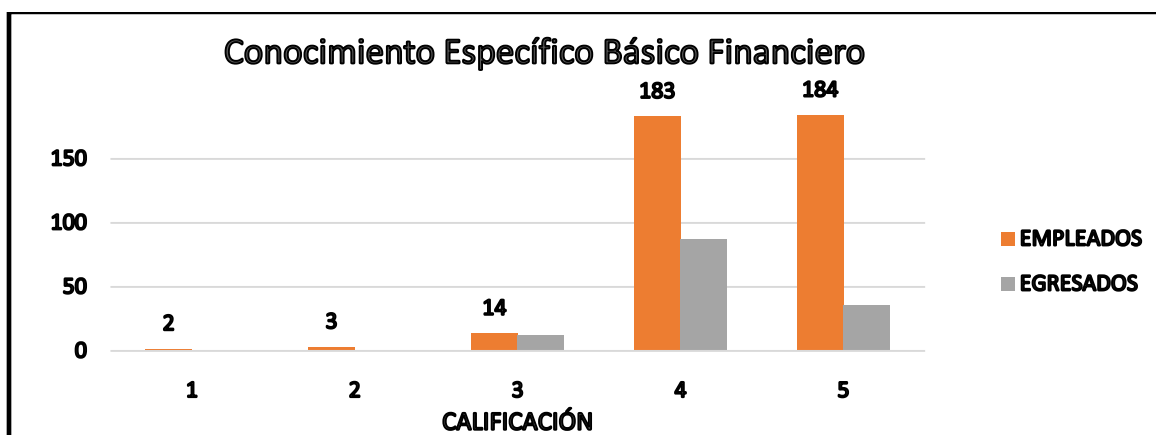
<b>Chi Calc</b>	23,05
<b>Chi Tab</b>	9,488
<b>Grados de libertad</b>	4
<b>P - value</b>	0,000

**Fuente:** desarrollo del autor

Con un nivel de significancia del 5% (0,05), da como resultado, un estadístico de prueba  $\chi^2 = 23.05$ , es decir, se rechaza la hipótesis que afirma que existen diferencias significativas entre la opinión de los empleados con respecto a la de los egresados. Se

concluye que no existe diferencia alguna entre las opiniones tanto de egresados como de empleados; un p-value = 0.000, evidencia que la  $H_a$ , es rechazada

De manera gráfica, podemos observar los resultados:



**Gráfica 27.** Competencias específicas Finanzas

**Fuente:** Elaboración propia

Tanto Empleados como Egresados, consideran el Conocimiento Específico Básico Financiero, muy importante, pues en su mayoría, otorgaron una calificación 4 – 5 a dicha competencia.

Por otra parte, para el bloque de competencias específicas complementarias se obtuvo los siguientes análisis:



**Tabla32.** Competencias Específicas Complementarias

<i>CALIFICACIÓN</i>						
<i>OBSERVADO</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>TOTAL</i>
<i>EMPLEADOS</i>	3	10	29	175	168	385
<i>EGRESADOS</i>	13	62	23	28	10	135
<i>TOTAL</i>	16	72	51	202	178	520

<i>CALIFICACIÓN</i>						
<i>OBSERVADO</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<i>TOTAL</i>
<i>EMPLEADOS</i>	12	53	38	150	132	385
<i>EGRESADOS</i>	4	19	13	53	46	135
<i>TOTAL</i>	16	72	51	202	178	520

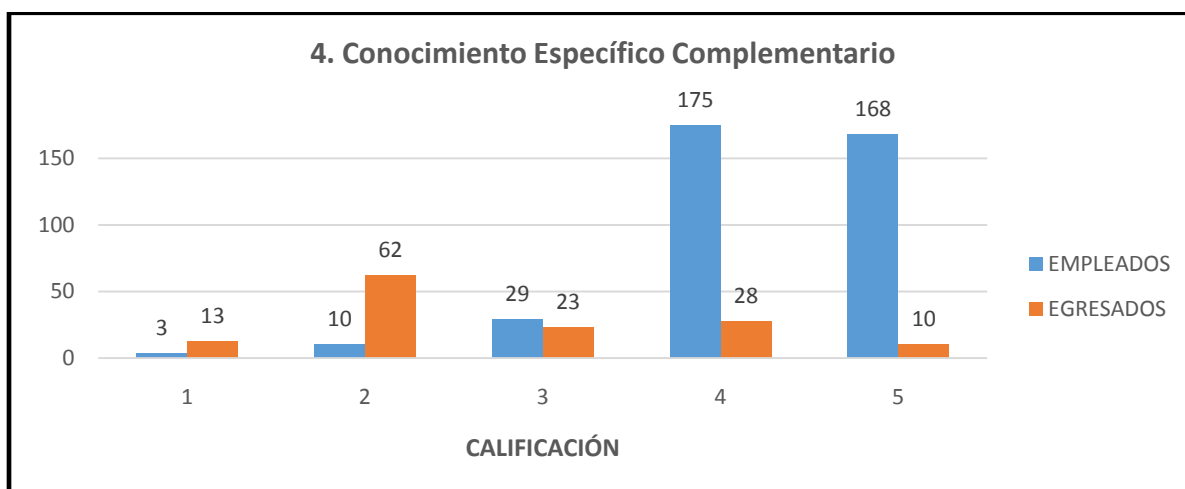
<b>Chi Calc</b>	219,65
<b>Chi Tab</b>	9,488
<b>G.I</b>	4
<b>P - value</b>	0,000
<b>Casos Válidos</b>	520

Fuente: desarrollo de los autores

De acuerdo a la prueba  $\chi^2$ , aplicada en esta competencia, se afirma que con un nivel de significancia del 5% (0,05), la  $H_a$  se rechaza, es decir, no existen diferencias

significativas entre la opinión de los Empleados con respecto a la opinión de los Egresados.

Dicha afirmación, se confirma, observando un  $p\text{-value} = 0,00$ . Gráficamente, los resultados son los siguientes:



**Gráfica 28.** Competencias específicas Complementarias

**Fuente:** Elaboración propia

En esta situación, se observa que, para los egresados, NO es muy importante el Conocimiento Específico Complementario, caso contrario, sucede con los Empleados, quienes en su mayoría, asignaron una calificación 4 – 5 a dicha competencia.

Por ultimo tenemos el bloque que contiene las competencias específicas Instrumentales, de la cual se obtuvo los siguientes resultados:

**Tabla 33.** Competencias Específicas Instrumentales

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>OBSERVADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	2	3	11	177	192	385
<b>EGRESADOS</b>	1	8	10	74	42	135
<b>TOTAL</b>	3	11	21	251	233	520

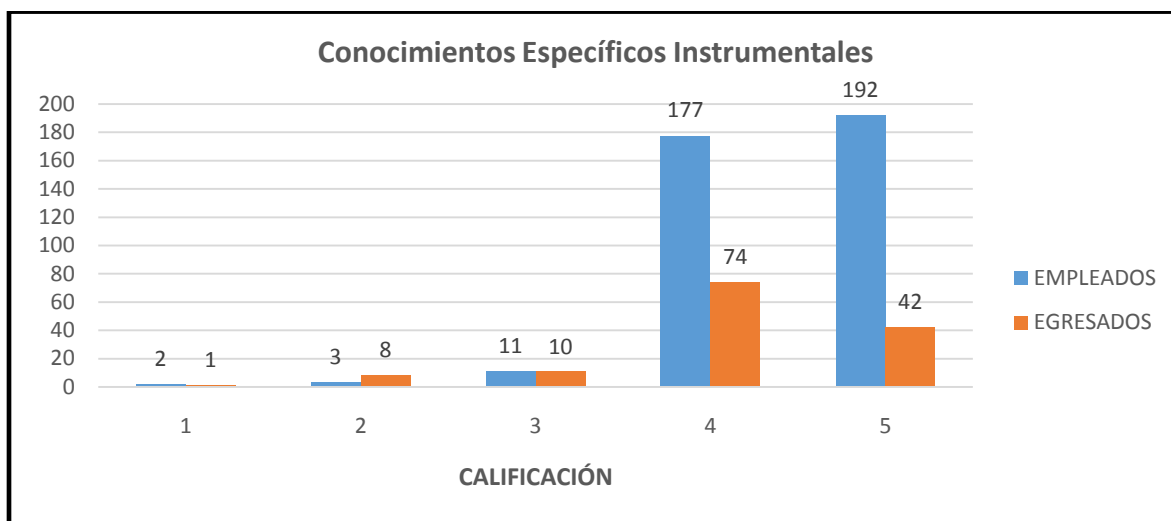
  

<b>CALIFICACIÓN</b>						
<b>OBSERVADO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>TOTAL</b>
<b>EMPLEADOS</b>	2	8	16	186	173	385
<b>EGRESADOS</b>	1	3	6	65	61	135
<b>TOTAL</b>	3	11	21	251	233	520

<b>Chi Calc</b>	27,30
<b>Chi Tab</b>	9,488
<b>G.I</b>	4
<b>P - value</b>	0,000
<b>Casos Válidos</b>	520

**Fuente:** desarrollo del autor.

De acuerdo a la prueba  $\chi^2$ , realizada en esta última competencia, se observa que no existe diferencia significativa, en la opinión de Empleados y Egresados, un  $p$  - value = 0.000, evidencia que la  $H_a$  se rechaza. Gráficamente, los resultados son los siguientes:



**Gráfica 29.** Competencias específicas instrumentales

**Fuente:** Elaboración propia

Finalmente, observando los resultados de este bloque de competencias, es claro que, tanto para Empleados como Egresados, es muy importante el Conocimiento Específico Instrumental, en su mayoría, otorgaron una calificación de 4 – 5 a dicha competencia.

**CAPÍTULO NOVENO:**  
**CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

Como último objetivo se había considerado sacar una serie de conclusiones que giran en torno a los objetivos planteados, planteamientos que dejan establecido las bases para que la ciencia pueda continuar justo donde el trabajo termino.

Dado a lo planteado anteriormente, el autor del presente trabajo decidió fragmentar el capítulo en dos bloques y/o apartados temáticos:

- La primera parte del cuerpo del capítulo se destina a establecer una serie de conclusiones a modo general las cuales definen los hallazgos encontrados al finalizar la investigación, seguida de unas conclusiones específicas con las que se trató de vislumbrar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.
- La segunda parte se plantea de forma prospectiva la investigación, lo cual permitirá continuar profundizando en este mundo tan excitante, como lo es el estudio de las competencias específicas para la titulación de grado en Administración Financiera, que al ser dinámica permite la permanente reconstrucción y actualización de las competencias pertinentes al grado objeto de estudio.

## **1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este bloque se divide en las conclusiones generales y las conclusiones específicas, las cuales se trata a continuación.

### **1.1. Conclusiones generales.**

Se ha llegado al punto final de la labor investigativa; para lo cual se intentó estudiar aspectos y pensamiento de egresados y empleadores, con la finalidad de

identificar que componentes son afines y necesarios para la formación de un profesional en la titulación en Administración Financiera en un contexto determinado como lo es el área metropolitana de Bucaramanga (Colombia). Para ello a continuación se detalla las conclusiones más relevantes que a grandes rasgos capturo la investigación:

- A lo largo de los nueve capítulos que contiene esta Tesis Doctoral se ha pretendido dar cuenta de los referentes teóricos y las aportaciones empíricas de estudios de varias disciplinas que ponen límites a la consideración de las competencias profesionales del Administrador Financiero, y se ha explicado las características y condiciones del proceso de investigación llevado a cabo, de tal manera para dar entrega de las conclusiones el informe se apoya en los resultados obtenidos, derivados tanto del marco teórico que aborda el cuerpo del trabajo, como la aplicación empírica del estudio.
- La génesis de la labor investigativa parte del análisis del programa de Administración Financiera ofrecido en la Universidad de Santander UDES; el estudio desarrollado a la titulación logro la obtención y reconocimiento de las condiciones estructurales curriculares del mismo en un espectro holístico. Esta exploración permitió ver en contexto problemáticas advertidas por estudiosos y teóricos en los diferentes ensayos y artículos de corte científico desarrollados en torno a la situación de formación en el área objeto de estudio.
- Para el avanzar y poder entregar una propuesta robusta y dotada de herramientas que ayudaran a medir las apreciaciones obtenidas de los grupos

de interés de la investigación, se hizo necesario desarrollar un diseño metodológico que permitiera poner en escena tales condiciones entre la comunidad de investigadores del proyecto, inicialmente, y luego entre la comunidad de académico administrativa del programa.

- En la labor investigativa se consideraron variables relacionadas tanto con la Formación específica, como con desarrollo de formación integral.
- Para el estudio se aplicaron instrumentos que proporcionaron datos tanto cuantitativos como cualitativos, que se complementan al ofrecer visiones de la realidad que, por su naturaleza, son diferentes. Lo anterior se refleja al momento de aplicar las entrevistas (instrumento de orden cualitativo), la cual permitió a la población encuestada entregar valoraciones complementarias a las acopiadas por el cuestionario.

Unas particularidades adicionales encontradas en el desarrollo de la investigación son:

- El perfil de los egresados de la titulación de Administración Financiera de la Universidad de Santander (UDES), en su gran mayoría son hombres 67.3% y el rango de edad con mayor frecuencia es el comprendido entre los 26 a 30 años con un 53.33% de las respuestas.
- El perfil de las empresas que participaron en el estudio muestra que el 42.08% son catalogadas por su tamaño como mediana empresa.



- Con respecto a las competencias se observa que ambos colectivos de forma mayoritaria han valorado como totalmente de acuerdo y de acuerdo, las competencias referidas a cada uno de los bloques analizados en el ejercicio.
- Es indiscutible que a nivel global la educación para el trabajo ha tenido unos avances y transformaciones característicos en los últimos años, cambios que conllevan a la especialización de la formación hacia tareas más específicas, para lograr ajustarse a dichas modificaciones es necesario saber en gran medida los requerimientos del sector real en materia de conocimientos y habilidades que los potenciales profesionales deben desarrollar para movilizar en la vida laboral, competencias que necesariamente deberán ser adquiridas al interior de la formación educativa, para desempeñar labores complejas y detalladas.
- El término de competencias se convierte en filosofía de vida de una gran trascendencia y de vital importancia en el medio académico y teniendo ya una clara subdivisión, en la ciudad de Bucaramanga aún no se contaba con un acercamiento preciso entre empresarios e instituciones de educación superior alrededor de esta cuestión.
- La labor investigativa consumo un primer acercamiento entre el pensamiento del empleador sumado a las aportaciones de los egresados y lo entregado por la academia, gestión que se fundamentaba en exponer lo acotado en el ejercicio investigativo y hacer la respectiva transferencia de conocimiento a la universidad, de tal manera que dicha averiguación contribuya para el

perfeccionamiento y mejoramiento de los currículos que la institución posee para los potenciales egresados de la titulación estudiada.

- Con referencia a lo extraído de la visión de los empleadores se puede concluir que estos en gran medida requieren de profesionales, orientados la toma de decisiones, y que dichas decisiones sean oportunas, pertinentes y atinentes en el ejercicio profesional.
- Aunado a lo anterior, se hace evidente el requerimiento por parte de los empleadores a que las instituciones multipliquen en sus esfuerzos de integrar al interior de los currículos y/o planes de estudio, el mejoradito de la comunicación como uno de los factores claves en los procesos de la alta gerencia.

En referencia a la visión colectiva de los empleadores y los egresados con respecto a las competencias específicas para el título de grado en Administración financiera, y como aporte a la investigación se obtuvo las valoraciones en colectivo del siguiente modo:

- Con respecto a las competencias de formación básica administrativa y de producción se observó cómo ambos colectivos de forma mayoritaria han valorado como bastante o muy importante las competencias referidas a las competencias específicas que fueron seleccionadas para esta área.

- En referencia a las competencias específicas básicas financieras tanto los empleadores como los egresados han valorado como muy importante e importante las competencias especificadas para esta are particular.
- Para las competencias específicas básicas de mercadeo al igual que las anteriores, se pudo hallar una alta correlación positiva con calificación de muy importante e importante para las competencias planteadas para el área del mercadeo.

### **1.2. Conclusiones específicas.**

La movilización de competencias, el desarrollo y dinámica de actividades formativas y la retroalimentación y validación de los resultados obtenidos por los potenciales profesionales son funciones de los procesos formativos. Esto solo se pueden alcanzar mediante el involucramiento dinámico de las instituciones de educación superior con las instituciones del sector real, para que, de forma mancomunada, desarrollen actividades conducentes a estructurar currículos enfocados al contexto; aunado a lo anterior, la participación y disciplina activa del cuerpo discente se hace prioritario para alcanzar estructuras curriculares pertinentes para los diferentes tejidos empresariales.

Debido a lo anterior, la investigación se centró en la validación de las estimaciones que empleadores y egresados de la titulación de Administración Financiera

le otorgan en importancia a 66 competencias específicas para el programa objeto de estudio, obtenidas con base en el criterio de académicos, egresados y empleadores.

El hallazgo más representativo de la labor, tiene relación en la importancia que le dan los dos grupos de interés considerados. De allí se encontró que las valoraciones frente a la importancia dada por cada grupo de interés, no difieren mucho entre sí.

Con la apropiación de este resultado, el autor de la presente investigación considera que esta puede ser utilizada como instrumento guía de estructuración de currículos para la titulación de Administración Financiera. Este instrumento se acerca significativamente al reflejo que el sector real espera de los profesionales y que los claustros tengan en cuenta las necesidades reales que el sector empresarial afronta en un mundo cada vez más competido.

A continuación reflejamos las conclusiones de un modo más específico en función de los objetivos marcados para cada uno de los colectivos estudiados:

### **1.2.1. Con respecto al marco general en el que se sustentan el desarrollo de competencias**

Al abordar y revisar el devenir y contexto por el cual el concepto de competencias ha transitado, se logró hacer la labor de apropiación de forma holística de los elementos que estas deben poseer y reflejar al interior de los currículos, que para el caso particular

deben en gran medida evidenciar y desarrollar los actuales estudiantes y potenciales egresados de la titulación en administración financiera.

**1.2.2. Con respecto al instrumento de captura de las percepciones de egresados y empleadores.**

Se logró convalidar un instrumento el cual permitió contrastar las apreciaciones de los grupos de interés para la investigación, y del cual se pudo extraer la información y cotejarla con medidas e instrumentos estadísticos, los cuales aportaran para la construcción de perfiles y contenidos curriculares pertinentes y atinentes con el contexto empresarial.

**1.2.3. Analizar y comparar la valoración por parte de los egresados y los empleadores con referencia a la titulación en Administración Financiera, con respecto a las competencias específicas.**

Las competencias analizadas en el estudio fueron altamente valoradas y/o muy acordes por parte de los dos colectivos (egresados y empleadores), lo anterior se refleja al extraer las calificaciones otorgadas en los cuestionarios como en las entrevistas, como prueba se puede establecer que el 97.33% de las calificaciones otorgadas fue calificada con 3, 4 y 5 de puntuación.

A continuación se muestran los resultados que han sido estadísticamente significativos entre las competencias analizadas, para lo cual se ha pretendido establecer las correspondientes comparaciones para encontrar diferencias que sean significativas entre grupos de interés implicados en el estudio, con lo cual diferenciar las opiniones entregadas por cada uno de ellos. Los resultados encontrados vienen organizados en función de cada uno de los bloques de competencias específicas planteadas en los cuestionarios, las cuales se muestran en seguida:

- **Competencias Específicas Básicas Administrativas y de producción.**

Para un gran número de encuestados, tanto de empleadores yegresados, se evidencia el grado de importancia en dicha competencia, pues las calificaciones asignadas en su mayoría, fue 4 y 5, este bloque de competencias dio como resultado que no existe diferencia alguna entre las opiniones del colectivo analizado. En general es considerado por los grupos la aplicación de conceptos básicos de funcionamiento del proceso administrativo con base en los diferentes componentes de una empresa que permitan la eficiencia productiva, de la mano con la optimización de los recursos y la rentabilidad del negocio.

- **Competencias Específicas Básicas Financieras.**

Al igual que el anterior bloque de competencias, se encontró que para el caso de las competencias específicas en fianzas el colectivo califica con un 95.29% con puntajes de 4 y de 5, de esto se puede precisar que no hay diferencias estadísticas significativas en el bloque de competencias analizadas, siendo en términos generales lo más valorado por estos grupos el ser capaz de comprender la naturaleza y las características de los distintos instrumentos y mercados financieros y aplicar correctamente los conceptos, principios, métodos y técnicas empleadas en el análisis y gestión.

- **Competencias Específicas Básicas de mercadeo.**

Bloque constituido por 8 competencias y del cual se concluye que no existe diferencias significativas entre las apreciaciones de los egresado y los empleadores, que al expresar en términos generales lo que se busca por parte del colectivo es que el profesional sea capaz de conocer y evaluar el mercado junto con el contexto al interior del sistema de información de marketing.

- **Competencias Específicas complementarias.**

Para este ítem se valoraron 13 competencias, de la cual se observa que, para los egresados, NO es muy importante el Conocimiento Específico Complementario, caso contrario, sucede con los Empleados, quiénes en su mayoría, asignaron una calificación 4 – 5 a dicha competencia; como generalidad se puede indicar que lo que se busca con este

tipo de competencias es poner en contexto al profesional con respecto a la jurisprudencia que la regula y el impacto que esta produce en la gerencia de las organizaciones.

- **Competencias Específicas Instrumentales.**

Finalmente, revisando los resultados de este listado de competencias, es evidente que, tanto para empleados como egresados, es muy importante el conocimiento específico instrumental, en su mayoría, otorgaron una calificación de 4 – 5 a dicha competencia.

## **2. PROSPECTIVA**

Después de haber expuesto el camino que conllevó a determinar cuáles son las competencias específicas valoradas tanto por los egresados como por los empleadores en referencia al título de grado en Administración Financiera para el contexto de área metropolitana de Bucaramanga, lo que se espera es que la labor haya contribuido en lo posible a plantear los fundamentos y bases que le permitan a otras investigaciones e investigadores poder proseguir con la mejora continua de argumentos, y con la cual se logre ahondar en este tema que es relevante en el contexto empresarial, y sobre el cual se hace necesario desarrollar acciones investigativas que actualicen de forma dinámica el



perfil del profesional de la titulación abordada en esta investigación y que este sea el más a fin con la realidad y funciones necesitadas en el sector real, sin dejar de lado el compromiso ético y social que completan una educación integral del ser.

Como elemento potencializador se podría llegar a diseñar un instrumento en paralelo que complemente a las técnicas utilizadas para el acopio de datos, la cual podría dinamizarse como instrumento de autoevaluación tanto para docentes como para educandos, y que esta a su vez pueda medir el nivel de aprensión y desarrollo de competencias necesaria para ser un profesional competente en el área de la administración financiera.

Por último se puede considerar generar líneas de investigación, que a juicio del autor del presente trabajo considera pertinente profundizar:

- Análisis de nuevas tecnologías y toma de decisiones a nivel financiero.
- Evolución de la ciencia y la tecnología y su aplicación en el mundo de las finanzas.
- El desarrollo de competencias en profesores del área de las finanzas.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Agencia de calidad del sistema de Universidades de Catalunya. (4 de Enero de 2016).

*Orientaciones de las Conferencias de ministros europeos de educación superior.*

Obtenido de [http://www.aqu.cat/aqu/marc\\_legal/ees\\_es.html#.V4uw1NtTGUk](http://www.aqu.cat/aqu/marc_legal/ees_es.html#.V4uw1NtTGUk)

- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO. Recuperado el 12 de 10 de 2015, de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., & Llanos, M. (2007). Pensamiento económico en jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 363-373. Recuperado el 15 de Noviembre de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a11.pdf>
- Amar, J., Llanos, M., Abello, R., & Denegri, M. (2003). Desarrollo del pensamiento económico en niños de la región caribe colombiana. *Revista latinoamericana de Psicología*, 35(1), 7-18. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80535101.pdf>
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social* (Vol. 23). Buenos Aires: Magisterio del rio de la plata. Recuperado el 13 de Septiembre de 2015, de [https://imas2009.files.wordpress.com/2009/04/ander-egg\\_135-175.pdf](https://imas2009.files.wordpress.com/2009/04/ander-egg_135-175.pdf)
- Anguera, M., Arnau, M., Martínez, M., Pascual, J., & Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Anguita, J., Repullo, L., & Campos, D. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)* (Vol. 31). Madrid: Aten primaria. Recuperado el 13 de Septiembre de 2015, de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13048140>

- Anguita, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atem*, 31(8), 527-538. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Arias, M. (2000). triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII, 37-57.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Asociación Europea de Universidades. (2000). *Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior*. París: Association of European Universities.
- Attali, J. (5 de Febrero de 1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Obtenido de [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr):  
<http://media.education.gouv.fr/file/94/9/5949.pdf>
- Banco Mundial Colombia. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Washington D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école*. Bruxelles: Labor.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto - Universidad de Groningen. Recuperado el 5 de Agosto

- de 2015, de  
[http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwia1pevu5POAhVPAX4KHSqWBt8QFggxMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ces.edu.co%2Findex.php%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc\\_download%2F167-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacion-superior-en-ame](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwia1pevu5POAhVPAX4KHSqWBt8QFggxMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ces.edu.co%2Findex.php%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc_download%2F167-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacion-superior-en-ame)
- Bentolila, H. (2011). La estructura hermenéutica de la experiencia en Gadamer. *Revista Colombiana de filosofía de la ciencia*, XI(22), 9-21. Recuperado el 3 de Enero de 2016, de  
[http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista\\_colombiana\\_filosofia\\_ciencia/volumen11\\_numero22-2011/estructura\\_experiencia9-21.pdf](http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_colombiana_filosofia_ciencia/volumen11_numero22-2011/estructura_experiencia9-21.pdf)
- Bermúdez, Á., & Soriano, J. (2006). *Cumbre de Viena: energía, polarización y búsqueda de liderazgos*. OBS Observatori de Política Exterior Europea. Recuperado el 22 de 2 de 2016, de  
<http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/204432/Obs%20BREVE%2024%202006.pdf?sequence=1>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Madrid: La Muralla.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bogoya, D., & et al. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Bolivar, M., García, V., Rojas, R., & García, E. (2011). Adquisición y Mejora de competencias en el espacio europeo de educación Superior: Experiencia docente. En M. Bermúdez, & A. Guillén, *VIII Foro de evaluación de la calidad de la investigación y de la educación Superior* (Vol. VIII, págs. 79-85). Granada: Libro de Capítulos. ISBN-978·84·694·3489·5. Recuperado el 8 de Enero de 2016
- Bricall, J. (10 de 03 de 2000). *Organización de estados Iberoamericanos*. Recuperado el 16 de 5 de 2015, de Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE): <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Cabero, J. (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red del Espacio Europeo de Educación Superior*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cabeza, L., Castrillón, J., & Lombana, J. (2012). Determinación y análisis de las competencias por fortalecer para la gestión en Colombia. *UNAL*, 1-17. Recuperado el 3 de Junio de 2015, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/39320/41204>
- Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del departamento de historia de la universidad nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tuning Europa - America Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. Recuperado el 23 de 12 de 2015, de [https://www.google.com.co/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwi\\_puiK3\\_vNAhULXR4KHTM7CRgQjRwIBQ&url=https%3A%2F](https://www.google.com.co/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwi_puiK3_vNAhULXR4KHTM7CRgQjRwIBQ&url=https%3A%2F)

- %2Fdialog.net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4044527.pdf&bvm=bv.127178174,d.dmo&psig=AFQjCNEt86nMtyL6OFpvk1klq1r9-RJ2JQ&ust=1
- Castillo, L. C. (2013). Estado de la educación superior en Iberoamérica y Colombia - Informe CINDA. *El Observador Regional*, 1-12. Recuperado el 12 de 1 de 2016, de [http://elobservador.univalle.edu.co/OBS\\_25.pdf](http://elobservador.univalle.edu.co/OBS_25.pdf)
- Castro, F., & García, N. (2010). La educación económica y financiera en los bancos centrales de América Latina. *Reportes del emisor Banco de la República*, 1-6. Recuperado el 31 de Enero de 2016, de <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/137.pdf>
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: UBA.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea. Obtenido de [https://books.google.com.co/books?id=DP7Ofs9HjjkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=los%20procesos%20de%20cambio%20social&f=false](https://books.google.com.co/books?id=DP7Ofs9HjjkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=los%20procesos%20de%20cambio%20social&f=false)
- Charria, V., & Sarsona, K. (2010). *Competencias académicas, laborales y profesionales*. Cartagena de Indias: VI Congreso Internacional del Enfoque Basado en Competencias CIEBC.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. (1992). *Los métodos descriptivos*. Sevilla: Alfar.

- Colás, P. (2005). *La formación universitaria en base a competencias*. P. Colás y J. de Pablos (Eds.). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (12 de Febrero de 2016). *Registro calificado para programas de educación superior*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:  
<http://web.mineduacion.gov.co/superior/index.htm>
- Comunicado de Bucarest. (2012). *Cómo aprovechar al máximo nuestro potencial: La consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior*. Bucarest: European University Association. Recuperado el 5 de 1 de 2016, de  
[http://www.aqu.cat/doc/doc\\_16258719\\_1.pdf](http://www.aqu.cat/doc/doc_16258719_1.pdf)
- Comunicado de Everán. (2015). *Conferencia Ministerial de Everán*. Everán: European University Association. Recuperado el 20 de 1 de 2016, de  
[http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf)
- Comunicado de la Conferencia de Leuven. (2009). *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Leuven: European University Association. Recuperado el 12 de 12 de 2015, de  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)



- Comunicado de Londres. (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres: European University Association. Recuperado el 12 de 12 de 2015, de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf)
- Conferencia - Declaración de Berlín. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*. Berlín: European University Association.
- Conferencia de Bergen. (2005). *Alcanzando las Metas*. Bergen: European University Association. Recuperado el 12 de 10 de 2015, de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005\\_Bergen\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf)
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. Lisboa: EUR-Lex. Recuperado el 12 de 9 de 2015, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac10241>
- Consejo Nacional de Acreditación. (15 de Febrero de 2016). *El sistema de educación superior de Colombia*. Obtenido de Ministerio de educación nacional: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>
- Consejo Nacional de Educación Superior . (16 de 2 de 2016). *CESU*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196487.html>
- Constitución Política. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente. Recuperado el 20 de Noviembre de 2015, de

[http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion\\_General/constitucion\\_politica.pdf](http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf)

Convención de Instituciones Europeas de enseñanza superior. (2001). *Perfilando el espacio Europeo de la enseñanza superior*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Cumbre UEALC. (2002). *Cumbre de Madrid UEALC*. Madrid: Cumbre UELAC.

Recuperado el 12 de 2 de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/49e943e6-be62-4be5-8922-b68613508211/2-cumbremadridesp-pdf.pdf>

Cumbre Unión Europea América Latina y el Caribe. (2006). *Declaración de Viena*.

Viena. Recuperado el 23 de Febrero de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f07eb777-d3b9-4bd1-8f7c-437d1595cc45/4-cumbrevienaesp-pdf.pdf>

De Ketele, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?". *Revue tunisienne des sciences de l'éducation*(23), 17-36.

De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (4 ed.). (P. editores, Ed.) La Paz, Bolivia: Cides-umsa, asdi y Plural editores. Recuperado el 09 de 09 de 2016, de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf)

Dearing, R. (27 de Julio de 1997). *Higher education in the learning society*. Obtenido de [www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/](http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/): <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>

Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia: s.e. Recuperado el 13 de 11 de 2015, de

<https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning>

Declaración de Bruselas. (2015). *Modelar nuestro futuro común: trabajar por unas sociedades prósperas, cohesionadas y sostenibles para nuestros ciudadanos.*

Bruselas: EU-CELAC. Recuperado el 27 de 2 de 2016, de

[http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/declaracion\\_de\\_bruselas\\_celac-ue.pdf](http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/declaracion_de_bruselas_celac-ue.pdf)

Declaración de Budapest. (2010). *Conferencia de Ministros Responsables de Educación superior.* Budapest: European University Association. Recuperado el 14 de 12 de 2012, de

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)

Declaración de Graz. (2003). *Después de Berlín: el papel de las universidades hasta 2010 y más y allá.* Graz: European University Association. Recuperado el 11 de 10 de 2015, de

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final.1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf)

Declaración de Guadalajara. (2004). *II Reunion de ministros de Educación de América Latina y el Caribe - La Unión Europea.* Guadalajara: ALCUE. Recuperado el 25 de 2 de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/c686af5f-a953-4cc6-8529-4c79a3299de8/7-declaracionreunionministrosalcue-pdf.pdf>

Declaración de la Sorbona. (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido*, (págs. 3-4). París. Recuperado el 6 de 12 de 2014, de [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJseOq2\\_LNAhXRth4KHX3ACUsQFggxMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ulpgc.es%2Fhege%2Falmacen%2Fdownload%2F42%2F42365%2Fdeclaracion\\_de\\_\\_la\\_sorbona\\_1998.doc&usg=AFQjCNGn-PvFiWfjAy402jcJNqNPS3](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0ahUKEwiJseOq2_LNAhXRth4KHX3ACUsQFggxMAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.ulpgc.es%2Fhege%2Falmacen%2Fdownload%2F42%2F42365%2Fdeclaracion_de__la_sorbona_1998.doc&usg=AFQjCNGn-PvFiWfjAy402jcJNqNPS3)

Declaración de Lima. (2008). *Quinta cumbre América Latina y Caribe – Unión Europea*. Lima: V Cumbre ALC - UE. Recuperado el 25 de 2 de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/d8264b37-f587-43a0-9332-c12de463276d/5-cumbrelimaes-pdf.pdf>

Declaración de Madrid. (2010). *Hacia una nueva etapa en la asociación birregional: la innovación y la tecnología en favor del desarrollo sostenible y de la inclusión social*. Madrid: UE-ALC, Madrid. Recuperado el 26 de 2 de 2016, de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/er/114536.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/er/114536.pdf)

Declaración de Praga. (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga: s.e.

Declaración de Santiago. (2013). *I cumbre de la comunidad de estados Latinoamericanos y Caribeños CELAC*. Santiago de Chile: CELAC. Recuperado el 26 de 2 de 2016,

de

[http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/declaracion\\_de\\_santiago\\_2013\\_0.pdf](http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/declaracion_de_santiago_2013_0.pdf)

Decreto 1295. (20 de Abril de 2010). *Reglamentación del registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Obtenido de Ministeriode educación nacional:

[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)

Decreto 2230/2003. (8 de Agosto de 2003). *Modificación de la estructura del Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministeriode Educación Nacional:

[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86029\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86029_archivo_pdf.pdf)

Decreto 2566. (10 de Septiembre de 2003). *Establecimiento de las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Obtenido de Ministerio de educación

nacional: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425\\_Archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf)

Decreto 808/2002. (25 de Abril de 2002). *Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional*. Obtenido de

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86111.html>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco.

- Denegri, M. (1995). *El desarrollo de las ideas acerca del origen y circulación del dinero: un estudio evolutivo con niños y adolescentes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Denegri, M., Gempp, R., Del Valle, C., Etchebarne, S., & González, Y. (2006). El aporte de la psicología educacional a las propuestas de educación económica: los temas claves. *Revista de Psicología*, XV(2), 77-94. Recuperado el 7 de Agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415205>
- Denzin, N., & Lincon, Y. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Diario la República. (10 de Julio de 2014). Los jóvenes solo se defienden con operaciones financieras básicas. Así clasificaron los países en las pruebas financieras de PISA. pág. 14. Recuperado el 29 de Enero de 2016, de [http://www.larepublica.co/los-j%C3%B3venes-solo-se-defienden-con-operaciones-financieras-b%C3%A1sicas\\_143571](http://www.larepublica.co/los-j%C3%B3venes-solo-se-defienden-con-operaciones-financieras-b%C3%A1sicas_143571)
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia. *Investigación Educativa*. *Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.
- El País. (12 de Mayo de 1998). La "comisión Attali" propone una revolución silenciosa en la enseñanza superior francesa. Madrid, Comunidad de Madrid, eSPAÑA. Recuperado el 12 de 09 de 2015, de [http://elpais.com/diario/1998/05/12/sociedad/894924018\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1998/05/12/sociedad/894924018_850215.html)
- Escandell, M., Rodríguez, A., & Cardona, G. (2005). Convergencia Europea y profesorado. Hacia un nuevo perfil para el aprendizaje flexible. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17-21. Recuperado el 21 de 10 de 2015, de <http://www.redalyc.org/html/2170/217017180004/>
- Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*, 151-160. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de <file:///C:/Users/aleaceamo.BGAE103-004/Downloads/Dialnet-ElDiscursoDeLaFormacionBasadaEnCompetenciasProfesi-2956776.pdf>
- Fernández, N. (Julio de 2010). La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. posibilidades y límites. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17-39. Recuperado el 23 de Noviembre de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200002)
- Fink, A. (1995). *The survey handbook*. Los Angeles : Sage Publications.
- Fink, A. (1995b). *How to ask survey questions*. Los Angeles: Sage Publications.
- Gadamer , H. (1993). *Verdad y Método* (5 ed. ed.). Salamanca: Sígueme.
- Gallego, M. (2000). Gestión Basada en competencias. *Publicaciones EAFIT*, 36(119), 16-21. Recuperado el 12 de Julio de 2015, de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026>
- Garay, L. (1999). *Globalización y crisis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Glaser, B., & Strauss, B. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction. Recuperado el 13 de Febrero de 2016, de [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Gnan, E., Silgoner, M., & Weber, B. (2007). Economic and financial education: concepts, goals and measurement. Monetary policy. *The economy Q3*, 28-49.
- Gobierno Vasco. (2010). *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V. País Vasco: Eusko jaurlaritza*. Recuperado el 21 de 10 de 2015, de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_curricul/adjuntos/14\\_curriculum\\_competencias\\_300/300002c\\_Pub\\_BN\\_Competicencias\\_Basicas\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_curricul/adjuntos/14_curriculum_competencias_300/300002c_Pub_BN_Competicencias_Basicas_c.pdf)
- Gómez, C., & Castrillón, L. (2016). Impacto de la historia empresarial en los programas de formación profesional en administración. *Espacios*, 37(11), 15. Recuperado el 2 de enero de 2016, de <http://www.revistaespacios.com/a16v37n11/16371116.html>
- Gómez, J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En S. C. Pedagogía, *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Santa fé de Bogotá.
- Gómez, J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: . En S. C. Pedagogía, *El concepto de competencia II. Una*



- mirada interdisciplinar*. (págs. 52-85). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- González, F. (1994). *Discurso pronunciado por el primer ministro del Reino de España, en la IV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno*. Cartagena de Indias. Obtenido de [http://cumbresiberoamerica.cip.cu/compendios\\_informativos/cumbres\\_iberoamericanas/discurso-delpresidente-de-espana-felipe-](http://cumbresiberoamerica.cip.cu/compendios_informativos/cumbres_iberoamericanas/discurso-delpresidente-de-espana-felipe-)
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe, Final report phase one*. Bilbao: University Deusto. Recuperado el 12 de Diciembre de 2015, de [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_EN.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf)
- González, J., & Wagenaar, R. (Mayo de 2006). *Informe Final Proyecto piloto Fase II. La contibucion de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Tuning Educational Structures in Europe. Recuperado el 21 de 11 de 2015, de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- González, J., Luzón, A., & Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un espacio. *Redie*, 33-46. Recuperado el 12 de 12 de 2015, de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/226/776>
- Guillén, J. (2008). Estudio crítico de la obra: "La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 136-167. Recuperado el 15 de 6 de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>

- Habermas, J. (1987). *Teoría de acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. *Taurus*, T.I T.II.
- Hernández , R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (Vol. 5). México: Mc Graw Hill.
- Hernández, C., Rocha, A., & Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado : una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hernández, C., Rocha, A., & Verano, L. (1998). *Exámenes de estado: Una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hernández, J. (8 de Agosto de 2006). *Gestiopolis*. Obtenido de La administración contemporánea en Colombia: <http://www.gestiopolis.com/la-administracion-contemporanea-en-colombia/>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). (I. The McGraw-Hill Companies, Ed.) Ciudad de México, México: Mcgraw Hill. Recuperado el 13 de Agosto de 2015, de [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)
- Hutmacher, W. (2003). *Definición de las competencias básicas. La situación en Europa*. Madrid: Congreso de competencias básicas.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs dissenting perspectives*. .Londres: Cassel, Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.

- ICFES. (2004). *Evaluación por Competencias* . Bogotá: Magisterio Colombiano.
- Instituto colombiano de crédito educativo y estudios técnicos en el exterior. (16 de Febrero de 2016). *Icetex*. Obtenido de Ministerio de educación Nacional:  
<http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/inicio>
- Instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología . (16 de Febrero de 2016). *Colciencias*. Obtenido de Ministerio de educación Nacional:  
<http://www.colciencias.gov.co/>
- Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. (16 de Febrero de 2016). *ICFES*. Obtenido de Ministerio de Eucación Nacional:  
<http://www.icfes.gov.co/index.php>
- Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: IESALC.
- Isus, S., & et al. (2002). *Desarrollo de competencias de acción profesional a través de las tecnologías de la información y la comunicación. II congreso Europeo en tecnología de la información en educación y la ciudadanía: Una visión crítica*. Barcelona.
- Jaramillo, I. C. (2005). *Internacionalización de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Banco Mundial. Recuperado el 15 de 11 de 2015, de [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341\\_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2006/11/10/000090341_20061110132821/Rendered/PDF/343530SPANISH0101OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf)

- Jiménez, E. A. (2010). *Patologías de la educación superior en Colombia*. Manizalez: Plumilla Educativa - Universidad de Manizalez. Recuperado el 3 de 2 de 2016, de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/541/630>
- Kerlinger , F. (1986). *Investigación del comportamiento, técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Knigh, J. (2004). Internacionalization remodelled: Definitions, rationales and approaches. *Journal for studies in international education*, 5-31.
- Knigh, J. (2005). Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos. En B. Mundial, *Educación Superior en América Latina. La dimensión Internacional* (págs. 1-38). Bogotá: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A. Recuperado el 8 de 8 de 2015, de [http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/educacion\\_superior\\_en\\_la\\_dimension\\_internacional\\_0.pdf](http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/publicaciones/educacion_superior_en_la_dimension_internacional_0.pdf)
- La cumbre de Rio. (1999). *Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina, el Caribe y la Unión Europea*. Rio de Janeiro: Cumbre de Rio. Recuperado el 3 de 2 de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/68e9196f-484d-4553-83b4-aff96d733fe8/1-riosummiteng-pdf.pdf>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lazarsfeld, P. (1984). *Palabras preliminares a Hyman H. Diseño y análisis de las encuestas sociales*. . Buenos Aires: Amorrortu.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. . Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*.Montreal: Guerin.
- Levy, D. (2003). Expanding Higher Education Capacity Through private Growth. Contributions and challenges. *Observatorio sobre educación sin fronteras*., 1-21. Recuperado el 10 de 10 de 2015, de [file:///C:/Users/alejo/Downloads/Expanding%20Higher%20Education%20Capacity%20through%20Private%20Growth\\_Contributions%20and%20Challenges\\_January%202003.pdf](file:///C:/Users/alejo/Downloads/Expanding%20Higher%20Education%20Capacity%20through%20Private%20Growth_Contributions%20and%20Challenges_January%202003.pdf)
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360°*.Barcelona: Gestión 2000.
- Ley 115 de Febrero 8 de 1994. (8 de Febrero de 1994). *Ley General de Educación*. Obtenido de Ministerio de educación Nacional: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1188. (25 de Abril de 2008). *Regulación del registro calificado de programas de educación superior* . Obtenido de Ministerio de educación nacional: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf)
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. (28 de Diciembre de 1992). *Servicio Público de Educación Superior*. Obtenido de Comisión Nacional de Acreditación: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Ley 749. (19 de Julio de 2002). *Servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica*. Obtenido de

- Congreso de Colombia: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85847\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85847_archivo_pdf.pdf)
- Ley 80/1980. (22 de Enero de 1980). Ministerio de Educación Nacional . *Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria*. Bogotá.
- Lind, D., Marchal, W., & Mason, R. (2004). *Estadística para administración y economía*. Bogotá: Alfaomega.
- Llorente, J. (1998). Introducción a las Competencias ¿Por qué son lo que hay que tener? *Capital Humano*(122), 12-14.
- Londoño, I. (1999). Educación y relaciones internacionales Una relación de doble vía. *Colombia Internacional*, 16-33. Recuperado el 27 de 2 de 2016, de <https://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/347/index.php?id=347>
- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13(2), 1-25. Recuperado el 20 de 11 de 2015, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003)
- López, F. (Enero de 2010). El impacto de la crisis económica global en la Educación Superior Mundial y Regional. *Educacion Superior y Sociedad*(1), 193-213. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>
- López, J. (2007). *Aportaciones didáctico - organizativas de las universidades populares en España*. Granada: Universidad de Granada.

- Losada, A., & Moreno, H. (2001). *Competencias básicas aplicadas en el aula*. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Ántropos.
- Maihold, G. (2006). *La Cumbre de Viena entre América Latina/Caribe y la UE: el éxito relativo de un encuentro de bajas expectativas*. Madrid: Real instituto elcano.  
Recuperado el 13 de Febrero de 2016, de  
[http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/Elcano\\_es/Zonas\\_es/ARI%2059-2006](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI%2059-2006)
- MaMillan, J., & Schumacher, S. (2015). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Martínez, J. (2011). Desarrollo Histórico del espacio Europeo de educación Superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones fundacionales. *Cuadernos de educación y Desarrollo*, 3-15. Recuperado el 3 de 12 de 2015, de  
<http://www.eumed.net/rev/ced/31/jamg.html>
- Martínez, A. (2009). *Las competencias específicas en el título de grado de educación infantil*. Granada: Universidad de Granada. Obtenido de  
<http://hera.ugr.es/tesisugr/18580713.pdf>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, F., & Prendes, M. (2003). ¿Adónde va la educación en un mundo de tecnologías? *Redes de comunicación en la enseñanza : las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*, 281-300. Recuperado el 21 de 10 de 2015, de  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2968>

- Martínez, M., & Crespo, E. (2008). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red U.*, 161-175. Recuperado el 4 de 1 de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2509368.pdf>
- Martinez, P. (2014). *Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado el 12 de 11 de 2015, de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_Reflexiones2014.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf)
- Matías, G. (2005). La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la Nueva Economía. *ICE El modelo económico de la UE*, 2-24. Recuperado el 9 de 9 de 2015, de [http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE\\_820\\_169-193\\_\\_849F902D379118FC118F118099FB1ADC.pdf](http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_820_169-193__849F902D379118FC118F118099FB1ADC.pdf)
- McClelland, D. (1973). *Testing for Competencies rather than Intelligence* (Vol. 28). American Psychologist.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí, pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mendez, A. (s.f.). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias. *El concepto de Competencia*. Universidad Católica de Lovaina (UCL), Lovaina.
- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de <http://eprints.ucm.es/20566/1/T34368.pdf>



- Mendoza, M. (2013). *Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de los Estudiantes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de educación Nacional. (2006). *Guía No.3*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de educación nacional. (2016a). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Bogota: Mineducación Ed. OCDE. Recuperado el 21 de Enero de 2016, de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Indicadores de la educación superior en Colombia ingresando al SNIES*. Bogotá: MinEducación. Recuperado el 15 de 3 de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-312091.html>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2012). *PISA 2012 competencia financiera*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 2015 de Noviembre de 2015, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012-financiera/informeespanolpisafinanciera07.07.14web.pdf?documentId=0901e72b81a25b3f>
- Moledo, F. (2004). Del proceso de Bolonia o sobre la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *Dialnet*, 47-52. Recuperado el 6 de 7 de 2015, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=926677>
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. (C. L. Sociales, Ed.) *CLACSO*, 1-20. Recuperado el 26 de Marzo de 2015, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109022326/11mollis.pdf>

- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación superior en América Latina ¿Identities en Construcción? (UNESCO, Ed.) *Educación Superior y Sociedad*(1), 7-19. Recuperado el 3 de 8 de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>
- Montagut, M., & Gandía, J. (2015). Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del aprendizaje: evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. *Estudios de educación*, 79-116.
- Morín, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Unesco.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del*. Bogotá: Imprenta nacional.
- Navarro, J. (9 de Julio de 2010). La VI Cumbre Unión Europea América Latina y el Caribe ¿Una cumbre de resultados? *VIA IURIS*, 123-138. Recuperado el 25 de 2 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/2739/273919441006.pdf>
- Nosiglia, M. (03 de 12 de 2007). *Apotes para la reforma: recomendaciones de las comisiones de Gran Bretaña, Francia y España*. Recuperado el 5 de 5 de 2014, de Revista Escenarios: <http://www.escenariosalternativos.org/default.asp?nota=2328>
- Observatorio laboral para la educación . (17 de Febrero de 2016). *OLE*. Obtenido de Ministerio de Educación Superior: <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-channel.html>
- OCDE. (2003). *Proyecto Deseco*. Madrid: OECD. Recuperado el 10 de Enero de 2016, de

[http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESECO.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf)

OCDE. (2009). *Financial Literacy and Consumer Protection: Overlooked Aspects of the Crisis*. México: OECD. Recuperado el 20 de Enero de 2016, de

<http://www.oecd.org/finance/financial-markets/43138294.pdf>

Pacheco, I. (2002). *Eucación culpable, educación redentora. Evolución Legislativa de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: IESALC - UNESCO. Recuperado el 2

de 10 de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139967s.pdf>

Patiño, C. (2011). Claves frente a la reforma a la educación Superior. *Unimedios Centro de Información*(45), 1-20. Recuperado el 21 de Abril de 2016, de

[http://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves\\_Digital\\_No.\\_45.pdf](http://agenciadenoticias.unal.edu.co/uploads/media/Claves_Digital_No._45.pdf)

Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial*. Valladolid:

Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de Julio de Marzo de 2015, de

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf>

Pérez, C. (2010). La formación en administración en Colombia: una contribución histórica del desarrollo empresarial. *Universidad y Empresa*, 18, 117-145.

Recuperado el 3 de Febrero de 2016, de

<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=91&ved=0ahUKEwiRtNmEreXOAhWCRiYKHVaXAJg4WhAWCBkwAA&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F5096845.pdf&usq>

=AFQjCNFmpqxTaL8vfOXv4y51\_WI6irbI4A&sig2=wZCvWeTRm2tri7mER-  
III

- Pérez, M. (2012). Los estudios jurídicos y el proceso de Bolonia. Reflexiones tras la reforma Universitaria en España. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*(5), 41-66. Recuperado el 16 de 12 de 2015, de <http://www.eumed.net/rev/rejie/05/mppa.pdf>
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. pARÍS: ESF.
- Pinilla, A. (1999). *Reflexiones en educación universitaria. Grupo de apoyo pedagógico y formación docente. Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá D.C.: Unibiblos.
- PISA. (2012). *PISA 2012 Results: Students and Money Financial Literacy Skills for the 21st CENTURY. Volume VI*. Turkey: OECD. Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-vi.pdf>
- Plan sectorial de educación 2006-2010. (Enero de 2008). *Revolución Educativa*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-187279\\_plan\\_sectorial.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-187279_plan_sectorial.pdf)
- Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. (2006). *El papel de la educacion superior colombiana ante la internacionalización*. Bogotá: RCI nodo Bogotá. Recuperado el 1 de 3 de 2015, de [http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/EL\\_PAPEL\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_COLOMBIANA\\_ANTE\\_LA\\_INTERNACIONALIZACION\\_2006.pdf](http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/EL_PAPEL_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_COLOMBIANA_ANTE_LA_INTERNACIONALIZACION_2006.pdf)

- Reichardt, C., & Cook, T. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Reyes, G. (10 de Julio de 2014). Los jovenes solo se defienden con operaciones financieras básicas. *Diario la República*, pág. 14.
- Rodríguez Uría, M., Pérez Gladish, B., Arenas Parra, M., & Bilbao Terol, A. (2010). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional* (págs. 1-12). Oviedo: Asepuma.
- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *RAES*(8), 149-168. Recuperado el 12 de 10 de 2015, de <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/RodriguezAddy.pdf>
- Rodríguez, N. (1999). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rojas, A., Fernández, J., & Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., & Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Ingeniare*, 20(2), 267-278. Recuperado el 24 de Diciembre de 2015,

de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-33052012000200013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000200013)

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

Segura, S. (2003). *Competencias evaluadas por el ICFES*. Bogotá: ICFES.

Sierra, R. (1988). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Sistema de información para el Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior.

(17 de Febrero de 2016). *SACES*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <http://saces.mineducacion.gov.co/saces2/>

Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. (17 de Febrero de 2016). *SPADIES*. Obtenido de Ministerio de educación Superior: <http://spadies.uniandes.edu.co:8080/spadies2/>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2016). *Sector según matriculados por tipo de universidad*. Bogotá: MinEducación. Recuperado el 10 de Enero de 2016, de

<http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/snies1/sector-ies>

Sistema nacional de información de la educación superior. (17 de Febrero de 2016).

*SNIES*. Obtenido de Ministerio de Educación Superior:

<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>

- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work, models for superior*. E.U.: John Wiley & Sons.
- Tejada, J., & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16.
- Obtenido de <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiA9eDtgM7PAhWG1R4KHewLANQQFggfMAE&url=http%3A%2F%2Frieoei.org%2Fdeloslectores%2F1089Tejada.pdf&usg=AFQjCNGw7Sbu3g9Ny1tQgdjtveE2JPb79g&sig2=myEBanDTb37G3SayCqncPg>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la formación basada en competencias. *Mesesup*, 1-16.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Tuning. (2001). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Socrates - Tempus. Recuperado el 15 de 12 de 2015, de [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf)
- UNESCO. (2005). *Informe Mundial de la UNESCO, "Hacia las sociedades del conocimiento"*. París: unesco.

- Universidad de Bolonia. (s.f.). Declaracion de Bolonia.
- Valle, J., & Garrido, R. (2009). Movilidad de estudiantes universitarios: ¿es España atractivo para los estudiantes erasmus? *MOVILIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*., 98-117. Obtenido de <http://docplayer.es/6535845-Movilidad-de-estudiantes-universitarios-es-espana-atractivo-para-los-estudiantes-erasmus.html>
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Redhecs*, 99-116. Recuperado el 16 de Abril de 2016, de [riangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones.](#)
- Vargas, M., & Avendaño, B. (Octubre-Diciembre de 2014). Diseño y análisis psicométrico de un instrumento que evalúa competencias básicas en Economía y Finanzas: una contribución a la educación para el consumo. (U. Javeriana, Ed.) *Universitas Psychologica*, 13(4), 16. doi:doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.dapi
- Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿Y ahora estándares? *Educación y cultura*, 62, 33-41.
- Viader, M. (2005). Perspectivas del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: a la búsqueda de claves para la reflexión. *Anuario de Psicología*, 117-125. Recuperado el 6 de 1 de 2016, de [www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61810/76107](http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61810/76107)
- Zabalza, M. (30 de Octubre de 2004). *Crónica Universia*. Obtenido de Los cinco miuras de la convergencia europea.: <http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2004/10/30/610659/cinco-miuras-convergencia-europea.html>



Zamora, F., & Sánchez, F. (Diciembre de 2015). Los trabajos fin de grado: Una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en al Educación Superior. *REDU*, 197-212. Recuperado el 15 de Enero de 2016

## **ANEXOS**

---

## **CUESTIONARIO PARA EGRESADOS DE LA TITULACIÓN DE GRADO DE FINANZAS**

Estimado/a profesional:

En primer lugar y ante todo, hacerle llegar nuestro agradecimiento por su disposición a emplear parte de su tiempo contestando este cuestionario. Éste constituye el instrumento básico de recogida de información que se está empleando en una investigación sobre la valoración competencial en la titulación de Finanzas en cuanto a los contenidos formativos comunes que se barajan y proponen en diferentes fuentes como elementos referenciales fundamentales para la configuración de los futuros estudios de grado de Finanzas.

Se procura obtener una aportación acerca de en qué medida los titulados y/o los profesionales de esta titulación se sienten competentes en un futuro perfil profesional, para el que no han sido explícitamente formados, pero con el que tendrán que compartir responsabilidad a través de una larga trayectoria vital y profesional.

Como podrá observar el cuestionario está estructurado en tres partes. En la primera (Datos profesionales), se le pide que cumplimente directamente una serie de datos que afectan a variables estructurales a la hora de interpretar la información. En la segunda parte (incluyen una valoración sobre importancia de los contenidos formativos comunes) se le presentan una serie de enunciados sobre los que debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 5.

Finalmente en la tercera parte se le plantea un apartado para que pueda expresar todas aquellas apreciaciones y/o observaciones que le parezcan oportunas y que potencialicen las competencias del profesional en Finanzas.

Antes de terminar, garantizarle la absoluta confidencialidad de los datos, de los cuales no se hará ningún uso ajeno al interés de esta investigación, así como reiterarle nuestro agradecimiento por su imprescindible colaboración.

#### **A. Datos profesionales**

Se ruega marcar con una cruz la respuesta elegida, para ello debes utilizar los recuadros que hay al lado de cada opción.

1. Sin experiencia profesional	<input type="checkbox"/>	2. Con experiencia profesional	<input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------

3. Año de obtención del título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Si ha indicado **CON EXPERIENCIA PROFESIONAL**, indicarla (en meses). Rodee con una circunferencia la opción que corresponda:

Menos de 6 Meses                  6 – 12                  12 – 24                  Más de 24

5. EDAD: Rodee con una circunferencia la opción que corresponda:

Menor de 25                  25 – 30                  30 – 40                  Mayor de 40

6. SEXO: Rodee con una circunferencia la opción que corresponda

Mujer                  Hombre

## 2. VALORACIÓN DE CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES DEL TÍTULO DE GRADO EN FINANZAS.

Seguidamente se plantean una serie de CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES que la propuesta de Título Universitario de Grado en **Finanzas** asienta dentro del ámbito de los direccionamientos del ministerio de educación en Colombia. Se han seleccionado de entre éstos, una serie de conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse para la obtención de los objetivos del título, por estar relacionados con las COMPETENCIAS que expone la Academia Americana de Gestión Financiera (AAFMM) en su esfera de identificación de COMPETENCIAS EN FINANZAS y el Libro Blanco para el Título de Economía y Empresas, junto con las propuestas por ASCOLFA (2006), ente que propuso como COMPETENCIAS ESPECIFICAS EXCLUSIVAS DE ADMINISTRADORES / AS en las titulaciones en Colombia. Le pedimos que sobre cada uno de ellos efectúe una valoración:

- Le pedimos que estime la importancia que en su opinión tiene cada contenido tal y como se los formulamos para la profesión en Finanzas. Dicha valoración se hará

una escala del 1 al 5, en donde 1- Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4- De Acuerdo y 5- Totalmente de Acuerdo., para ello debe marcar con una cruz la casilla correspondiente a la valoración elegida por usted para cada enunciado.

CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES: CONOCIMIENTOS, APTITUDES Y DESTREZAS	Rango Valorativo				
	1	2	3	4	5
1. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Dirección de Empresas.	1	2	3	4	5
2. Identificar las fuentes de información económico-financiera disponibles y conocer las técnicas y herramientas aplicables.	1	2	3	4	5
3. Conocer y ser capaz de comprender los parámetros que determinan y condicionan la situación económico financiera de la empresa, de modo que pueda emitirse un juicio razonado a partir de la aplicación de las técnicas de análisis.	1	2	3	4	5
4. Aplicar los fundamentos de la producción con el fin de maximizar la utilidad del demandante y la optimización de la rentabilidad del productor.	1	2	3	4	5
5. Comprender los procesos de producción y de servicio como resultantes del proceso científico y tecnológico para la integración eficiente de los recursos en el logro de los objetivos organizacionales.	1	2	3	4	5
6. Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa.	1	2	3	4	5
7. Conocer las funciones y actividades desempeñadas por los departamentos de Recursos Humanos.	1	2	3	4	5
8. Organizar, planificar y comprender los procesos específicos afrontados por las empresas familiares.	1	2	3	4	5
9. Ser capaz de interpretar correctamente los conceptos, los métodos y las técnicas concretas que se emplean en el análisis y valoración de los distintos tipos de operaciones financieras.	1	2	3	4	5
10. Ser capaz de interpretar y aplicar correctamente los conceptos y métodos que se emplean para la toma de decisiones en la dirección financiera para el logro de los objetivos de la organización.	1	2	3	4	5
11. Identificar los componentes necesarios para elaborar un presupuesto maestro y su respectivo análisis de sensibilidad	1	2	3	4	5
12. Ser capaz de comprender la naturaleza y las características de los distintos instrumentos y mercados financieros y aplicar correctamente los conceptos, principios, métodos y técnicas empleadas en el análisis y gestión.	1	2	3	4	5
13. Conocer conceptos básicos de informática y su aplicación en herramientas informáticas de análisis y cálculo financiero.	1	2	3	4	5
14. Emplear las herramientas necesarias para decidir sobre la inversión de excedentes de liquidez en la empresa, desarrolla nuevos productos para el manejo de riesgo empresarial y decide sobre las consecuencias de la inversión y su financiación dentro del rol de las organizaciones.	1	2	3	4	5
15. Entender la importancia de una correcta gestión del riesgo, mediante la identificación y cuantificación de los tipos de riesgos a los que se enfrena una empresa, usando las técnicas financieras e identificando la cobertura más	1	2	3	4	5

apropiada.					
16. Analizar los instrumentos de mercado de dinero y de capitales, mediante el análisis y cálculo de los precios y tasas de rendimientos financieros.	1	2	3	4	5
17. Aplicar los fundamentos teóricos de carteras y los diferentes modelos de valoración de activos de capital para el diseño y administración de portafolios de inversión.	1	2	3	4	5
18. Identificar, conocer y en su caso poder utilizar o gestionar las instituciones jurídicas que regulan el mercado de trabajo, los supuestos que deben de formalizarse como contratos de trabajo, vicisitudes y las posibles causas de su extinción y los sujetos colectivos de ámbito laboral y sus instituciones básicas. Asimismo, conocer los poderes y deberes del empresario en la relación de trabajo.	1	2	3	4	5
19. Desarrollar la capacidad para el manejo de las fuentes jurídicas y para entender o interpretar los textos jurídicos.	1	2	3	4	5
20. Conocer y aplicar la normativa jurídica reguladora de las sociedades cooperativas.	1	2	3	4	5
21. Conocer y aplicar conceptos básicos de Socio antropología	1	2	3	4	5
22. Conocer y manejar temas medioambientales y sociales para la sensibilización del estos aspectos.	1	2	3	4	5
23. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Matemáticas, para resolver problemas, interpretar y modelar situaciones extraídas de la realidad.	1	2	3	4	5
24. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Estadística, para calcular e interpretar medidas junto con el análisis de dependencia y asociación de variables y sus cambios en función del tiempo, de acuerdo a las necesidades de los usuarios para la planificación y gestión administrativa.	1	2	3	4	5
25. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Econometría, desarrollando capacidad analítica, habilidad algebraica y facilidad para la interpretación de cuadros y gráficos econométricos que le permitan explicar los fenómenos y situaciones que afectan directa o indirectamente a las organizaciones y sus decisiones a nivel gerencial.	1	2	3	4	5
26. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Contabilidad	1	2	3	4	5
27. Ser capaz de elaborar los estados financieros de las unidades económicas.	1	2	3	4	5
28. Adquirir las destrezas básicas necesarias para desarrollar los procesos de cálculo de costos y resultados, así como preparar, presentar en un formato apropiado e interpretar los informes sobre dichos procesos y su aplicación en los diferentes métodos de costeo.	1	2	3	4	5
29. Ser capaz de utilizar los informes de la Contabilidad de Gestión para analizar la eficiencia empresarial y apoyar las decisiones gerenciales.	1	2	3	4	5
30. Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para la elaboración y análisis de los informes sobre costos y resultados.	1	2	3	4	5
31. Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para el análisis contable.	1	2	3	4	5
32. Ser capaz de elaborar e interpretar la información contable, tanto la financiera, destinada a los usuarios externos, como la interna, destinada al control de gestión y la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
33. Preparación para analizar y resolver de los distintos problemas que presenta la práctica tributaria.	1	2	3	4	5
34. Conocer y aplicar los conceptos básicos de Marketing.	1	2	3	4	5

35. Conocer y evaluar el mercado y el entorno integrado dentro del sistema de información de marketing.	1	2	3	4	5
36. Conocer las particularidades del marketing financiero.	1	2	3	4	5
37. Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados.	1	2	3	4	5
38. Conocer e interpretar el impacto en las empresas de las relaciones productivas, comerciales y financieras que se dan en el contexto nacional e internacional.	1	2	3	4	5

3. EN ESTE ÚLTIMO APARTADO DEL CUESTIONARIO LE ROGAMOS QUE SI LO CONSIDERA CONVENIENTE NOS DE SU OPINIÓN ABIERTA SOBRE CUALQUIER ASPECTO QUE LE PAREZCA INTERESANTE ACERCA DE LA TEMÁTICA DE LOS CONTENIDOS FORMATIVOS COMUNES PARA EL TÍTULO EN FINA.



## **CUESTIONARIO PARA EMPLEADORES**

En primer lugar, hacerle llegar nuestro agradecimiento por su disposición a emplear parte de su tiempo contestando este cuestionario. Éste constituye el instrumento básico de recogida de información que se está empleando en una investigación sobre las competencias profesionales específicas para la titulación de Grado en Administración Financiera, desarrollada en el Comité curricular del Programa en colaboración con el Departamento de Desarrollo Académico de la Universidad.

Como podrá observar, el cuestionario está dividido en tres apartados; en primer lugar la descripción y caracterización de su empresa y en el sector económico en el que se desenvuelve, se le pide que diligencie una serie de datos personales que afectan a variables estructurales a la hora de interpretar la información. En el segundo apartado (Competencias genéricas) se le presentan una serie de enunciados sobre los que debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 5. Y en tercer lugar

(Las Competencias Específicas para el título de Grado en Finanzas) se explicitan diferentes competencias sobre las que debe de valorar su importancia en una escala de 1 a 5.

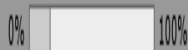
Por último, garantizarle la absoluta confidencialidad y anonimato de los datos aportados, de los cuales no se hará ningún uso ajeno al interés de esta investigación, así como pedirles que contesten con la mayor sinceridad posible.

Gracias por su colaboración

## **PRIMERA PARTE: Información General de la Empresa**

### **A. Por favor escriba el Nombre de la Empresa**

---



Para hacer una caracterización de su empresa y en el sector económico en el que se desenvuelve, le agradecemos nos colabore con la respuesta a las siguientes preguntas marcando, en cada caso, con una equis (x) solo una de las opciones planteadas y que se ajuste más a su empresa.

Clasifique su empresa de acuerdo con la actividad económica, composición del capital y tamaño

\*

**Clasifique su empresa de acuerdo con la composición del capital**

*Seleccione una de las siguientes opciones*

- Privada (el capital está en manos de particulares)
- Pública (el capital está en manos del Estado)
- Mixta (el capital es compartido: particulares-Estado)
- De autogestión (el capital está en manos de trabajadores)

\*

**Clasifique su empresa de acuerdo con el tamaño**

*Seleccione una de las siguientes opciones*

- Micro empresa (empresas que poseen entre 1 y 10 trabajadores)
- Pequeña empresa (empresas que poseen entre 11 y 50 trabajadores)
- Mediana empresa (empresas que poseen entre 51 y 250 trabajadores)
- Gran empresa (empresas que posee más de 250 trabajadores)

\***Clasifique su empresa de acuerdo con la actividad económica.**

*Seleccione una de las siguientes opciones*

- Sector Primario (empresas agrícolas, ganaderas, pesqueras, mineras)
- Sector Secundario (empresas industriales y de construcción)
- Sector Terciario (empresas de servicios. Ej.: comercio, turismo, transporte, asesorías, etc.)

Con base en la actividad económica de su empresa, identifique la actividad específica que desarrolla, marcando solo una opción en el sector que señaló en el cuadro anterior.

**SECTOR PRIMARIO***Seleccione una de las siguientes opciones*

- Agricultura  
 Ganadería  
 Caza  
 Pesca  
 Otro:   
 Sin respuesta

**SECTOR SECUNDARIO***Seleccione una de las siguientes opciones*

- Bebidas y alimentos  
 Cuero y calzado  
 Textiles  
 Madera y muebles  
 Industrial extractivo  
 (extracción minera y de petróleo)  
 Metalmecánica  
 Construcción  
 Refinación y productos derivados del petróleo  
 Otro:   
 Sin respuesta

**SECTOR TERCIARIO***Seleccione una de las siguientes opciones*

- Transporte  
 Comunicaciones  
 Comercial  
 Turismo  
 Educativo  
 Ambiental  
 Financiero  
 Asesorías y consultorías  
 Otro:   
 Sin respuesta

Siguiente >>

Salir y reiniciar la encuesta

Guardar y Volver en otro momento

**B. Las Competencias Genéricas para el título de Grado en Administración Financiera.**

B.1. De entre las siguientes afirmaciones indique con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo relativas a las competencias **Genéricas Instrumentales**.

**Nota:** Valore el grado de importancia de los siguientes aspectos, los cuales oscilan en un rango de 1 a 4, en donde:

1- Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4- De Acuerdo y 5- Totalmente de Acuerdo.

**A) Valoración de las Competencias Genéricas instrumentales.**

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
		1	2	3	4	5
G.I.01	Capacidad de análisis y síntesis	1	2	3	4	5
G.I.02	Capacidad de organización y planificación	1	2	3	4	5
G.I.03	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	1	2	3	4	5
G.I.04	Comunicación oral y escrita de una lengua extranjera	1	2	3	4	5
G.I.05	Conocimientos en informática relativos al ámbito de estudio	1	2	3	4	5
G.I.06	Habilidades para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas	1	2	3	4	5
G.I.07	Capacidad para la resolución de problemas	1	2	3	4	5

G.I.08	Capacidad para tomar decisiones	1	2	3	4	5
--------	---------------------------------	---	---	---	---	---

### B) Valoración de las Competencias Genéricas Personales.

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
G.P.01	Capacidad para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
G.P.02	Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	1	2	3	4	5
G.P.03	Trabajo en un contexto internacional	1	2	3	4	5
G.P.04	Habilidades en las relaciones personales	1	2	3	4	5
G.P.05	Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales	1	2	3	4	5
G.P.06	Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	5
G.P.07	Compromiso ético en el trabajo	1	2	3	4	5
G.P.08	Trabajar en entornos de presión	1	2	3	4	5

### C) Valoración de las Competencias Genéricas Sistémicas

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
G.S.01	Capacidad de aprendizaje autónomo	1	2	3	4	5
G.S.02	Capacidad de adaptación a nuevas situaciones	1	2	3	4	5
G.S.03	Creatividad	1	2	3	4	5
G.S.04	Liderazgo	1	2	3	4	5
G.S.05	Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	5
G.S.06	Motivación por la calidad	1	2	3	4	5
G.S.07	Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales	1	2	3	4	5

### C. Las Competencias Específicas para el título de Grado en Finanzas.

C.1. De entre las siguientes afirmaciones indique con una (X) el grado de acuerdo o desacuerdo relativas a las **competencias Específicas**.

**Nota:** Valore el grado de importancia de los siguientes aspectos, los cuales oscilan en un rango de 1 a 4, en donde:

1- Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4- De Acuerdo y 5- Totalmente de Acuerdo.

#### A.1) Conocimiento Específicos Básicos Administrativos - Producción

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
		1	2	3	4	5
E.B.A.01	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Dirección de Empresas.	1	2	3	4	5
E.B.A.02	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Microeconomía	1	2	3	4	5
E.B.A.03	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Macroeconomía.	1	2	3	4	5
E.B.A.04	Identificar las fuentes de información económico-financiera disponibles y conocer las técnicas y herramientas aplicables.	1	2	3	4	5
E.B.A.05	Conocer y ser capaz de comprender los parámetros que determinan y condicionan la situación económico financiera de la empresa, de modo que pueda emitirse un juicio razonado a partir de la aplicación de las técnicas de análisis.	1	2	3	4	5

E.B.A.06	Aplicar los principios básicos de funcionamiento del proceso administrativo con base en los diferentes componentes de una empresa que permitan la eficiencia productiva.	1	2	3	4	5
E.B.A.07	Aplicar los fundamentos de la producción con el fin de maximizar la utilidad del demandante y la optimización de la rentabilidad del productor.	1	2	3	4	5
E.B.A.08	Comprender los procesos de producción y de servicio como resultantes del proceso científico y tecnológico para la integración eficiente de los recursos en el logro de los objetivos organizacionales.	1	2	3	4	5
E.B.A.09	Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa.	1	2	3	4	5
E.B.A.10	Conocer las funciones y actividades desempeñadas por los departamentos de Recursos Humanos.	1	2	3	4	5
E.B.A.11	Organizar, planificar y comprender los procesos específicos afrontados por las empresas familiares.	1	2	3	4	5

## A.2) Conocimiento Específicos Básicos Financieros

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
E.B.F.01	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Finanzas.	1	2	3	4	5
E.B.F.02	Ser capaz de aplicar métodos y técnicas para la valoración de las consecuencias de los fenómenos económicos-financieros por medio de modelos adecuados, proporcionando medidas que permitan la toma racional de decisiones.	1	2	3	4	5
E.B.F.03	Ser capaz de comprender los distintos tipos de operaciones financieras, tanto en ambiente de certeza como de riesgo e incertidumbre.	1	2	3	4	5
E.B.F.04	Ser capaz de interpretar correctamente los conceptos, los métodos y las técnicas concretas que se emplean en el análisis y valoración de los distintos tipos de operaciones financieras.	1	2	3	4	5
E.B.F.05	Ser capaz de aplicar dichos conceptos, métodos y técnicas para la valoración de los distintos tipos de operaciones financieras por medio de modelos adecuados.	1	2	3	4	5
E.B.F.06	Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para la resolución de modelos.	1	2	3	4	5
E.B.F.07	Ser capaz de comprender los distintos fenómenos que inciden en las finanzas de las organizaciones, tanto en ambiente de certeza como de riesgo o incertidumbre.	1	2	3	4	5
E.B.F.08	Ser capaz de interpretar y aplicar correctamente los conceptos y métodos que se emplean para la toma de decisiones en la dirección financiera para el logro de los objetivos de la organización.	1	2	3	4	5
E.B.F.09	Identificar los componentes necesarios para elaborar un presupuesto maestro y su respectivo análisis de sensibilidad	1	2	3	4	5



E.B.F.10	Ser capaz de comprender la naturaleza y las características de los distintos instrumentos y mercados financieros y aplicar correctamente los conceptos, principios, métodos y técnicas empleadas en el análisis y gestión.	1	2	3	4	5
E.B.F.11	Conocer conceptos básicos de informática y su aplicación en herramientas informáticas de análisis y cálculo financiero.	1	2	3	4	5
E.B.F.12	Emplear las herramientas necesarias para decidir sobre la inversión de excedentes de liquidez en la empresa, desarrolla nuevos productos para el manejo de riesgo empresarial y decide sobre las consecuencias de la inversión y su financiación dentro del rol de las organizaciones.	1	2	3	4	5
E.B.F.13	Entender la importancia de una correcta gestión del riesgo, mediante la identificación y cuantificación de los tipos de riesgos a los que se enfrenta una empresa, usando las técnicas financieras e identificando la cobertura más apropiada.	1	2	3	4	5
E.B.F.14	Analizar los instrumentos de mercado de dinero y de capitales, mediante el análisis y cálculo de los precios y tasas de rendimientos financieros.	1	2	3	4	5
E.B.F.15	Aplicar los fundamentos teóricos de carteras y los diferentes modelos de valoración de activos de capital para el diseño y administración de portafolios de inversión.	1	2	3	4	5
E.B.F.16	Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para la resolución de dichos modelos.	1	2	3	4	5
E.B.F.17	Comprender el significado y los alcances de la diversas teorías financieras que el permitan explicar la complejidad del mundo económico-financiero mediante la aplicación de la reflexión científica, que ayuden a la toma de decisiones en las organizaciones.	1	2	3	4	5

### A.3) Conocimiento Específicos Básicos de Mercadeo

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
E.B.M.01	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Marketing.	1	2	3	4	5
E.B.M.02	Conocer y evaluar el mercado y el entorno integrado dentro del sistema de información de marketing.	1	2	3	4	5
E.B.M.03	Ser capaz de diseñar e implantar las estrategias de marketing.	1	2	3	4	5
E.B.M.04	Conocer las particularidades del marketing financiero.	1	2	3	4	5
E.B.M.05	Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados.	1	2	3	4	5
E.B.M.06	Conocer e interpretar el impacto en las empresas de las relaciones productivas, comerciales y financieras que se dan en el contexto nacional e internacional.	1	2	3	4	5
E.B.M.07	Aplicar las técnicas informáticas en la obtención del conocimiento (bases de legislación, jurisprudencia, bibliografía, internet) y la comunicación de datos jurídico-financieros.	1	2	3	4	5

E.B.M.08	Ser capaz de diseñar y estructurar, desde una perspectiva jurídica, organizativa, operacional y financiera un plan de negocio empresarial.	1	2	3	4	5
----------	--	---	---	---	---	---

### B) Conocimiento Específicos Complementarios

Indique con una (X) el valor numérico con el que más se identifique según las afirmaciones presentadas.

Nota: Las respuestas oscilan en un rango valorativo de 1 a 4.

1- Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4- De Acuerdo y 5- Totalmente de Acuerdo.

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
E.C.01	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Historia Económica.	1	2	3	4	5
E.C.02	Conocer y aplicar conceptos básicos Economía de la Empresa	1	2	3	4	5
E.C.03	Conocer y aplicar conceptos básicos Economía del sector público.	1	2	3	4	5
E.C.04	Conocer e interpretar el contexto económico nacional e internacional que rodea a la empresa, así como interpretar su impacto en la misma, desde la perspectiva de las decisiones del sector público.	1	2	3	4	5
E.C.05	Contextualizar problemas actuales desde el punto de vista del análisis económico.	1	2	3	4	5

E.C.06	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Derecho.	1	2	3	4	5
E.C.07	Analizar e interpretar la estructura y organización del estado colombiano, incluyendo las instituciones del derecho constitucional y sus implicaciones en la vida.	1	2	3	4	5
E.C.08	Identificar, conocer y en su caso poder utilizar o gestionar las instituciones jurídicas que regulan el mercado de trabajo, los supuestos que deben de formalizarse como contratos de trabajo, vicisitudes y las posibles causas de su extinción y los sujetos colectivos de ámbito laboral y sus instituciones básicas. Asimismo, conocer los poderes y deberes del empresario en la relación de trabajo.	1	2	3	4	5
E.C.09	Desarrollar la capacidad para el manejo de las fuentes jurídicas y para entender o interpretar los textos jurídicos.	1	2	3	4	5
E.C.10	Aplicar la legislación tributaria vigente, relativa a los diferentes tipos de impuestos en situaciones que permiten un legítimo planteamiento tributario para personas naturales y empresas que contribuyan a mejorar la gestión empresarial.	1	2	3	4	5
E.C.11	Conocer y aplicar la normativa jurídica reguladora de las sociedades cooperativas.	1	2	3	4	5
E.C.12	Conocer y aplicar conceptos básicos de Socio antropología	1	2	3	4	5
E.C.13	Conocer y manejar temas medioambientales y sociales para la sensibilización del estos aspectos.	1	2	3	4	5

### C) Conocimiento Específicos Instrumentales

Indique con una (X) el valor numérico con el que más se identifique según las afirmaciones presentadas.

Nota: Las respuestas oscilan en un rango valorativo de 1 a 4.

1- Totalmente en Desacuerdo, 2- Poco Acuerdo, 3- Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4- De Acuerdo y 5- Totalmente de Acuerdo.

Competencia	Descripción	Rango Valorativo				
E.I.01	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Matemáticas, para resolver problemas, interpretar y modelar situaciones extraídas de la realidad.	1	2	3	4	5

E.I.02	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Estadística, para calcular e interpretar medidas junto con el análisis de dependencia y asociación de variables y sus cambios en función del tiempo, de acuerdo a las necesidades de los usuarios para la planificación y gestión administrativa.	1	2	3	4	5
E.I.03	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Econometría, desarrollando capacidad analítica, habilidad algebraica y facilidad para la interpretación de cuadros y gráficos econométricos que le permitan explicar los fenómenos y situaciones que afectan directa o indirectamente a las organizaciones y sus decisiones a nivel gerencial.	1	2	3	4	5
E.I.04	Conocer y aplicar los conceptos básicos de Contabilidad	1	2	3	4	5
E.I.05	Ser capaz de medir, valorar y registrar los hechos económico-financieros derivados de la actividad de las unidades económicas.	1	2	3	4	5
E.I.06	Conocer y ser capaz de aplicar la normativa contable vigente en nuestro país.	1	2	3	4	5
E.I.07	Ser capaz de elaborar los estados financieros de las unidades económicas.	1	2	3	4	5
E.I.08	Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para la ejecución del ciclo contable.	1	2	3	4	5
E.I.09	Adquirir las destrezas básicas necesarias para desarrollar los procesos de cálculo de costos y resultados, así como preparar, presentar en un formato apropiado e interpretar los informes sobre dichos procesos y su aplicación en los diferentes métodos de costeo.	1	2	3	4	5
E.I.10	Ser capaz de enjuiciar razonadamente las posibilidades y limitaciones informativas de los principales sistemas de costos.	1	2	3	4	5
E.I.11	Ser capaz de utilizar los informes de la Contabilidad de Gestión para analizar la eficiencia empresarial y apoyar las decisiones gerenciales.	1	2	3	4	5
E.I.12	Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para la elaboración y análisis de los informes sobre costos y resultados.	1	2	3	4	5
E.I.13	Ser capaz de seleccionar y utilizar las aplicaciones informáticas apropiadas para el análisis contable.	1	2	3	4	5
E.I.14	Ser capaz de utilizar conocimientos, estados y datos contables en diferentes tareas directivas: toma de decisiones, rendición de cuentas, elección de políticas.	1	2	3	4	5
E.I.15	Ser capaz de elaborar e interpretar la información contable, tanto la financiera, destinada a los usuarios externos, como la interna, destinada al control de gestión y la toma de decisiones.	1	2	3	4	5
E.I.16	Preparación para analizar y resolver de los distintos problemas que presenta la práctica tributaria.	1	2	3	4	5
E.I.17	Conocer y aplicar los conceptos básicos de los Procesos estocásticos.	1	2	3	4	5