



MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN





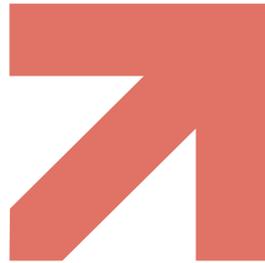
MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



**María Fernanda Navarro Patiño
Fredy Eduardo Vásquez Rizo
Isabel Cristina Paz Romero
Martha Karina Galeano Martínez
Luz Elena Agudelo González
Solón Alberto Calero Cruz**

Asesor específico:
Fabio Jurado Valencia

E Programa
Editorial

Universidad Autónoma
de Occidente

Marco conceptual. Enfoques y estructura de la prueba de comunicación

Vicerrectoría Académica
Álvaro del Campo Parra

Dirección de Desarrollo Académico
Sonia Cadena Castillo

© María Fernanda Navarro Patiño, Fredy Eduardo Vásquez Rizo, Isabel Cristina Paz Romero, Martha Karina Galeano Martínez, Luz Elena Agudelo González, Solón Alberto Calero Cruz

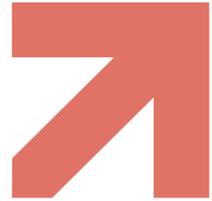
Asesor General de la propuesta SIEA
Daniel Bogoya Maldonado.

Asesor específico
Fabio Jurado Valencia

ISSN 2744-970X
Primera Edición, 2020

© Universidad Autónoma de Occidente
Km. 2 vía Cali-Jamundí, A.A. 2790, Cali,
Valle del Cauca, Colombia.

Personería jurídica, Res. No. 0618, de la Gobernación del Valle del Cauca, del 20 de febrero de 1970. Universidad Autónoma de Occidente, Res. No. 2766, del Ministerio de Educación Nacional, del 13 de noviembre de 2003. Acreditación Institucional de Alta Calidad, Res. No. 16740, del 24 de agosto de 2017, con vigencia hasta el 2021. Vigilada MinEducación.



Gestión Editorial
Vicerrector de Investigaciones, Innovación y Emprendimiento
Jesús David Cardona Quiroz

Jefe Programa Editorial
José Julián Serrano Quimbaya
jjserrano@uao.edu.co

Editora académica
Sonia Cadena Castillo
scadena@uao.edu.co

Apoyo académico
Dulfay Astrid González Jimenez
dagonzalez@uao.edu.co

Diseño y diagramación
Pablo Andrés Sánchez Gil
pasanchez@uao.edu.co

El contenido de esta publicación no compromete el pensamiento de la Institución, es responsabilidad absoluta de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación general	11
Contextualización	15
Introducción al concepto de competencia en el área	16
El área de la comunicación: énfasis pedagógico	18
Contextualización sobre la génesis del SIEA	19
Estado del arte	21
Recorrido histórico de la evaluación en el área de comunicación	21
Competencia interpretativa para comunicación e información	28
Competencia argumentativa para comunicación e información	29
Competencia propositiva para comunicación e información	29

Antecedentes de la evaluación por competencias en el área de comunicación	32
El PMMC en la facultad de Comunicación y Ciencias Sociales	33
El PEI en el programa de Comunicación Social - Periodismo	36
Campos conceptuales	39
Definición de competencia, aspectos teóricos y características	39
Importancia del instrumento en las decisiones pedagógicas y didácticas	50
La prueba del área enmarcada en la evaluación por competencias	54
La evaluación de competencias en el área a nivel nacional e internacional	57
Dominios cognitivos	61
Competencias para la formación profesional de los estudiantes del programa	61

Planificación estratégica en comunicación para el fortalecimiento de la investigación	65
La comunicación como proceso: las competencias en el área de comunicación	65
Competencia para el área de comunicación	66
Contextos	68
Ejemplo de contextos e ítems	74
Referencias bibliográficas	80

TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1	23
Tabla 2	25
Tabla 3	27
Tabla 4	31
Tabla 5	41
Tabla 6	57
Tabla 7	62
Tabla 8	69
Tabla 9	70

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA SERIE DE MARCOS CONCEPTUALES: ENFOQUES Y ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS DEL SIEA



El Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes –SIEA– hace parte de una de las estrategias de desarrollo académico de la Universidad Autónoma de Occidente y, a través de ella, se contribuye al aseguramiento de la calidad educativa. La generación de información, el monitoreo y las decisiones informadas, además de la construcción colegiada de acciones basadas en evidencias, configura un ecosistema para la actuación pedagógica, la innovación y la atención oportuna a dinámicas relacionadas con indicadores de rendimiento y eficacia académica. Asimismo, el SIEA provee información válida y confiable sobre el nivel de desarrollo de competencias con las cuales inicia y culmina un estudiante un proceso formativo en un curso y el posible aporte del mismo.

Para los profesores que han participado en la experiencia de gestación y desarrollo del SIEA, esta ha sido una experiencia objeto de sistematización, de análisis y de transformaciones permanentes que se producen en la perspectiva de contribuir a su consolidación. Lo anterior se evidencia en un conjunto de publicaciones, de diverso orden como las siguientes y que el lector puede consultar y leer en <https://sitios.uao.edu.co/docentes/siea/>

- 12 Boletines con ISSN. Circulación trimestral
- 7 libros Colección Experiencias con ISSN
- 5 artículos publicados en revistas indexadas nacionales e internacionales
- 7 ponencias internacionales
- 2 libros colección Seminarios con ISSN
- 1 libro con dos ISBN
- 4 capítulos de libros

La tentación por escribir, que habita en quienes se movilizan desde el SIEA, deviene como posibilidad de reelaborar la práctica que acontece en la tríada evaluación-pedagogía-didáctica. Desde la posible incertidumbre que hace emerger constantes preguntas a partir de las pruebas estandarizadas, muchos de los profesores que han participado en el Sistema encuentran en la escritura colectiva y compartida, una posibilidad de narrar una experiencia común que podría, quizás, blindarlos frente a la, a veces inevitable, tentación de repetirse maquinalmente en educación.

Fruto de diferentes prácticas conversacionales, seminarios, encuentros con asesores, con colegas de otras universidades, del hallazgo de autores y textos, y como fundamento de una perspectiva amplia sobre la evaluación para los aprendizajes, los profesores que han conformado los equipos de las once áreas curriculares se aventuraron con autonomía, singularidad y algunos criterios compartidos, a construir el marco teórico de las pruebas de cada área. En estos marcos se

presenta un estado del arte sobre la evaluación en el área particular, los propósitos de las pruebas, sus alcances, las características técnicas y metodológicas de su diseño y algunos ítems.

Precisar los constructos y construir la matriz de especificaciones que articula los campos conceptuales, los dominios cognitivos asociados con la Taxonomía SOLO (Biggs, 2004) y los contextos, hace parte de la meta compartida que se materializó en los once documentos que conforman la serie *Marcos Conceptuales* de las pruebas SIEA.

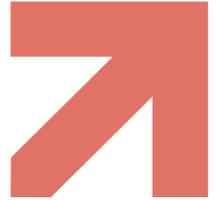
El lector encontrará, en concordancia con el momento institucional en el que fueron construidos, una propuesta que evidencia el compromiso con la validez técnica de los instrumentos de evaluación estandarizada, además de la coherencia con lo enunciado en la política curricular de un sistema evaluativo que permite el seguimiento al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, el monitoreo a los aportes alcanzados en los cursos, como movilizadores de buenas prácticas y experiencias exitosas entre los docentes de las diferentes Facultades de la Universidad Autónoma de Occidente.

En la perspectiva de alineación con las políticas de educación superior en materia de resultados de aprendizaje, y de acuerdo con las transformaciones curriculares y la apuesta institucional por la multimodalidad, los Marcos y los instrumentos se están actualizando. Las colegiaturas de cada área trabajan en ello y, en el mediano plazo, tendremos una nueva/actualizada versión de la serie que estamos presentando.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN





El presente documento expone los principales elementos asociados al proceso desarrollado durante la concepción teórica y conceptual del Sistema Institucional de Evaluación de los Aprendizajes (SIEA), para los estudiantes del Área de Comunicación, de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO).

En éste se presenta el estado del arte de la evaluación en el campo, para dar cuenta cómo se ha llevado a cabo la evaluación de competencias en comunicación, así como la descripción de la manera en que se ha concebido la evaluación en el Área de Comunicación, teniendo como referente los documentos producidos por la Asociación Colombiana de Facultades de Comunicación (AFACOM) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y los documentos institucionales relacionados con el tema.

Posteriormente, se abordan los campos conceptuales más relevantes, objeto de valoración en el área, definiendo el concepto de competencia y sus características, teniendo presente una revisión crítica de

la literatura (tanto a nivel nacional como internacional), lo que posibilita establecer una definición puntual del término para el Área de Comunicación, así como su relación con aspectos pedagógicos y didácticos.

Adicional a esto, se evidencian los principales dominios cognitivos, asociados a los procesos mentales que se evalúan en el área, relacionados con las competencias específicas para la formación de los estudiantes. En el documento también se exponen los contextos más representativos para estudiar el área, a partir de la construcción de una tabla de especificaciones y el diseño de una tabla conceptual orientadora del ejercicio para el Área de Comunicación. Para finalizar, se da cuenta de un ejemplo de contexto y sus ítems, con lo que se ilustra el proceso de medición llevado a cabo.

INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN EL ÁREA

El Área de Comunicación define la competencia en comunicación como la capacidad que tiene el estudiante de comprender procesos de comunicación evidenciados en prácticas culturales, en las cuales se construyen experiencias de producción, distribución y apropiación o consumo de sentidos, y de diseñar, por intermedio de acciones de mediación social, estrategias y productos comunicativos, los cuales se implementan considerando los contextos sociales e interculturales con sus problemáticas y demandas respectivas. Las dimensiones de esta competencia, en términos prácticos, según Delors (1994, p. 97), están definidas de la siguiente manera:

1. **Saber:** el estudiante comprende y reconoce procesos de comunicación en prácticas culturales donde se construyen experiencias de producción, distribución y apropiación de sentidos.

2. **Hacer:** el estudiante diseña, por intermedio de acciones de mediación social, estrategias y productos comunicativos que son pertinentes para un contexto social e intercultural específico. Resuelve problemas situacionales, lo que implica el desarrollo de una estrategia de intervención comunicativa en la que se tienen en cuenta los problemas y demandas del entorno.
3. **Convivir:** el estudiante entiende su importancia como individuo dentro de un conjunto social y comprende que lo por él aprendido tiene un espacio en el contexto que lo rodea, en beneficio de sí mismo y de dicho conjunto, aportando en la resolución de posibles y reales situaciones de conflicto, a través del reconocimiento de la importancia del otro (alteridad), el intercambio de conocimientos, la curiosidad, el espíritu crítico, la cooperación, el diálogo y el intercambio de argumentos.
4. **Ser:** el estudiante finalmente ES, es decir se constituye en un sujeto que interioriza los elementos anteriores, alcanzando su propio desarrollo como individuo (en cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad), lo que le permite generar y asumir su propio pensamiento autónomo y crítico, siendo capaz de elaborar juicios (incluso haciendo uso de la imaginación y la creatividad), para poder enfrentar las diferentes circunstancias que le plantea la vida.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



EL ÁREA DE LA COMUNICACIÓN: ÉNFASIS PEDAGÓGICO

El Área de Comunicación es de fundamentación conceptual y tiene como objetivo familiarizar al estudiante con las bases teóricas y de investigación que caracterizan al campo de la comunicación teniendo en cuenta diversos enfoques disciplinares, escuelas y autores. Los problemas teóricos y de investigación (entendidos estos últimos como fundamentales para llegar a la innovación) que se desarrollan en las asignaturas de esta área se construyen a partir de tres situaciones concretas:

1. Los desarrollos endógenos (teóricos y de investigación) del campo de la comunicación
2. Los aportes teóricos provenientes de las ciencias sociales y las humanidades
3. Los aportes derivados de la experiencia investigativa del Programa de Investigación en Comunicación de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales.

Los problemas específicos abordados en las asignaturas y sus diversas formas de evaluación priorizan el análisis de prácticas culturales, en las cuales además de estudiar sus procesos de producción, circulación y apropiación de sentidos, se trabajan tópicos inherentes al campo de la comunicación tales como: comunicación intercultural, comunicación interpersonal, comunicación mediatizada, procesos de mediación, comunicación y ciudad, comunicación e identidades, comunicación para el cambio social, comunicación digital, entre otros.

CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE LA GÉNESIS DEL SIEA

La Universidad Autónoma de Occidente empezó a analizar las posibilidades de iniciar un programa o proyecto con el fin de “contribuir a la permanencia de los estudiantes y al logro de la excelencia académica en las diversas carreras de la universidad” (Bogoya, Jurado y García, 2016, p. 3) y así, más adelante, la Vicerrectoría Académica realizó un seminario para profundizar en el enfoque de competencias en Colombia. Como producto del seminario, se creó el Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizaje (SIEA), el cual pretende plantear planes de mejoramiento entre docentes, estudiantes y directivas, y a su vez establecer balances con respecto a los currículos, estrategias para la evaluación cotidiana y las prácticas docentes y de investigación.

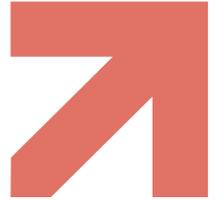
El SIEA asume la evaluación como comunicación, desde la perspectiva de ser una herramienta de retroalimentación y por ello, la importancia de que ésta tenga un mayor impacto en la comunidad universitaria. Es relevante recalcar que el SIEA piensa la evaluación desde lo que plantea el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Autónoma de Occidente, especialmente, el artículo 1 (UAO, 2011).

Debido a lo anterior, el SIEA “tiene que estar solventado por un macroproyecto de investigación, dado que se trata de monitorear los procesos académicos con un especial énfasis en la identificación oportuna de las dificultades o los obstáculos en el desarrollo pleno de las competencias en cada una de las rutas de formación profesional de los estudiantes [...] poder caracterizar los desempeños a la luz de una habilidades cognitivas y sociales esperadas en cada tramo de la formación” (Bogoya, Jurado, y García, 2016, p. 23).

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**





RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

Durante el año 2003, la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios en Comunicación e Información (AFACOM)¹, diseñó una estructura para la conceptualización y claridad de objetivos, frente al tema de competencias académicas, profesionales y al modo de evaluación de las mismas en el Área de Comunicación. Este ejercicio contó con la participación de decanos de las facultades y programas universitarios en comunicación e información

¹ AFACOM ha sido clave en el proceso de estructuración de las pruebas en comunicación debido a que ha trazado objetivos que propicien la discusión y el mejoramiento continuo del nivel académico en la enseñanza de la Comunicación Social, promoviendo entre las facultades asociadas, la modernización curricular, la autoevaluación, asesoría de proyectos académicos, y la discusión e implementación de temas de gran relevancia que se constituyan en directrices para el desarrollo del trabajo académico, administrativo y pedagógico, conforme a las exigencias nacionales e internacionales de las políticas educativas, de las realidades curriculares modernas y de las demandas laborales.

afiliadas a la Asociación, siendo un ejercicio contratado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), con el objetivo de diseñar e implementar los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), en ésta y en otras áreas de conocimiento.

El trabajo de discusión sobre competencias académicas en este campo tuvo su origen en el XVIII Encuentro Académico de la Asociación, la Comunicación frente al Desarrollo Humano y Social: Balance y Prospectiva, en el año 2000. Para entonces, se analizó la importancia de impulsar una discusión sobre el tema de la calidad y la formación profesional en los programas académicos, con el ánimo de responder a las exigencias, que en esta materia se estaban generando en Colombia como respuesta a las demandas de la sociedad.

En este sentido, dicho logro condujo a AFACOM a la urgencia de profundizar en el tema de las Competencias Académicas, que permea toda la formación del comunicador, y que son necesarias para lograr una comprensión de los medios, de la cultura y de la comunicación, a través de diálogos académicos que permitieran clarificar y orientar mejor los objetivos de formación profesional en comunicación a nivel nacional.

En el 2003, se realizó en Medellín la Asamblea General de Decanos, en la cual se establecieron los acuerdos de las regiones sobre la comprensión de Competencias Académicas, cada uno acorde con los Proyectos Educativos y sus áreas de formación o ejes curriculares.

Se concluyó que las áreas desde las cuales AFACOM abordó el trabajo sobre Competencias Académicas, serían las correspondientes a las competencias que se establecieron en el Decreto 937 del 20 de

mayo de 2002, es decir, las competencias: Comunicativa, Cognitiva, Socio afectiva y Valorativa (ver Tabla 1).

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



Tabla 1 Escala de competencias determinadas por AFACOM

Competencias	Definición
Comunicativa	El estudiante comprende y produce textos en los diferentes sistemas de significación, verbales y no verbales, para comunicarse a través de cualquier tipo de lenguaje, sea escrito, oral, imagen fija o en movimiento, haciendo uso de los signos y códigos propios del campo de la comunicación, con el propósito de actuar como un sujeto crítico y creativo que responda a las demandas de un mundo cambiante y globalizado.
Cognitiva	El estudiante interpreta críticamente el entorno, domina el enfoque y procesos metodológicos, comprende los procesos epistemológicos, comprende, aplica y confronta teorías y conceptos, genera reflexividad susceptible de ser descrita teóricamente, aplica procedimientos adecuados al contexto comunicativo al que se enfrente, transfiere las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo, aprende a aprender.
Socio afectiva	El estudiante trabaja en equipos multi, inter y transdisciplinarios para responder a las demandas de intervención en las comunidades y organizaciones, haciendo uso de su capacidad de relacionarse con el otro y con su entorno, con el propósito de buscar un conocimiento integral de la realidad que contribuya a resolver problemas propios de la comunicación.
Valorativa	El estudiante analiza, interpreta y emite juicios de valor para contribuir a la resolución de conflictos a través de una dimensión ética, estética y política orientada al respeto de la condición humana y a la construcción solidaria de una sociedad democrática.

Nota. Elaboración propia (2020).

Todo este ejercicio de trabajo entre regiones y facultades del país sirvió para la elaboración de las pruebas ECAES/SABER PRO de 2004 de carácter oficial y voluntario (obligatorias a partir de 2009) y que forman parte de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público-educativo.

Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES/Saber Pro) tienen como objetivos fundamentales (MEN, 2003, p. 1):

- A. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES).
- B. Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

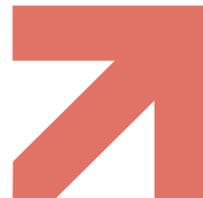
Las competencias planteadas anteriormente, fueron valoradas en las siguientes áreas de conocimiento, como lo muestra la Tabla 2:

Tabla 2 Áreas del conocimiento implicadas en la configuración de competencias propuesta por AFACOM

Áreas	Definición del área	Componentes
<p>Área de Formación Básica</p>	<p>Incluye conocimientos y prácticas necesarias de fundamentación en el campo de la comunicación y su relación con otras disciplinas. Constituyen experiencias y actividades de enseñanza y aprendizaje que posibilitan al estudiante la apropiación de conocimientos y conceptos básicos, así como de las competencias que definían de manera específica y esencial la formación en la profesión y permiten al egresado ser reconocido como un miembro de la respectiva comunidad académica o profesional.</p>	<p>Componente de Fundamentación conceptual: Se orienta a formar al estudiante en el campo de la comunicación, sus enfoques, escuelas y autores.</p> <p>Componente socio humanístico: Comprende los saberes que complementan la formación integral del comunicador y contribuye a la sensibilización del estudiante hacia la responsabilidad social, el compromiso ético, el diálogo interdisciplinario y la comprensión del contexto sociopolítico del país y el contexto internacional.</p>

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



<p>Área de Formación Profesional</p>	<p>Está relacionada con la apropiación y aplicación de conocimientos para el ejercicio profesional.</p>	<p>Componente de expresión: Se orienta a la formación de capacidades de expresión verbal y no verbal necesarias para la producción de mensajes: Modalidades de expresión humana que posibilitan la comunicación, que alcanzan nuevas dimensiones con el desarrollo de los medios y las tecnologías y manifiestan la sensibilidad y creatividad del ser humano.</p> <p>Componente de investigación: Forma habilidades para la comprensión de problemas relacionados con la comunicación y la información. Comprensión y aplicación de los métodos de investigación en comunicación y los diversos campos profesionales.</p> <p>Componente tecnológico: Capacita al estudiante en el uso y aprovechamiento de los medios, sistemas y tecnologías de Comunicación e Información.</p> <p>Componente de gestión: Busca preparar al estudiante para que diseñe, dirija y desarrolle proyectos, procesos y estrategias de comunicación e información.</p>
--------------------------------------	---	--

Con base en lo anterior, para evaluar las competencias en el Área de Fundamentación Conceptual, que es la que aquí concierne, se construyó un tesoro con base en lo propuesto por AFACOM en 2004, en el que se destacan las siguientes temáticas:

Tabla 3 Temáticas destacadas por tesoros para medir las competencias en el Área de Fundamentación Conceptual

Área de formación básica	Temas
Componente de Concepción Conceptual	Teorías, Escuelas, Modelos y Autores en Comunicación e Información. Corrientes estructurales Connotación Denotación Diacronía Sincronía Estructura Paradigma Signo, símbolo y mensaje Texto y pragmática Teorías de la recepción y de los efectos Teorías de las mediaciones Teoría de la acción comunicativa Pragmática Actores de la comunicación El diálogo El lenguaje Roles en la comunicación Teorías de la producción de mensajes mediáticos Industrias culturales Cultura de masas Empresa informativa Consumos culturales de medios



Componente de concepción Conceptual	Escuela Latinoamericana de Comunicación Teorías de la dependencia Comunicación para el desarrollo Teoría de la comunicación en las organizaciones Sociedad de la información Globalización y comunicación Tecnologías de la información y comunicación (TIC). Campos de estudio de la comunicación
	Perspectivas Objetos de estudio Sujetos y paradigmas Comunicación intrapersonal, interpersonal, grupal, mediática, pública y organizacional Conflicto y comunicación Definición del conflicto Fuentes del conflicto Reacciones al conflicto Niveles del conflicto Negociación del conflicto

Nota. AFACOM (2004, p. 109).

Para quienes presentaban el ECAES a partir del 2004, se definió que se evaluarían las competencias Interpretativa, Argumentativa y Propositiva, que para el Área de Comunicación e Información se proyectaron de la siguiente manera:

COMPETENCIA INTERPRETATIVA PARA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

Podríamos pensar que para la Comunicación esta competencia se encuentra expresada en una lectura hermenéutica del entorno, en el uso y manejo de conceptos que denoten una comprensión e interpretación de

problemas o de esquemas de la Comunicación. La identificación de una escuela, modelo y/o autor de la disciplina, así como la interpretación de un texto comunicativo o periodístico. Por ejemplo, la comprensión de textos, la capacidad de identificarlos, de interrelacionarlos, de ubicarlos teórica y conceptualmente, de entregar explicaciones y dar cuenta acertada de ellos (AFACOM, 2004, p. 122).

COMPETENCIA ARGUMENTATIVA PARA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

Para la Comunicación esta competencia podría estar expresada en solicitar al estudiante que: entregue argumentos y razones sobre un texto; logre identificar las debilidades y fortalezas de un planteamiento comunicativo o de un texto periodístico; esté en capacidad de identificar las definiciones más acertadas y argumentarlas; pueda juzgar afirmaciones o negaciones, a partir de una escuela, modelo o autor de la Comunicación; esté en capacidad de construir y deconstruir textos; jerarquizar informaciones, expresar prioridad informativa de hechos o acontecimientos narrables o noticiables (AFACOM, 2004, p. 122).

COMPETENCIA PROPOSITIVA PARA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN

Sin duda en Comunicación esta competencia se encuentra, entre otras, expresada en la posibilidad de resolver situaciones problémicas de la disciplina, imaginar escenarios posibles y reales; establecer criterios de cambio y plantear estrategias para la resolución o gestión de problemas de comunicación; diseñar, plantear, ejecutar soluciones y alternativas de cambio y explicación a problemas propios de la

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



Comunicación y del Periodismo. Esta competencia deberá dar cuenta de la capacidad del estudiante de plantear soluciones viables, estrategias de comprobación de hipótesis y respuestas alternativas (AFACOM, 2004, p. 130).

Después de esta primera etapa y debido a los nuevos requerimientos para reestructurar la prueba en el año 2011, que se denomina SABER PRO (a partir de 2009), “prueba destinada a caracterizar los aprendizajes de los estudiantes universitarios en el último año de carrera previo como requisito para la graduación” (ICFES, 2010). A partir de la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 del mismo año, se reestructuran los exámenes de Estado de la educación superior (SABER PRO y SABER T y T), como un requisito para obtener el título del nivel de pregrado.

El examen SABER PRO se compone de cinco módulos que evalúan las competencias genéricas: 1) Lectura Crítica; 2) Razonamiento Cuantitativo; 3) Competencias Ciudadanas; 4) Comunicación Escrita e 5) Inglés. Esta prueba tenía como objetivo evaluar y proporcionar un reporte del grado de desarrollo de habilidades y conocimientos generales y particulares de estudiantes que han aprobado el 75 % de los créditos de sus estudios profesionales.

Así mismo, se establecen módulos de competencias conformadas por temáticas y contenidos específicos de diferentes programas y de acuerdo con las áreas de formación propias de cada estudiante. Para áreas afines a la Comunicación se diseñó el Módulo de Procesos Comunicativos que define la competencia objeto de evaluación como “la capacidad para comprender procesos de producción de sentido y diseño de estrategias y productos comunicativos a partir de

la interpretación de contextos sociales y culturales, de acuerdo con problemáticas y demandas específicas” (MEN, 2012, p. 19).

Las afirmaciones y evidencias que componen la competencia definida para este módulo se presentan de la siguiente manera (Tabla 4):

Tabla 4 Afirmaciones y evidencias que componen una competencia definida para este módulo

Afirmaciones	Evidencia
1. Comprende los procesos de comunicación como producción de sentido.	1.1 Reconoce los elementos que configuran la producción, la circulación y el consumo en el proceso de comunicación. 1.2 Da cuenta del sentido a partir de la interrelación entre la producción, la circulación y el consumo en el proceso de comunicación.
2. Comprende los productos que hacen parte de la producción de sentido en contextos específicos.	2.1 Reconoce en un producto comunicativo, los elementos del contenido que dieron lugar a un sentido. 2.2 Reconoce en los productos comunicativos las estructuras que dan lugar al sentido. 2.3 Interpreta en los productos comunicativos los referentes socioculturales que dan lugar a la producción de sentido.
3. Diseña estrategias de comunicación pertinentes para contextos específicos.	3.1 Identifica problemáticas y necesidades en diferentes contextos socioculturales que pueden ser abordadas desde la comunicación. 3.2 Establece objetivos estratégicos en función de las problemáticas y necesidades detectadas. 3.3 Determina los destinatarios y medios o soportes pertinentes para el logro de los objetivos de una estrategia de comunicación. 3.4 Establece las fases de procesos estratégicos para el cumplimiento de los objetivos planteados. 3.5 Define mecanismos de seguimiento y evaluación de procesos estratégicos de comunicación.



<p>4. Diseña productos de comunicación pertinentes para contextos específicos.</p>	<p>4.1 Entiende cómo las modificaciones del contexto pueden o no modificar el sentido de un producto comunicativo.</p> <p>4.2 Tiene en cuenta las características socioculturales de los destinatarios para el diseño de productos comunicativos.</p> <p>4.3 Determina el propósito de los productos comunicativos que diseña.</p> <p>4.4 Elige los medios y lenguajes que usa en función de los fines y destinatarios del producto comunicativo.</p>
--	---

Nota. ICFES (2017, p. 14).

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

En este apartado se realiza un breve recorrido histórico sobre la discusión en competencias que ha realizado la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Occidente (UAO), y, especialmente, el Programa de Comunicación Social - Periodismo. Este repaso tiene como propósito fundamental retomar aquellos principios orientadores que han permitido definir las competencias que debe desarrollar el comunicador social en su proceso de formación. Dichas competencias en comunicación han sido definidas tomando en cuenta el carácter interdisciplinar que constituye al campo de la comunicación, pero también, considerando la discusión que en la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales se ha hecho sobre la relación entre comunicación, educación y pedagogía. Aprovechando esta experiencia el Área de Comunicación se propone actualizar y definir lo que constituye hoy las competencias en esta área de fundamentación conceptual.

Para lograr este propósito, se hizo una revisión histórica y conceptual de los siguientes documentos: 1) Plan Macro de Mejoramiento Continuo (PMMC) del año 2000-2005- Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (UAO, 2005). 2) Proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social – Periodismo (UAO, 2012). 3) Ejercicio de Planificación Estratégica en el Campo de la Comunicación, Conducente al Fortalecimiento de la Investigación de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (UAO, 2015). Lo anterior posibilita definir de manera puntual qué se entiende por competencia en comunicación en el Área de Comunicación, y determinar así qué fundamentos y qué problemas deben considerarse para la estructura del instrumento.

EL PMMC EN LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES

El documento Plan Macro de Mejoramiento Continuo (PMMC) del año 2000-2005 (UAO, 2005) se desarrolló con base en una revisión del estado de la cuestión de la problemática de la educación superior en Colombia y en el Valle del Cauca y de los planes curriculares de las facultades de comunicación social en el país. También, tuvo en cuenta el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y de la investigación en Comunicación en América Latina.

Este documento proponía fundamentalmente estrategias metodológicas para abordar la enseñanza y la investigación en comunicación y definía un marco de políticas, líneas y proyectos que hicieran viable la investigación en la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales de la UAO. Adicionalmente, se proponía una reflexión sobre la relación entre

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



educación y comunicación que debía guiar el trabajo investigativo, el diseño curricular, los procesos de enseñanza aprendizaje y los principios axiológicos de la evaluación por competencias en comunicación.

Así las cosas, el PMMC plantea que la educación es un proceso de comunicación con el que la especie elabora, almacena, renueva e intercambia los signos necesarios para la continua producción de sentido. La dinámica social de los procesos de educación (formales y no formales), interesa al campo de la comunicación, por ser la estrategia básica con la cual los humanos cuentan para la instauración y cualificación de las estructuras necesarias para la conformación de las culturas. En este sentido, la educación como proceso se dirige hacia la formación de la triple competencia, en la que se fundamenta la constitución de la persona, como sujeto que participa del legado cultural que su sociedad le propone como pauta de realización.

Esta aproximación entre comunicación y educación permitió definir las competencias que debían desarrollar los estudiantes adscritos al Programa de Comunicación Social – Periodismo, las cuales se definieron de la siguiente manera:

- **Competencia Disciplinar:** Hacia la formación de la capacidad de trabajar de acuerdo con metas y fines, efectiva e independientemente, y en diversas situaciones.
- **Competencia Social:** Hacia la formación para la actuación solidaria en búsqueda del saber compartido como fundamentación racional del consenso.

- **Competencia Discursiva:** Como condición para el desarrollo de estructuras cognitivas, que le permitan mediante el juicio y la autocrítica una formulación racional del entendimiento.

Esta triple competencia apunta a la formación de los actores del proceso educativo hacia su desempeño cotidiano, a través de:

- **El trabajo independiente y autónomo** del alumno para la apropiación de los modos de comprender el significado del aquí y el ahora, y formular propuestas nuevas y creativas: aprender haciendo.
- **La interacción y solidaridad**, como condición para el aprendizaje crítico y la formación de actitudes de cambio y adaptación y como elementos indispensables de la vida en democracia: el aprender con otros.
- **El lenguaje como condición** para la formación de estructuras mentales y aptitudes para la creación de realidades: aprender a pensar y expresarse.

En este contexto, la orientación del aprendizaje, propuesta en el PMMC, supone la génesis de nuevos conceptos interiorizados, nuevas estructuras mentales, nuevas actitudes con los que el alumno pueda analizar y solucionar problemas: aprender con sentido.

Ahora, referente a la formación, el PMMC señala que ésta se refiere, por una parte, al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas en el individuo o grupo. Por otra parte, da cuenta de la inserción del individuo en ciertas prácticas, procedimientos y

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



maneras de juzgar, que intentan producir un orden interno o subjetivo, de acuerdo con una intencionalidad. En este último caso, se considera que la formación está cruzada por una dimensión ético - política. Estos dos microcomponentes de la formación están interrelacionados, son interdependientes, aunque presentan ciertas características diferentes. Así, el desarrollo de competencias especializadas, o componente instruccional al que se refiere la capacitación, está más directamente relacionado con el aprendizaje formal de conocimientos, procedimientos y habilidades e implica una clasificación tanto del contenido como de la metodología para dicho aprendizaje.

Directamente relacionados con el uso de las fuentes de información, están los modos como el individuo accede al conocimiento para el desarrollo de las competencias especializadas y, asume selectivamente los valores que le impelen a tomar posición respecto a la realidad, en relación con sus propósitos de vida.

EL PEI EN EL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO

Al igual que el PMMC, tanto el Proyecto Educativo Institucional – PEI de la UAO (2011) como las discusiones realizadas en el Comité de Currículo de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, materializadas en el Proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social - Periodismo (PEP) (UAO, 2012), han permitido la depuración y definición de las competencias generales en comunicación teniendo presente las siguientes dimensiones: comunicativa, socio-afectiva, valorativa, cultura investigativa, solución a problemas y aprendizaje autónomo.

De igual manera, la identificación de estas competencias ha servido para precisar las competencias específicas que van determinando, de manera procesual, la formación del Comunicador Social – Periodista en sus respectivas áreas de conocimiento, pero también la definición, en términos de competencias, del perfil del egresado y de los dominios teóricos, prácticos y axiológicos que ese egresado debe de tener, los cuales fijan su perfil profesional. Las competencias comunicativas, valorativa y socio afectiva están descritas en la Tabla 1 en el apartado del “Recorrido Histórico de la Evaluación en el Área de Comunicación”. Las otras competencias sugeridas por la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales identificadas en el PEP se definen a continuación:

1. **Cultura investigativa.** El estudiante comprende objetos de estudio de carácter interdisciplinario desde los enfoques empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social en Ciencias Sociales, para explorar en casos de estudio y desarrollar diversos productos de tipo interdisciplinario que le permitan poner en práctica estos saberes en el campo propio de su profesión, con el propósito de formular y desarrollar estrategias metodológicas, desde una perspectiva relativa de abordaje de la realidad y los sujetos como actores históricos situados en un contexto sociocultural concreto.
2. **Solución a problemas.** El estudiante propone y construye en equipo alternativas de solución a problemas diversos en entornos dinámicos por medio del conocimiento comunicativo al que se enfrenta con una perspectiva interdisciplinar, con el propósito de desarrollar capacidades profesionales que coadyuven a la



reflexión, la transformación, la aceptación y al respeto de la diversidad natural de los contextos sociales, procuradores del bien común.

- 3. Promoción del aprendizaje autónomo.** El estudiante es capaz de realizar propuestas y poner en marcha procesos de interpretación, comprensión, proposición con lectura de contexto, cuyo aporte se enmarca en realizar acciones de responsabilidad social, que se caracterizan por optimizar saberes propios, leer necesidades sociales y formular estrategias de solución desde cada campo del saber, asociado a la comunicación, para contribuir al mejoramiento de la situación de las comunidades estudiadas.

CAMPOS CONCEPTUALES

DEFINICIÓN DE COMPETENCIA, ASPECTOS TEÓRICOS Y CARACTERÍSTICAS

Usualmente cuando se escucha o se lee el término competencia, puede en primera instancia, relacionarse con el valor competitivo dentro de un deporte o incluso dentro de un juego como dirían Restrepo, Sarmiento y Ramos (2003, p. 34). Sin embargo, la definición de dicho concepto ha sido pensada desde diferentes disciplinas. De seguro, desde la lingüística las referencias serían Saussure y Chomsky (1999); pero no es la única área que ha formulado teorías y definiciones, también lo han hecho disciplinas como la psicología y la antropología. Son muchos los autores que hacen referencia al tema, sin embargo, el particular interés de este documento es cómo se piensa la competencia para la educación superior. En este sentido, se mencionarán otros autores como Barnett (2001), que no solo plantea un panorama, sino que cuestiona el término dentro de la educación superior.

Como se mencionó anteriormente, el uso más común de competencia es en el juego/deporte y por tanto se hará un recuento breve de los tratamientos que se le ha dado al término. En el siglo XIX se trasladó a tres ámbitos distintos: demografía, biología y economía. En el primero, se hacía referencia a las variaciones de la población en su conjunto y su distribución, en términos de clases (Restrepo, Sarmiento y Ramos, 2003, p. 19). En el segundo, se planteó desde la sobrevivencia de un organismo a partir de la teoría Darwiniana y, finalmente, en la tercera se hacía referencia a la habilidad de una empresa para mantenerse en el mercado.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



Sin embargo, el concepto mirado desde la perspectiva lingüística, tomando a Chomsky (1999, p. 5) como referencia, trata sobre la capacidad del humano de conocer realmente el lenguaje a través de su posibilidad de abstracción y de creatividad, anteponiendo el método deductivo sobre el inductivo. Es importante tener en cuenta, que esta capacidad tiene un sentido democrático ya que este autor plantea que dicha capacidad no obedece a algo heredado por aspectos sociales o genéticos, sino que es algo inherente. Para Chomsky (1999), la competencia es intuitiva, está interiorizada y permite al individuo producir un número potencialmente infinito de oraciones gramaticales.

Para el lingüista, como para el niño que está aprendiendo la lengua, el problema es determinar con los datos del uso del sistema de reglas subyacente que el hablante oyente domina y del que se vale la actuación concreta... El aspecto que aquí se señala está relacionado con la distinción LANGUE/PAROLE de Saussure, pero es preciso rechazar el concepto de LANGUE como mero inventario sistemático de unidades y más bien volver a la concepción de Humboldt de la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos (p. 6).

Esta posición consideró un cambio importante de la concepción de Saussure, quien estableció una clara distinción entre lengua (el saber) y habla (la ejecución). Chomsky (1999, p. 32) agrega a estos dos conceptos el de competencia y el de actuación, como lo presenta la Tabla 5:

Tabla 5 Distinción de Saussure y Chomsky de competencia desde la lingüística

Disciplina	Autor	Concepción	
Lingüística/ Variación)	Saussure	Lengua (Estructura)	Habla (Parole)
	Chomsky	Competencia (Intuitiva / Interiorizada)	Ejecución

Nota. Hymes (1972, p. 27).

Díaz-Villa et al. (2006) plantean con respecto a Chomsky (1999) que “esta concepción señala la creatividad como una ampliación de la actuación. La competencia está asociada a la creatividad, es una especie de capacidad subyacente que se adquiere tácitamente y que se activa en el uso o desempeño lingüístico” (p. 50).

El concepto de competencia empieza a desarrollarse más allá del uso del habla, y a relacionarse más bien con el uso del conocimiento. Como, por ejemplo, desde la perspectiva sociolingüística, Hymes (1972) plantea que:

La forma como han sido llevados a cabo los estudios comparativos del lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad, y a la cual se debe relacionar la noción de competencia, depende en parte de factores sociales (p. 21).

Desde un enfoque teórico e investigativo de la lingüística, Hymes (1972) aborda el tema de las competencias, en principio resaltando la importancia de relación entre práctica y teoría, ya que “el trabajo que es motivado por necesidades prácticas, pueda ayudar a la construc-



ción de la teoría que necesitamos” (p. 14) (en la lingüística), y amplía de manera crítica uno de los postulados de Chomsky (1999) aceptados por la lingüística moderna:

La teoría lingüística tiene que ver esencialmente con un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y que no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes, tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real (Hymes, 1972, p. 14).

Para Hymes (1972) es evidente, la diferencia entre lo que la teoría imagina y lo que se ve, puesto que la imagen teórica (del desarrollo de un niño que domina su lengua y la habla con fluidez) parte de una igualdad inexistente, que poco o nada considera la diferencia (de los entornos sociales y culturales de los niños), por lo que se requiere una teoría donde “los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo” (p. 15).

Adquirir la habilidad de saber cuándo hablar, escoger el momento apropiado para hacerlo, determinar la manera gramatical de expresarse, saber sobre qué se va a hablar, con quién, qué se va a decir, entre otros aspectos, es un acto integral de comunicación. Esto último, relacionado con las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos. Un modelo de la lengua debe representarse con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social.

El análisis de esa conducta comunicativa, considerando factores socioculturales y sociales, empíricamente evidenciada, desborda la di-

cotomía de competencia/actuación, lo que implica la formulación de juicios y habilidades de los usuarios de la lengua, requiriendo de una visión más amplia sobre el uso del lenguaje, por lo que se propone integrar la teoría lingüística con la teoría de la comunicación y de la cultura; para ello Hymes (1972) sugiere “cuatro preguntas esenciales para la lengua y para otras formas de comunicación (cultura):

1. Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.
3. Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa;
4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica” (p. 26).

Estos interrogantes tienen por objeto teórico definir la competencia desde el punto de vista de las personas o del hablante. Ser parte de la definición común de considerar la competencia como capacidades de las personas que implican conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste); en tal sentido el conocimiento difiere de la competencia, puesto que hace parte de ésta, y debe ser entendido como subtendiente de los cuatro parámetros de la comunicación: posible, factible, apropiado y realizado. También la habilidad para el uso puede relacionarse con los cuatro parámetros, en los que se deben localizar las fuentes de aceptabilidad y en interrelaciones entre ellos; en esa habilidad para el uso se encuentran modelos de actuación que pueden contribuir a la competencia general.



En resumen, Hymes (1972) plantea que el objetivo de una teoría amplia de la competencia deberá mostrar lo posible, lo factible y lo apropiado en unión para producir e interpretar la conducta cultural que en efecto ocurre.

Dejando de lado la competencia comunicativa y volviendo al concepto de competencia, empieza a vislumbrarse como el uso del conocimiento por el sujeto, y aún más, el saber hacer en un contexto determinado. Para exponer un ejemplo, Bogoya (2007) plantea que “la competencia evoca una capacidad para poner en escena un saber, de manera flexible y acorde con cada situación, que requiere conocimiento y dominio de los códigos de un campo, de las reglas de uso y de las formas de explicación argumentada de aquello que se hace” (p. 8).

A continuación, se definirá la diferencia entre el saber y el saber hacer, la problemática de los contextos, el ser competente y cómo Barnett (2001, p. 285) plantea una crítica y propuesta frente a cómo debería considerarse las competencias en la educación superior.

El saber tiene que ver con el conocimiento, con “aquella construcción mental que el sujeto realiza para la transformación de lo ya aprendido” (Jurado, 2009, p. 348); sin embargo, el saber hacer, como dirían Restrepo, Sarmiento y Ramos (2003):

Se refiere al saber tecnológico o al saber técnico, ambos concebidos como saberes prácticos... El saber tecnológico alude a la capacidad de organizar o disponer el conjunto de condiciones en las cuales opera la técnica, concebida ésta como una operación más específica que la tecnología por referirse a la adecuación particular de un medio a un fin (p. 24).



Es decir, el individuo puede tener el saber, pero el saber hacer implica que vaya a la acción usando ese saber adecuadamente en una situación determinada. Los autores plantean incluso, que el individuo puede saber y decidir no actuar en una situación.

Así como el pensamiento respecto a la competencia ha cambiado, igualmente ha cambiado la concepción de ser competente. Según como se ha planteado se podría decir que el ser competente es saber cómo hacer y, como ya se dijo, el sujeto puede decidir no actuar, entonces los autores mencionados lo plantean como competencia potencial. Por esto, según Bogoya (2018, p. 12), para el caso del presente instrumento, se prevé el mismo tiempo de aplicación para todos los estudiantes, correspondiendo esto a un aspecto asociado a la equidad, lo que garantiza que todos los evaluados cuenten con las mismas condiciones para poder obtener resultados comparables y verificar realmente su posibilidad de ser competente en los aspectos medidos.

Es por lo anterior, que pensar que un individuo es competente en la actualidad va más allá del saber-hacer, es que el pensamiento del individuo trabaje desde la interpretación y la producción de sentido, ya que, si no hay un horizonte, las competencias no serían posibles. Es así que Jurado (2009) concluye en cuanto a este aspecto:

Ser competente no es necesariamente saber-hacer cosas palpables y visibles, como ligeramente lo han supuesto algunos docentes; la competencia se realiza, emerge, cuando el pensamiento trabaja desde la interpretación y la producción de sentido y ello es posible porque el acto de interpretar apunta hacia un determinado horizonte; sin horizonte no es posible la emergencia de las competencias; el horizonte y el foco tie-

ne que ver con un saber-hacer (competencia cognitiva), un poder-hacer (competencia potestativa), un querer-hacer (competencia volitiva) y un deber-hacer (competencia deóntica) (Serrano, 2003, p. 8). Son estas competencias las que constituyen con plenitud al sujeto competente: es el sujeto que sabe hacer porque sabe leer el entorno (los contextos) y sabe leer los múltiples discursos que circulan, para tomar posición frente a ellos y actuar (p. 352).

Ahora bien, hablando de competencia en la educación superior, ¿qué o cuáles son las críticas? En primera instancia, nacen de varios interrogantes, por ejemplo: ¿Quién está detrás de plantear las competencias y contenidos a desarrollar? ¿Si son sostenibles/útiles en el tiempo y, si no lo son, entonces cuáles serían? ¿Será que nacen de las necesidades de la sociedad o son soluciones a los problemas del desarrollo? ¿Es una demanda del mercado laboral y del sistema productivo o son competencias para la vida? ¿Qué garantía hay de que el sujeto que le vaya bien en un examen o prueba se traduzca en un buen rendimiento en el mercado laboral? ¿Quién determina los contenidos adecuados para las pruebas?

En este punto entran posturas como la de Barnett (2001):

Estamos en una sociedad cambiante. Las competencias de hoy no son las de mañana. Los profesionales competentes no sólo deben sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente... no se trata de poseer simplemente «competencias», sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas. En resumen, el profesional debe estar capacitado para orientar de nuevas maneras su profesión (p. 111).

Ante las diferentes connotaciones y para evitar confusiones se debe explicitar el uso que se le dará al término. Jurado (2009), refiriéndose a los ámbitos de competencias académicas o competencias para saber desenvolverse en la vida y considerando la terminología de Barnett (2001), señala que éste diferencia el mundo de la vida de las competencias tanto académicas como de las operacionales, hace distinciones entre ellas y se resiste a asumir que las habilidades cognitivas y pragmáticas que asume la semiótica se consideren competencia, esta última en el sentido de que es un “saber-hacer ese algo que posibilita el hacer” (Greimas y Courtés, 1982, p. 132) y que, según Jurado (2009) presupone una estructura modal: “El sujeto de la enunciación modaliza las estructuras semióticas y narrativas dándoles el estatuto del deber-ser [...] y las asume como un saber-hacer, como un proceso virtual” (p. 345). El autor propone más bien que se reconozca como una potencialidad humana, en la que la escuela apoya y aporta para que esa potencialidad se desarrolle y cualifique “a través de las diversas performances que afronta cotidianamente el sujeto” (Jurado, 2009, p. 345); sin embargo, señala que la escuela no puede garantizar “las performances en esta selva de los símbolos que es constitutiva de la vida en la calle o en la vida abierta a las incertidumbres de la cotidianidad” (Jurado Valencia, 2009, p. 345).

Desde el punto de vista de Barnett (2001), las acciones académicas pueden tener por los menos tres matices: la perspectiva académica, la perspectiva operacional y la perspectiva multidimensional. La primera es evidentemente unidimensional, y la dirige hacia la educación superior, se expresa en la capacidad de detectar los códigos internos de la docencia y sus estrategias para sobresalir académicamente (p. 111).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



Tareas y respuestas elaboradas dentro de los cánones y códigos existentes, buenas notas, éxito en la jerarquía académica, son los estudiantes considerados excelentes que no objetan significado, son los disciplinados que no pierden asignaturas y se convierten en competentes para un buen rendimiento. Se logra entonces adquirir las competencias técnicas y las capacidades analíticas que la sociedad invoca. En este sentido, Gardner (1996) plantea:

En el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado (p. 8).

La perspectiva operacionalista, la considera Barnett (2001) también unidimensional y se le orienta hacia la eficacia para el mundo; especialmente en la actual globalización del mercado es importante que la escuela formal, incluida las de formación superior, promueva y enseñe a desarrollar, en los sujetos, habilidades y destrezas para el mercado del trabajo, para la producción de bienes o de servicios. "Así, la sociedad ha comenzado a presionar a la educación para que acoja sus demandas, cuando antes era la educación la que orientaba a la sociedad para la definición de sus proyectos" (Jurado, 2009, p. 346).

Ante estas perspectivas, especialmente frente a la segunda que ha ayudado a desprestigiar la competencia al ser asociada con la competitividad, quizás con énfasis en su interpretación mercantil, surge la

connotación de la competencia multidimensional, que se diferencia de las otras que adolecen de instaurar “nexo alguno con el sentido de comunidad y de proyecto social y político” (Jurado, 2009, p. 347).

Esa competencia multidimensional de Barnett (2001) y que destaca Jurado (2009, p. 347), coincide con elementos de la competencia comunicativa y de la competencia interaccional de Hymes (1972), “se trata de reconsiderar -en el marco de las diversas competencias- el concepto y la función del conocimiento, rompiendo con los límites disciplinares y explorando diversas conjunciones y entrecruzamientos con saberes transversales” (p. 27).

Esto significa que el conocimiento desborda los límites disciplinares y se conecta con las acciones cotidianas y prácticas del mundo de la vida; en este sentido, Jurado (2009) dice que el conocimiento:

Requiere ser hablado, representado de diversas maneras; el lenguaje verbal, acto que se construye entre al menos dos individuos, da lugar a procesos metacognitivos con los cuales el sujeto descubre lo que ha aprendido, lo que está a punto de aprender y lo que desearía aprender [...] Los conocimientos -los que hacen parte de la Enciclopedia de cada individuo- se activan siempre en la interacción y determinan la emergencia de diversas competencias (p. 348).

En conclusión, la escuela debe ayudar a potenciar las habilidades y capacidades de cada persona mediante el acceso al conocimiento que estando mediado por la efectividad se entiende “como la construcción mental que el sujeto realiza para la transformación de lo ya aprendido” (p. 348).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



Igualmente, la escolaridad en el nivel superior puede apoyar la construcción de competencias desde una perspectiva renovada de la interpretación de esas competencias más diversas, que solo académicas o profesionales (interpretación y análisis), inmersas u orientadas hacia una inteligencia libre, es decir, el modo de obrar discierne, planifica, resuelve situaciones y problemas del mundo de afuera. En tal sentido, “lo más cercano a una educación que cultiva las competencias para la vida lo constituye la pedagogía por proyectos, en donde tanto estudiantes como profesores, y hasta los miembros de la familia, se plantean preguntas, exploran, conjeturan, proponen” (Jurado, 2009, p. 351).

En el caso concreto de la Universidad Autónoma de Occidente, esto se evidencia en lo que la Institución entiende por el concepto de competencia, declarado en su PEI (UAO, 2016), donde se manifiesta que todo proceso formativo llevado a cabo en la Institución debe propender por establecer y entender un contexto (tejido de relaciones), enfocarse en la idoneidad (defendiendo la calidad y el aprovechamiento de los recursos), tener como eje la actuación y la integralidad (evidenciando el dominio de conocimientos, obtenidos a través del aprendizaje, y aplicados en diversos escenarios) y apuntar a la resolución de problemas importantes (desde una perspectiva compleja).

IMPORTANCIA DEL INSTRUMENTO EN LAS DECISIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Materializar la apuesta por un modelo pedagógico coherente con la propuesta de las competencias, implica abordar problemáticas o cuestiones como la descentralización del conocimiento en el aula, pues exige

pasar de una educación centrada en la enseñanza a una que prioriza el aprendizaje. Esto quiere decir que en el proceso enseñanza - aprendizaje el centro del proceso cambia: ya no es el docente; es el estudiante.

En este modelo el rol del estudiante tiene una participación activa en la construcción de su aprendizaje, convirtiendo al profesor en el facilitador que pone en sus manos los recursos: información, métodos, herramientas y configuración de ambientes adecuados para acompañarlos en el proceso. La propuesta identifica un profesor motivador, facilitador de procesos de desarrollo humano, asesor científico y metodológico (Beneitone et al., 2007, p. 25).

Esta propuesta es de corte constructivista retomado de Vygotsky con la idea del profesor como mediador entre el conocimiento y el aprendiz; desde su propuesta sobre Zona de Desarrollo Próximo, correspondería al estudiante asumir unas funciones que aún no han madurado pero que están en ese proceso, mientras que el rol del docente es la identificación de estos desempeños. Por eso la efectividad del Sistema de Evaluación debe estar en perspectiva de aportar a la identificación de las competencias desarrolladas por los estudiantes (Manríquez, 2012, p. 361).

Novak y Gowin (1988), retomando la propuesta de Ausubel sobre aprendizaje significativo, lo definen como una contraposición al conocimiento memorístico, en el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee determina sus conocimientos, así como la forma en la que los tiene organizados. Los mismos autores plantean que el conocimiento y el aprendizaje son cosas distintas, donde el primero es público y compartido, mientras que el segundo es personal e idiosincrático, por lo tanto, nadie aprende si no lo desea; de allí es que el aprendizaje debe ser negociado.

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



En el aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento pasa a tener significado para el estudiante cuando el componente idiosincrático atribuye significados y éstos siempre tienen componentes personales. El aprendizaje sin atribución de significados personales, sin relación con el conocimiento preexistente, es mecánico, no significativo. En el aprendizaje mecánico el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria y literal en la mente del individuo (Moreira, 2000, p. 123).

Para el modelo, la didáctica desde su propósito de estudio, comprensión y mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, debe transformar el llamado acto didáctico, en el cual se establece una comunicación de doble vía entre docentes y estudiantes en función de un contenido determinado.

Desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje es vital el análisis de lo que se llama punto de encuentro didáctico (la intersección de los contenidos, estudiante y docente). La evaluación es el vehículo para la aproximación progresiva de las representaciones que sobre los contenidos tienen el estudiante y su maestro (Manríquez, 2012, p. 362).

En correspondencia con la propuesta anterior para la Universidad Autónoma de Occidente la importancia del instrumento está en poder diferenciar entre la evaluación de las competencias fundamentales al ingresar a una carrera, esto es, las habilidades con que ingresa el estudiante (lo que presupone que toda persona tiene ciertas competencias y conocimientos previos) y qué competencias nuevas emergen durante el proceso de formación (evaluaciones al finalizar un primer ciclo o un primer año y en tramos posteriores), todo esto con el fin de aportar a la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y metodológicas en el

horizonte de lo esperado por el equipo académico de un programa (Bogoya, Jurado y García, 2016, p. 4).

En la perspectiva de las decisiones pedagógicas, la Universidad re-dimensiona el papel de la evaluación para convertirla en una guía que orienta hacia el logro de objetivos culturales y formativos en los campos profesionales, relacionados con perfiles formativos amplios (capacidad de integración, de adaptación al cambio, polivalencia, movilidad, disponibilidad, implicación). De la misma manera aporta en la consistencia conceptual del proceso de construcción de las rúbricas (Bogoya et al., 2016, p. 4).

La contribución del SIEA en el Área de Comunicación se plantea:

- Aportar en la mirada crítica hacia la evaluación, analizando las contribuciones en los aspectos referidos al proceso enseñanza – aprendizaje. De igual manera, en sus efectos en el desarrollo curricular.
- Desarrollar experiencias en el diseño de actividades de aprendizaje con este enfoque.
- Propiciar la constitución de un grupo de trabajo líder, que discuta y estudie los resultados y proponga los ajustes correspondientes.
- Realizar cambios profundos en las prácticas de aula por parte de los profesores, lo cual implica mejores relaciones y discusiones académicas con los estudiantes.
- Generar estrategias de socialización adecuadas para la adopción del SIEA y para que los estudiantes asuman que ellos son corresponsables de su aprendizaje, en alto grado.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



LA PRUEBA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN ENMARCADA EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

En el Área de Comunicación se articula la evaluación por competencias a la propuesta denominada Taxonomía SOLO, cuya asunción se soporta en razones de coherencia institucional. Dicha clasificación fue concebida en la taxonomía E. A. Peel, por los australianos Biggs y Collis (1982), quienes se basan en el estudio de los contenidos y resultados de distintas áreas académicas, estableciendo que a medida que los estudiantes aprenden, los resultados de su aprendizaje muestran fases similares de creciente complejidad estructural, evidenciándose principalmente dos tipos de cambios: los cuantitativos (a medida que aumenta la cantidad de detalles principales en la respuesta de los estudiantes) y los cualitativos (a medida que los detalles se integran a un modelo estructural) (p. 48). Aquí, las fases cuantitativas del aprendizaje se producen primero, después, el aprendizaje cambia cualitativamente.

Dicha definición es respaldada por Sepúlveda (2010), quien afirma que se trata de una metodología que permite evaluar diferentes niveles de complejidad estructural, asociados a resultados de aprendizaje alcanzados, donde se apunta a la evidencia que representan las realizaciones de los estudiantes, y a partir de ellas interpretar los avances, en términos de elementos de amplitud y de profundidad (p. 25).

En ella, se introducen diversos niveles de competencia, los cuales se caracterizan por los procesos desplegados y por el grado de complejidad que los estudiantes enfrentan al abordar actividades de aprendizaje con dificultad progresiva. Las habilidades comunicativas (comu-

nicación, modelación, representación, razonamiento y argumentación) están reflejadas en cada nivel de competencia².

A continuación los dominios cognitivos por nivel en la taxonomía SOLO:

- **Nivel 1 (Uniestructural):** los estudiantes saben responder preguntas definidas en contextos sociales, identifican y relacionan datos explícitos, saben extraer información pertinente de una sola fuente y hacen uso de un solo modelo representacional.
- **Nivel 2 (Multiestructural):** los estudiantes reconocen los elementos relevantes de un concepto, los cuales se reportan como una lista o enumeración.
- **Nivel 3 (Relacional):** los estudiantes saben formular modelos, identificar condicionantes y supuestos, desarrollan y aplican diferentes estrategias de solución, evalúan procedimientos, pueden comunicar explicaciones y argumentos basados en sus propias interpretaciones y en establecimiento de relaciones. Interpretan información, realizan inferencias, utilizan representaciones basadas en diferentes fuentes de información, justifican y aplican estrategias de solución, y elaboran y exponen razonamientos y argumentos.

² En cada uno de éstos niveles el estudiante está en capacidad de: Nivel 2: Se considera el mínimo para que un estudiante esté en capacidad de actuar en un ambiente de aprendizaje universitario. Nivel 3: El estudiante está capacitado para realizar actividades cognitivas básicas. Nivel 4: El estudiante responde efectivamente frente a actividades cognitivas complejas y emplea los métodos del conocimiento científico.



- **Nivel 4 (Abstracto ampliado):** los estudiantes pueden trabajar con modelos explícitos en situaciones complejas y concretas que pueden conllevar condicionantes o exigir la formulación de supuestos. Tienen la capacidad de seleccionar, integrar diferentes representaciones, incluidas las simbólicas, asociándolas directamente a situaciones del mundo real, empleando la razón.

El constructo a evaluar en el instrumento es *Comunicación* y su esquema preliminar, que será desarrollado en la tabla de especificaciones más adelante.

Al finalizar este capítulo, se despliega un ejemplo del instrumento con sus respectivos dominios: conceptual y cognitivo. El primero, para referir las teorías o escuelas de pensamiento que se encuentran en tensión al explicar la Comunicación, y el segundo, para indicar niveles de competencia, asociados con una estructura jerarquizada de procesos mentales, que van pasando desde lo primigenio y elemental (uniestructural) hasta lo complejo y universal (abstracto), como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6 El modelo del instrumento de la evaluación por competencias del Área de Comunicación

Constructo a evaluar: comunicación	Dominios cognitivos - Taxonomía SOLO			
Dominios conceptuales	Uniestructural	Multiestructural	Relacional	Abstracto ampliado
Ítems	1 ítem	1 ó 2 ítems	1 ó 2 ítems	1 ítem

Nota. Elaboración propia.

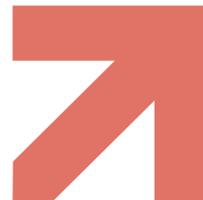
LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA A NIVEL NACIONAL E INTERNACIONAL

El discurso de las competencias empezó a gestarse en Colombia desde los años ochenta del siglo pasado, y fue en la Universidad del Valle donde se inició la discusión sobre dicho enfoque, siguiendo en parte la visión semiótica de Oviedo y Baena (1982). Posteriormente, a mediados de los años noventa, se iniciaron varios proyectos con este enfoque, entre ellos el de la evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado (MEN, 1995); iniciándose, al mismo tiempo, la reformulación del Examen de Estado Saber 11, con el enfoque de competencias, el cual tuvo su primera versión nacional en el año 2000.

A partir de allí, el proyecto Tuning, en el año 2002, después de intensas discusiones en el ámbito europeo, fortaleció dicha visión (y dicha prueba), haciendo que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia empezara a regular el proceso de aseguramiento de la calidad en las IES, incluyendo tres frentes principales de trabajo: los estándares de calidad para garantizar los procesos de formación profesional, el

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



sistema de créditos para promover la flexibilidad y movilidad estudiantil y las pruebas de Estado en el nivel profesional, conocidas como ECAES o exámenes de calidad para la educación superior. En este momento las universidades están haciendo su tránsito a la evaluación por competencias. Sin embargo, cada una ha realizado su conceptualización y asumido la noción adaptando o adoptando el modelo.

En el caso concreto de la UAO, luego de un debate académico, mediante un consenso libre y argumentado, que tuvo lugar en diversos espacios y en distintos momentos, se aprobó un nuevo Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el año 2011, en el cual se acogió el modelo de formación con el enfoque de competencias. De esta manera, la comunidad académica, identificada con la visión consignada en dicho PEI, y con sentido de pertenencia institucional, ha venido comprendiendo el enfoque y su potencial para educar a los nuevos ciudadanos transformadores de la realidad nacional actual, acorde con el ideal de una mejor sociedad y una mejor calidad de vida.

En una búsqueda de antecedentes frente a lo internacional, no se encuentra información específica del Área; las experiencias más cercanas se dan en la evaluación de competencias para la formación en periodismo.

Para comenzar, UNESCO interesada en el crecimiento de los medios de comunicación en los países en desarrollo y en las democracias emergentes, así como por el fomento de la libertad de expresión y del acceso a la información y el conocimiento, en 2007 a partir de diversas iniciativas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza de esta profesión en todo el mundo, propone un modelo de planes de estudio para la enseñanza del periodismo. Este manual plantea toda

una estructura de organización del conocimiento en el ámbito de la formación periodística desde niveles técnicos hasta maestría, y, aunque traza las competencias a desarrollar, deja a merced de cada institución académica el modelo de evaluación que se quiera adoptar (p. 17).

Otro enfoque dentro del campo académico de la Comunicación que plantea el tema de las competencias a desarrollar dentro de la formación es la propuesta construida por Fundación Rockefeller, la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (AID) y el Proyecto CAMBIO, que analizaron la utilidad de aplicar modelos de competencias al campo de la Comunicación para el desarrollo y el cambio social. Estas instituciones proponen un conjunto integral de competencias que puedan servir de recurso para diseñar un plan de estudios basado en las competencias para los estudiantes que están formándose como comunicadores, así como programas de capacitación en el caso de aquellos que ya se desempeñan en ese campo. En el documento la evaluación debe reflejar o se equipara al objetivo del aprendizaje (Irigoin y Vargas, 2002, p. 162).

En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), propone en la "Guía para la redacción y evaluación de los resultados del aprendizaje", una serie de orientaciones para la elaboración de planes de estudio y sus asignaturas, desde el enfoque y la orientación que se desprende de los documentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En esta propuesta los resultados del aprendizaje son elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



programa formativo, o parte de éste. La intención de la ANECA es facilitar a la comunidad universitaria una herramienta que ayude a clarificar cómo es, qué y para qué sirven los resultados del aprendizaje. La Comisión Europea, en su documento *Using learning outcomes* (2011), señala que su uso tiene un impacto en la educación, las prácticas formativas y las políticas.

El establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y de posgrado ha supuesto la introducción de un nuevo modelo formativo en la educación superior centrado en el estudiante. Esta reformulación de la organización del currículo de la educación superior ha traído consigo la introducción de un nuevo concepto: los resultados del aprendizaje. Su uso e implicaciones han sido clave para fomentar, en Europa, el modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y, por tanto, de la asignación de los créditos ECTS.

Utilizar los resultados de aprendizaje, pareciera que incrementa la transparencia de los resultados de la educación superior europea y sus cualificaciones, ya que su uso permite que los objetivos de los títulos se hagan explícitos, y por tanto, sean más claros y comprensibles, para estudiantes y para empleadores. Además, facilita comparar las cualificaciones entre los distintos países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promoviendo la movilidad tanto académica como profesional.

De este modo, los resultados del aprendizaje son de interés:

- a. Para las universidades cuando llevan a cabo la definición de sus títulos y la formación de sus estudiantes, esencialmente a través de sus asignaturas.

- b. En el ámbito nacional cuando se realiza la definición del marco de cualificaciones o la evaluación externa para el aseguramiento de la calidad universitaria.
- c. En el ámbito internacional con los propósitos de fomentar el reconocimiento, la movilidad, y la transparencia de títulos entre distintos países (ANECA, 2013, p. 12).

Dentro de las universidades latinoamericanas, el proceso de adaptación al modelo de competencias ha tenido diferentes niveles, reconociendo a Colombia como uno de los países más aventajados en esta nueva propuesta. Las investigaciones sobre los sistemas de evaluación del campo de la comunicación y el periodismo solo avanzan en temas puntuales, en cuanto a casos particulares se reconocen estudios sobre las competencias que el mercado solicita para los periodistas.

DOMINIOS COGNITIVOS

Competencias para la formación profesional de los estudiantes del programa

La definición de estas competencias específicas fue resultado de consenso regional derivado del taller de Competencias Fundamentales de Programa de AFACOM, realizado en noviembre de 2010 en la Universidad Autónoma de Occidente.

Dichas competencias se definieron teniendo en cuenta el Área de Formación Profesional y sus respectivos componentes (ver Tabla 7).

Tabla 7 Presentación de componentes, competencias y elementos presentes dentro del programa de Comunicación Social - Periodismo de la Facultad

Área de formación profesional		
Es el área orientada a brindar una sólida formación al estudiante en los conocimientos, habilidades y destrezas propios de su profesión.		
Componentes	Competencias	Elementos de la competencia
<p>Básica profesional Es un componente que dota al estudiante del conjunto de competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales del área de conocimiento en la que se sitúa la disciplina o profesión en la cual se forma.</p>	<p>Cultura investigativa Comprender objetos de estudio de carácter interdisciplinario desde los enfoques empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social en Ciencias Sociales, para explorar en casos de estudio y desarrollar diversos productos de tipo interdisciplinario que le permitan poner en práctica estos saberes en el campo propio de su profesión, con el propósito de formular y desarrollar estrategias metodológicas, desde una perspectiva relativa de abordaje de la realidad y los sujetos como actores históricos situados en un contexto sociocultural concreto.</p>	<p>Acción / actuación Comprender.</p> <hr/> <p>Objeto/asunto/concepto Objetos de estudio de carácter interdisciplinario desde los enfoques empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social en Ciencias Sociales.</p> <hr/> <p>Condición de calidad/contexto formativo En el campo propio de su profesión.</p>

<p>Básica profesional</p> <p>Es un componente que dota al estudiante del conjunto de competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales del área de conocimiento en la que se sitúa la disciplina o profesión en la cual se forma.</p>	<p>Solución a problemas</p> <p>Propone y construye en equipo alternativas de solución a problemas diversos en entornos dinámicos por medio del conocimiento comunicativo al que se enfrenta con una perspectiva interdisciplinar, con el propósito de desarrollar capacidades profesionales que coadyuven a la reflexión, la transformación, la aceptación y al respeto de la diversidad natural de los contextos sociales, procuradores del bien común.</p>	<p>Acción / actuación</p> <p>Proponer y construir.</p>
		<p>Objeto /asunto /concepto</p> <p>Alternativas de solución a problemas diversos en entornos dinámicos por medio del conocimiento comunicativo.</p>
		<p>Propósito</p> <p>Desarrollar capacidades profesionales que coadyuven a la reflexión, la transformación, la aceptación y al respeto de la diversidad natural.</p>
		<p>Condición de calidad /contexto formativo</p> <p>Contextos sociales, procuradores del bien común.</p>
	<p>Promoción del aprendizaje autónomo</p> <p>Realiza propuestas y pone en marcha procesos de interpretación, comprensión, proposición con lectura de contexto, cuyo aporte se enmarca en realizar acciones de responsabilidad social, que se caracterizan por optimizar saberes propios, leer necesidades sociales y formular estrategias de solución desde cada campo del saber, asociado a la comunicación, para contribuir al mejoramiento de la situación de las comunidades estudiadas.</p>	<p>Acción / actuación</p> <p>Realizar propuestas y poner en marcha procesos.</p>
		<p>Objeto /asunto/concepto</p> <p>Procesos de interpretación, comprensión, proposición con lectura de contexto.</p>
		<p>Propósito</p> <p>Realizar acciones de responsabilidad social.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo</p> <p>Mejoramiento de la situación de las comunidades estudiadas.</p>

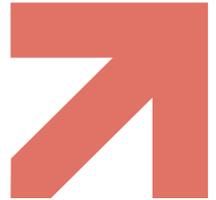
	<p>Competencia expresiva Comprender y producir textos mediatizados y no mediatizados en distintos formatos para contribuir a la construcción de sentido social sobre hechos o prácticas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.</p>	<p>Acción / actuación Comprender y producir.</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto Textos mediatizados y no mediatizados en distintos formatos.</p>
		<p>Propósito Contribuir a la construcción de sentido social sobre hechos o prácticas.</p>
<p>Profesional específica Permite que el estudiante desarrolle las competencias generales y específicas necesarias para la aplicación de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales de una profesión o disciplina específica y, que por lo tanto, lo habilita para el desempeño de la profesión en la sociedad.</p>	<p>Competencia cognitiva Conocer y Comprender epistemologías, enfoques y proceso metodológicos para analizar e interpretar críticamente el entorno y aplicar significativamente conocimientos pertinentes al contexto comunicativo al que se enfrenta con perspectiva transdisciplinar. Saber hacer operatorio y cómo saber hacer sobre el ser y el hacer (Serrano, 2003, p. 1).</p>	<p>Acción / actuación Conocer y comprender.</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto Epistemologías, enfoques y proceso metodológicos.</p>
		<p>Propósito Analizar e interpretar críticamente el entorno y aplicar significativamente conocimientos pertinentes al contexto comunicativo al que se enfrenta.</p>
	<p>Competencia tecnológica Planificar y producir mensajes escritos, sonoros, visuales, audiovisuales y multimediales a través de la comprensión de lenguajes, conocimientos y técnicas (medios y procedimientos) para la producción de formas simbólicas que circulan y se usan con propósitos concretos en contextos socioculturales diversos.</p>	<p>Acción / actuación Planificar y producir.</p>
		<p>Objeto/asunto/concepto Mensajes escritos, sonoros, visuales, audiovisuales y multimediales.</p>
		<p>Propósito Producir formas simbólicas que circulan y se usan con propósitos concretos en contextos socioculturales diversos.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo Contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo Con perspectiva transdisciplinar.</p>
		<p>Condición de calidad/contexto formativo A través de la comprensión de lenguajes, conocimientos y técnicas (medios y procedimientos).</p>

Nota. UAO (2012).

PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA EN COMUNICACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



La comunicación como proceso

El Programa de Investigación de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, desarrollado en el documento Plan Estratégico de Investigación de la Facultad (UAO, 2015), define unos criterios epistemológicos sobre la Comunicación, los cuales además de ser tenidos en cuenta en la estructura curricular de los cursos del Área de Comunicación, son importantes para retomar aquí puesto que enriquecen y amplían los supuestos teóricos que serán considerados para el diseño del instrumento de evaluación.

En este documento se plantea que la Comunicación se entiende “como un espacio flexible en donde acontecen interacciones interculturales marcadas por la historia y la cultura de un grupo social particular. En esa línea, definimos la comunicación como procesos culturales de producción, circulación y apropiación o usos de significados y sentidos sociales” (UAO, 2015, p. 23). Desde esta perspectiva, los desarrollos teóricos y la investigación en comunicación muestran un campo de estudio preocupado por reconocer el dinamismo y la complejidad que tienen distintos procesos de comunicación, tanto en la experiencia material como simbólica de los seres humanos. Métodos que se plasman en las prácticas culturales y que se reconocen justamente en los ámbitos de la producción, circulación, consumo o apropiación de sentidos.

Desde este marco de referencia, “la comunicación supone, a la vez, una acción social práctica y una reflexión política, en la medida en que en el encuentro con los otros hay, inexorablemente, una confrontación

por el sentido del mundo” (Dutta, 2015, p. 131). El Programa de Investigación de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales trabaja, de esta manera, “una perspectiva de comunicación que integra teoría, investigación y praxis social, en el nivel de intervención” (UAO, 2015, p. 22).

Competencia para el área de comunicación

Teniendo en cuenta todos los documentos revisados, la dimensión epistemológica sobre comunicación identificada en el Programa de Investigación de la Facultad y la definición de competencia para el Área de Comunicación, expresada en este documento (Introducción del Concepto de Competencia en el Área), las dimensiones de esta competencia, en términos prácticos, están definidas de la siguiente manera:

1. **Saber:** comprender y reconocer procesos de comunicación en prácticas culturales, donde se construyen experiencias de producción, distribución y apropiación de sentidos.
2. **Hacer:** diseñar, por intermedio de acciones de mediación social, estrategias y productos comunicativos que son pertinentes para un contexto social e intercultural específico.
3. **Convivir:** entender la importancia propia y del otro en contextos sociales específicos, en función de la resolución de problemas y conflictos.
4. **Ser:** interiorizar los conocimientos y aprendizajes adquiridos en el proceso formativo, con la intención de desarrollarse como sujeto, para afrontar exitosamente las circunstancias de la vida.

Por lo tanto, una vez detectados por el comunicador, los procesos de comunicación que ocurren en los ámbitos de la producción, distribución, consumo o apropiación de sentidos, éste diseña una estrategia de Comunicación, que demuestra su capacidad de brindar solución a un problema de comunicación determinado, para elaborar así, un producto comunicativo que es configurado, por un lado, considerando los intereses de un grupo, de la ciudadanía, de las audiencias, del otro, etc.; y por otro, aplicando lenguajes, plataformas, medios, dinámicas y formatos específicos.

Precisamente, el Área de Comunicación ha empleado la Guía práctica para el diseño microcurricular en la UAO y El Cubo del Aprendizaje (2012), no solo como herramientas para concebir los modos de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas, sino también para establecer los criterios de evaluación. Estas dos herramientas han orientado tanto la estructuración de los contenidos programáticos como la matriz de diseño curricular de las asignaturas. Desde dicha perspectiva las metodologías de enseñanza–aprendizaje y los procesos de evaluación han priorizado las dimensiones del conocimiento destacadas en estos dos dispositivos: conocimiento proposicional, conocimiento procedimental, conocimiento condicional. Puntualmente, el conocimiento proposicional se refiere al saber qué o al saber sobre las cosas. Mientras que el conocimiento procedimental se relaciona con el saber cómo, lo que implica que está basado en destrezas operativas. Finalmente, el conocimiento condicional se refiere al saber hacer con sentido; es decir, que el educando sepa en qué condiciones y cuándo hace algo.

La UAO (2011) en su PEI, además, reconoce tres funciones de la evaluación. La primera es “la certificación de los aprendizajes y

competencias desarrolladas”. La otra función tiene que ver con el seguimiento del proceso, mediante la información que cada estudiante deriva de su evaluación, para el mejoramiento de su aprendizaje. La tercera, es aquella por la cual la evaluación determina la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza–aprendizaje (p. 62).

Se observa así, cómo estos criterios sobre competencias, precisadas tanto en el PEI de la UAO (2011) como en los documentos institucionales sobre el currículo, tienen una correspondencia directa con los criterios de evaluación discutidos hasta ahora en este documento.

CONTEXTOS

Para la elaboración de los contextos en el Área de Comunicación, se tuvo en cuenta una tabla de especificaciones, la cual se construye a partir de unos campos definidos con base en la revisión literaria consultada, a partir de tres campos principales:

- Proceso de comunicación en prácticas culturales.
- Acciones de mediación social y comunicación intercultural.
- Cuatro niveles de competencia (dominios cognitivos de la taxonomía SOLO).

Dichos contextos se establecen a partir de situaciones que involucren distintos niveles o procesos de comunicación que los estudiantes deben reconocer y analizar a partir de sus conocimientos adquiridos.

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL INSTRUMENTO

A continuación, se presenta la tabla de especificaciones del instrumento de evaluación para el Área de Comunicación (Tabla 8):

Tabla 8 Tabla de especificaciones del instrumento para el Área de Comunicación

Campo	Dominios cognitivos de la taxonomía SOLO				
	Uniestructural	Multi-estructural	Relacional	Abstracto ampliado	Total
Proceso de comunicación en prácticas culturales.	Reconoce un elemento de las formas de producción de sentido (1 ítem).	Describe cualquiera de los tres momentos del proceso comunicativo: producción, distribución y apropiación de sentido (1 ó 2 ítems).	Analiza y contrasta las relaciones de la producción, distribución y apropiación de sentido en prácticas culturales (1 ó 2 ítems).	Crítica, justifica o teoriza acerca de nuevas estrategias y productos comunicativos que dan cuenta de un proceso de comunicación (1 ítem).	5 ítems
Acciones de mediación social.	Identifica un elemento del proceso de mediación social (1 ítem).	Reconoce y lista categorías de análisis en un proceso de mediación social (1 ó 2 ítems).	Establece y jerarquiza criterios para llevar a cabo un proceso de mediación social (1 ó 2 ítems).	Produce nuevos textos mediatizados y no mediatizados en distintos formatos para contribuir a la construcción de sentido social (1 ítem).	5 ítems
Comunicación intercultural.	Identifica un elemento de la experiencia de comunicación intercultural (1 ítem).	Enumera características de una situación intercultural (1 ó 2 ítems).	Define y explica un modelo de análisis comunicativo que permite una intervención en un contexto intercultural determinado (1 ó 2 ítems).	Formula posibles soluciones novedosas y creativas a problemas de comunicación intercultural por medio de la intervención comunicativa (1 ítem).	5 ítems

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, la tabla de especificaciones expuesta permite construir la siguiente tabla conceptual (Tabla 9).

Tabla 9 Tabla conceptual orientadora del Área de Comunicación

Campo conceptual	Concepto	Elemento
Proceso de Comunicación en Prácticas Culturales	Consumo cultural	Consumo*
		Cultura*
		Expresiones
	Producción de sentido	Lenguaje
		Sentido*
		Símbolo*
		Producción*
		Proceso
		Significado*
	Comunicación	Imagen
		Interrelación
		Interacción*
		Proceso
		Actores*
		Contexto*
		Comunicación verbal*
		Comunicación no verbal*
		Acto ejecutivo
	Acto expresivo*	
	Prácticas culturales	Sociedad
Comunidad		
Identidad*		
Práctica*		

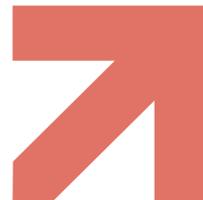
Acciones de Mediación Social	Mediación	Tecnología
		Medios de comunicación*
		Agentes de mediación*
		TIC
		Públicos
		Producto comunicativo
	Comunicación masiva	Masa
		Consumo masivo*
		Emisor*
		Receptor*
		Mensaje
		Canal
		Medios de comunicación
		Periodismo
		Opinión pública*
		Formato
	Comunicación digital	Digitalización
		Comunicación
		Hipermedia*
		Transmedia*
		Reticularidad
		Interactividad*
		Hipertexto
		Multimedia
		Narrativa digital
		Usuarios
		Producción colaborativa*
		Contenido

Comunicación Intercultural	Cibercultura	Cultura*
		Ciberespacio*
	Sociedad en red	Sociedad*
		Red
		Nodo
		Conectividad*
	Sociedad de la información y del Conocimiento	Comunidad
		Información*
		Brecha digital
		Conocimiento
	Industria cultural	Gestión del conocimiento*
		Producción cultural*
		Consumo
	Modernidad - Postmodernidad	Industria*
		Modelo
		Desarrollo
		Evolución
		Progreso
		Modernidad*
	Ciudad	Postmodernidad*
		Paradigma*
		Urbano*
	Proceso comunicativo	No lugar*
		Organización
		Producción*
		Distribución*
		Circulación*
Apropiación*		
Sentido		
Uso		
Estrategia		

Comunicación Intercultural	Investigación	Hipótesis
		Marco teórico*
		Problema*
		Metodología*
		Resultados*
		Análisis
		Objetivos*
		Marco contextual
		Marco conceptual

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

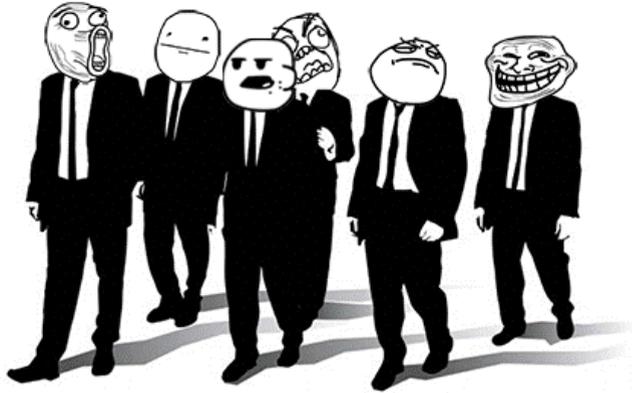
**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



Nota. Elaboración propia.

EJEMPLOS DE CONTEXTOS E ÍTEMS

El mundo de los memes



En la actualidad, Internet juega un rol principal en la circulación de información de todo tipo. Además, gracias a la particularidad de que sus usuarios, a través de la interacción, dejan de ser consumidores para convertirse en productores de información, uno de los productos comunicativos reina diariamente en este medio: el "meme". Este término no es algo de ahora, pues es nombrado por primera vez en 1976 en el libro *El gen egoísta* (en inglés: "The selfish gene") de Richard Dawkins. En una entrevista a la revista *Wired*, Dawkins planteó que lo usó para referirse con una metáfora a un virus, sin embargo, Dawkins explica que "un 'meme de Internet' está pirateando la idea original y que en vez de mutar por un cambio aleatorio y esparciéndose por una forma de selección darwiniana, éstos son alterados deliberadamente por la creatividad humana" (Solon, 2013). Por lo tanto, el nombre es aplicable al fenómeno virtual.

Hace una década empezaron a circular algunos memes clásicos con personajes icónicos que la gente empezó a referenciar para ciertas situaciones, pero hoy en día es muy complejo determinar el nacimiento de un meme. Cualquier persona puede crear uno y la idea puede surgir de cualquier cosa: un momento, una persona (sea celebridad o no), película, serie, escena, entre otras variantes; lo cierto es que su elemento esencial en el discurso es el humor. También, la sátira y el sarcasmo.

Por otra parte, su circulación es más difícil de determinar. Su formato más común es una imagen con textos editables, sin embargo, éstos no solo circulan en formato de imagen, sino también en gif (imagen en movimiento repetitivo y corto) y vídeo. Ahora bien, “la propagabilidad pone hincapié en la producción de contenido en formatos fáciles de compartir” (Jenkins, Ford y Green, 2015, p. 30). Por ejemplo, el meme puede pasar de circular en redes sociales a un chat, con facilidad. Por ello, el meme se ha convertido en un contenido digital altamente popular que, según los mismos autores: “se esparce como una pandemia, propagándose por el público, infectando a una persona tras otra. [...] un contexto donde el público se ocupa de la circulación, sin renunciar a su control como creadores” (p. 41).

MARCO CONCEPTUAL ENFOQUES Y ESTRUCTURA

PRUEBA DE COMUNICACIÓN



Ítems

A continuación, responde los ítems 1 a 4, con base en la información suministrada.

1. El formato más común del meme es:
 - a. Gif.
 - b. Vídeo.
 - c. Imagen.**
 - d. Chat.

2. Además del humor, un meme también utiliza:
 - a. Sátira y personajes.
 - b. Sátira y sarcasmo.**
 - c. Variantes y personajes.
 - d. Variantes y sarcasmo.

3. Entre el término "meme" original y el adoptado en las redes, ¿existe una relación?
 - a. No, pues el término está mal usado porque el primero se refiere a la genética y el segundo a la circulación de productos gráficos en la web.
 - b. Sí, debido a que ambos hacen referencia a una transmisión viral, cuya diferencia es que, en vez de darse por mutación, se hace por la creatividad de los usuarios.**

- c. No, pues el término original hace referencia a productos en la web y el otro a productos generados por la creatividad de los usuarios.
 - d. Sí, debido a que ambos hacen referencia a una transmisión viral producida por los genes al mutar, según la selección darwiniana, como una expansión viral.
4. Los medios tradicionales y digitales se diferencian en varios aspectos. Por lo tanto, se puede concluir:

a. El meme es un reflejo en el cual el destinatario de la información ya no es receptor sino también productor y editor, convirtiéndose en usuario o prosumidor. Además, es quien determina su circulación.

- b. El meme es un ejemplo de que quien produce es también quien consume, sin embargo, la circulación depende de terceros. Tampoco el productor determina el tema del meme, sino que es encargado por terceros.
- c. El meme no es un producto interactivo porque no es un videojuego y el usuario no es el protagonista porque en el meme no sale ni su foto ni su nombre. Tampoco el usuario es el creador del meme, ni lo puede modificar.
- d. El meme no es un producto desintermediado porque quienes lo producen son las grandes cadenas creadoras de medios y partidos políticos, para posicionar sus productos o ideologías. Sin embargo, sí puede ser interactivo.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



Y la explicación de este ejercicio es la siguiente:

Este contexto, que sirve como ejemplo, está considerando un campo, sus conceptos y elementos de acuerdo con lo planteado anteriormente. En este caso, el ejemplo está dentro del campo de "Proceso de comunicación en prácticas culturales". Además, es un contexto actual que involucra varias voces. Por otro lado, el contexto tiene en cuenta los conceptos y elementos del campo en cuestión (ver Tabla 9), especialmente el concepto de "producción de sentido" y sus elementos como "sentido", "producción", "proceso", entre otros.

En cuanto a sus ítems, se evalúan los cuatro (4) niveles mencionados. El primer ítem, corresponde al nivel uniestructural, el segundo el nivel multiestructural, el tercero es de nivel relacional y el cuarto es nivel abstracto ampliado.

En el ítem 1, el estudiante debe reconocer un elemento como se menciona en el nivel uniestructural de la Tabla 8. Cada una de las opciones es un elemento, todos están dentro del contexto, sin embargo, se debe identificar específicamente 'el más común' de los formatos del meme, según el contexto. En este caso, es la imagen (Respuesta correcta la opción c), puesto que en el contexto explícitamente dice: "Su formato más común es una imagen con textos editables". Los otros son opciones de cómo se presenta el meme en el proceso comunicativo, pero no son el formato más común.

En el ítem 2, debido a que el nivel de competencia es multiestructural, el estudiante debe describir el meme identificando más de un recurso literario usado dentro del proceso de producción del meme. La respuesta correcta es la B, ya que, aunque todos los sustantivos están en el contexto, la respuesta A tiene 'personajes', que no es un recurso literario como el humor. De igual forma, sucede con la C y la D.



Por su parte el ítem 3, de nivel relacional, pretende que el estudiante analice y establezca la relación en semejanza y diferencia del término 'meme' en cuanto a la genética y el proceso comunicativo en prácticas culturales. En este caso, la B es la acertada debido a que según el contexto hace referencia a su similitud en relación a la circulación, y a su vez plantea que la diferencia es que uno se da por mutación y el otro se da por la creatividad humana. Las respuestas A y C no son correctas porque de entrada están planteando que no hay relación. Y la D no es correcta, debido a que se mantiene en la transmisión viral científica más no de contenido creativo.

El ítem 4, que es de abstracto ampliado, hace que el estudiante vaya más allá del contexto y teorice sobre el objeto de estudio del contexto, el cual es el meme. En este caso, se le plantea una premisa y el estudiante debe sacar una conclusión de cuál de las teorías planteadas en las respuestas es la correcta.

En este caso la respuesta correcta es la A, puesto que el contexto plantea que en el medio digital el usuario se vuelve creador de contenido y el meme es un claro ejemplo de ello. Cada uno, según lo que desea decir crea o transforma un contenido existente de acuerdo al formato del meme para expresarse. Además, en el último párrafo del contexto se habla acerca del otro momento del proceso de comunicación, el cuál es la circulación, y la estrategia que se genera para que se propague, la cual la puede generar el mismo usuario. La respuesta B no es, debido a que establece que la circulación y la temática dependen de terceros y el contexto es muy claro que el mismo productor puede realizar ambas. La respuesta C no es, debido a que establece que el usuario no es el creador del meme. En el caso de la D, tampoco es la respuesta, ya que dice que el meme no es un producto desintermediado y sí lo es, porque cada usuario puede realizarlo y ponerlo a circular sin intermediarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFACOM. (12 de octubre de 2004). afacom.org. Obtenido de http://www.afacom.org/images/yootheme/Pruebas_Saber/Marco_de_Fundamentacion.pdf
- ANECA. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid: Cyan Proyectos Editoriales S.A.
- Bartnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Waganaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy. Nueva York: Academic Press.
- Bogoya, D. (2007). Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias. En Catedra Manuel Ancizar segundo semestre 2007 - La educación superior: Tendencias, debates y retos para el siglo XXI. Sostenibilidad y financiación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2018). Arquitectura del Sistema Institucional de la Evaluación de los Aprendizajes y sus desarrollos. Cali: Universidad Autónoma de Occidente -UAO.
- Bogoya, D., Jurado, F., & García, G. (2016). SIEA el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

- Chomsky, N. (1999). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Delors, J. (1994). Los Cuatro Pilares de la educación. La Educación Encierra un Tesoro. El Correo de la UNESCO, 91-103.
- Díaz, M., Valencia, G., J. M., Vivas, D., & Urrea, C. (2006). Educación superior: horizontes y valoraciones relación PEI - ECAES. Bogotá: ICFES.
- Dutta, M. (1996). Decolonizing communication for social change: A culture centered approach. *Communication Theory*, 123-143.
- European Qualifications Frameworks. (2011). Using LearningOutcomes. Belgium: European Union.
- Gardner, H. (1996). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Greimas, A., & Courtés, J. (1982). Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje. Madrid: Editorial Gredas.
- Hernández, R. (2018). emezeta.com. Obtenido de <https://www.emezeta.com/articulos/11-memes-recurrentes-guia-para-dummies>
- Hymes, D. (1972). On communicative competencies. En B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected readings* (págs. 269 - 293). Harmondworth: Penguin.
- ICFES. (2017). Guía de orientación SaberPRO, competencias específicas. Módulo de procesos comunicativos. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES.
- ICFES. (s.f.). [icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=568&Itemid=1061). Obtenido de http://www.icfes.gov.co/index.php?option=com_content&task=view&id=568&Itemid=1061
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: OIT - CINTERFOR.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**



- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Jurado, J. (2009). El enfoque sobre competencias: una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 243 - 354.
- Manriquez, P. L. (2012). ¿Evaluación de competencias? *Estudios Pedagógicos*, 355 -366.
- MEN. (1995). *Proyecto evaluación de docentes en ejercicio al servicio del Estado*. Bogotá: Ministerio de Educación Superior - MEN.
- MEN. (26 de junio de 2003). Recuperado el 2018 de abril de 4, de www.ministerio.gov.co: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86039_archivo_pdf.pdf
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. . Madrid: Editorial Visor.
- Novak, J., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, lectur y ciencias*. Madrid: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Restrepo, G., Samiento, J., & Ramos, J. (2003). *Competencias y pedagogías en la enseñanza de las ciencias sociales*. En M. Bogoya, Trazas y miradas: *Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sepulveda, A. (2010). *Evaluación de la educación. Evidencia en los resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios y educación media, con buen rendimiento escolar en biología: evaluación de la complejidad estructural "la taxonomía solo"*. En C. I.

2021. Buenos Aires: OEI.
- Serrano, E. (2003). El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Cuadernos del Seminario en Educación. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación - Universidad Nacional de Colombia.
- Solon, O. (2013). wired.co.uk. Obtenido de <http://www.wired.co.uk/article/richard-dawkins-memes>
- UNESCO. (2007). UNESCO y la mejora de la formación de los periodistas. Un compendio de propuestas. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación - UNESCO.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2005). Plan Macro de Mejoramiento Continuo (PMMC) del año 2000-2005- Facultad de Comunicación Social – UAO. Cali: Universidad Autónoma de Occidente - UAO.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2011). Resolución No. 438 del Consejo Superior del 16 de septiembre de 2011. Cali: Universidad Autónoma de Occidente - UAO.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2012). Una caja de herramientas para el oficio Guía práctica para el diseño microcurricular en la UAO. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2012). Proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social – Periodismo. Cali: Universidad Autónoma de Occidente - UAO.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2015). Ejercicio de planificación estratégica en el campo de la comunicación, conducente al fortalecimiento de la investigación de la Facultad de Comunicación Social. Cali: Universidad Autónoma de Occidente – UAO.
- Universidad Autónoma de Occidente. (2011). Proyecto Educativo Institucional - PEI. Cali: Universidad Autónoma de Occidente - UAO.

**MARCO
CONCEPTUAL
ENFOQUES Y
ESTRUCTURA**

**PRUEBA DE
COMUNICACIÓN**





El Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes- SIEA- de la Universidad Autónoma de Occidente es una estrategia de desarrollo y apoyo académico que aporta información válida, confiable y oportuna para el monitoreo y cumplimiento de los indicadores de calidad educativa. Para ello, entre otros recursos, se vale de las pruebas estandarizadas, de entrada y de salida de las 11 áreas de conocimiento, desde las cuales se monitorea el valor agregado de los cursos, se obtiene información para el mejoramiento pedagógico y curricular y se logran conocer en detalle los dominios cognitivos de los profesionales en formación, para llevarlos más lejos y potenciarlos.

Acorde con lo anterior, la construcción de los instrumentos estandarizados incluye la definición de los Marcos Teóricos, que son consensuados por la comunidad académica de los profesores de cada área; en ellos, el lector encuentra los detalles del qué, para qué y cómo evaluar.

Dichos Marcos se renuevan con periodicidad, máxime que vivimos en un mundo de cambios vertiginosos, en el que las habilidades y destrezas exigidas no son las mismas, están en permanente evolución y en el que el objetivo de la educación no es la recopilación y memorización de información, sino que nos enfrentamos a una perspectiva más amplia y dinámica del conocimiento.

Cada uno de los Marcos integra el concepto de competencia en el área y su importancia en la sociedad actual; explicita el constructo que será evaluado, así como las características que se representarán en las actividades de las pruebas; se detallan los aspectos operacionales de la evaluación, cómo se medirán de acuerdo con la taxonomía por la cual ha optado la Universidad y se presentan algunos ejemplos de los ítems.

El lector encontrará -a manera de seriado- los 11 Marcos Teóricos de las respectivas áreas del SIEA, y se anticipa la posibilidad de ampliación a nuevas áreas y modalidades.

ISSN: 2744-970X

