

CONSEJO NACIONAL DE RECTORES

Oficina de Planificación de la Educación Superior

“DISCUSIÓN CONCEPTUAL Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
PARA EL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS. PROYECTO
PILOTO INNOVACIÓN DOCENTE: FORMACION POR
COMPETENCIAS”.

Elaborado por:

M.Sc. Carolina Bolaños C., UCR

M.Sc. María Agustina Cedeño S., UNA

M.A. Ulises Rodríguez G., ITCR

M.Sc. Ana Cristina Umaña M., UNED



TEC



Noviembre, 2015

OPES ; no. 40-2015

378.071
D611d

Discusión conceptual y sistematización de experiencias para el diseño curricular por competencia. Proyecto piloto innovación docente: formación por competencias / Carolina Bolaños C. ... [et al.]. . -- Datos electrónicos (1 archivo : 4380 kb). -- San José, C.R. : CONARE - OPES, 2015.
(OPES ; no. 40-2015).

ISBN 978-9977-77-158-8
Formato PDF, 81 pág.

1. DESARROLLO CURRICULAR. 2. CURRÍCULO. 3. INNOVACIONES EDUCATIVAS. 4. EDUCACIÓN SUPERIOR. 5. COSTA RICA. I. Bolaños Cubero, Carolina II. Cedeño Suárez, María Agustina. III. Rodríguez Guerrero, Ulises. IV. Umaña Mata, Ana Cristina. V. Título. VI. Serie.

EBV



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

I. APORTES PARA EL DISEÑO CURRICULAR BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: UN ACERCAMIENTO.

I. Los retos de la Universidad en el siglo XXI

II. Proyecto: Implementación del enfoque por competencias en la curricula de las universidades estatales: antecedentes

III. ¿Qué son las competencias?

IV. Clasificación de las competencias

V. Enfoques: una forma de ver el mundo

VI. Ruta para el diseño curricular por competencias en las carreras piloto

VII. Términos asociados con el diseño curricular por competencias

II. LOGROS OBTENIDOS: LA EXPERIENCIA PILOTO

I. Actividades de formación

II. Acciones desarrolladas en las unidades académicas participantes

III. REFLEXIÓN FINAL A PARTIR DE LA EXPERIENCIA COMO REFERENTE PARA LA TOMA DE DECISIONES

IV. REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

“...Tal como lo menciona Posner (2001) en un entorno de cambio curricular los microscopios pueden ser remplazados, se pueden comprar nuevos libros, los programas se pueden modular, los profesores pueden ser asignados a equipos, e incluso las paredes pueden ser eliminadas, sin embargo, ninguno de estos cambios por sí mismo constituye un cambio curricular. El cambio requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan no solo modificando los marcos dentro de los cuales estas interacciones suceden”. (Currículo basado por competencias: una experiencia en educación universitaria, Manuel Ignacio González Bernal. Revista Pedagogía Universitaria. Educación y educadores 2006. Vol. 9, N 2. PP. 95-117).

El reto que enfrentan las universidades en general y las universidades públicas estatales en particular, en el contexto mundial y latinoamericano en los últimos años, constituye una tarea compleja que incluye, entre otros aspectos, la lectura y visión panorámica de lo que sucede en el mundo, a nivel académico, social, político y económico; la atención crítica a las demandas que diversos sectores hacen a la universidad, en el contexto de la globalización y los proyectos de estructuración regionales, así como de responder a las necesidades y demandas del contexto inmediato; todo esto sin dejar de gestionar su proyecto educativo.

Esto implica a nivel curricular, revisión y reflexión histórica de las prácticas, estudio de las tendencias y discursos que se crean en materia curricular y pedagógica, valoración crítica de las posibilidades de desarrollo de estrategias para la implementación de estas tendencias y discursos a la luz de la finalidad institucional, su consecuente implementación, seguimiento, evaluación y valoración; volviendo permanentemente a la revisión de las prácticas como punto de partida que posibilite su modificación.

En esta dinámica es que surge, a nivel interinstitucional de las universidades que conforman el CONARE, la necesidad de atender el discurso curricular de la formación por competencias, que trascienda la mera participación como universidades en proyectos estructurados y gestados, por lo general, desde otras latitudes.

Así, a partir de 2009 se inicia, en el seno de la Comisión de Curriculum Universitario, el desarrollo de un proyecto en esta línea, que permitió en un primer momento el acercamiento teórico-conceptual del tema, el diseño de una propuesta de trabajo práctico, el desarrollo de acciones piloto y finalmente su sistematización.

El presente documento presenta las reflexiones y acciones que se generaron en el proyecto, con el fin de que pueda servir de base en la dinámica curricular crítica de las universidades públicas costarricenses.

APORTES PARA EL DISEÑO CURRICULAR BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS: UN ACERCAMIENTO

I. LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

El contexto geopolítico, económico y tecnológico mundial actual, ejerce sobre las instituciones tradicionales transformaciones en su forma de organización, en sus procesos y en sus productos; es decir, cambios en su concepción y finalidades. En el campo educativo, se demanda de la escuela preparar para la vida laboral, especialmente para el empleo, en una dinámica de producción de bienes y servicios en constante cambio, que se modifica permanentemente al ritmo de las tecnologías y las leyes del mercado.

De acuerdo con Boaventura De Sousa Santos (2006), la universidad en particular se ha visto enfrentada, desde el final del siglo XX, a una fuerte crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional. No es ya la única institución de educación superior y de producción de la investigación; así como su autonomía se ve socavada por la necesidad de someterse a los criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En este contexto, la universidad es vista como la escuela de educación superior para la formación de profesionales que se incorporan en este mercado laboral dinámico, cambiante e incierto. Por ello, en los albores del siglo XXI, la universidad enfrenta retos que la están obligando a repensar y replantear su misión y estrategias.

Es así como (nacen) los discursos pedagógicos, y específicamente curriculares, apelan a la formación universitaria transformar su visión, de cara a las cambiantes necesidades del campo laboral, de la sociedad del conocimiento y la información del mundo globalizado. Al respecto Bricall plantea que

“...el nuevo marco de exigencias depende de la globalización y de la aparición de nuevas relaciones sociales. El Libro Blanco sobre la Educación y la Formación de la Comisión Europea precisa cuales han sido los tres grandes impactos de nuestro tiempo sobre el mundo de la educación: la emergencia de la sociedad de la información que está transformando la naturaleza del trabajo y de la organización de la producción; el fenómeno de la mundialización que incide sobre las posibilidades de creación de empleo, y finalmente, la revolución científico-técnica, que crea una nueva cultura y que plantea acuciantes cuestiones éticas y sociales” (Bricall, 2000).

La universidad, en su misión, constituye un espacio social para la creación y recreación de la cultura para la producción científica, artística y para el aprendizaje de las herramientas básicas para el ejercicio de las profesiones. Formar personas para desarrollarse en diversos campos, pensadores, artistas, científicos y profesionales. Por tanto, hoy se ve en la necesidad de conjugar las prácticas para la creación y recreación cultural, así como para la formación profesional de acuerdo con los retos que le impone el mundo actual.

Al respecto, la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI, adoptada en la Conferencia Mundial sobre educación superior de UNESCO (París 5-9, octubre 1998) afirma que:

“La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere una visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental”.

En esas circunstancias, las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado de aprender permanentemente y de entender el potencial de lo que aprenden, de tal forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones. Por lo anterior, el informe de la UNESCO, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, propone la educación a lo largo de la vida basada en cuatro pilares:

- **Aprender a conocer**, implica jerarquizar, ordenar, sistematizar el saber, adquirir los instrumentos de la comprensión, tener una base instruccional sólida y general con la posibilidad cierta de profundizar el conocimiento, en síntesis, “aprender a aprender”.
- **Aprender a hacer**, en este sentido, la educación va más allá de una competencia o una calificación laboral, es desarrollar todas las potencialidades del individuo y ser capaz de enfrentar los desafíos que plantea la vida.
- **Aprender a vivir juntos**, aceptando y reconociendo la interdependencia económica y cultural, se hace necesario educar para la tolerancia y el respeto, es desarrollar la inteligencia interpersonal. El Informe Delors (1996) insiste en el pilar de *vivir juntos*, conociendo mejor a los demás, su historia, tradiciones, espiritualidad. Es aceptar la diversidad y los valores compartidos en una sociedad democrática.
- **Aprender a ser**, es conocerse a sí mismo, es el desarrollo integral de cada persona, es fortalecer la responsabilidad en el destino propio y en el colectivo.

Fundado en estos pilares el Informe Delors declara que “(...) *la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal*” (Delors,1993:4).

Además, expresa que se debe ordenar, unir y preparar las transiciones en las distintas etapas de la educación. Así, la educación básica debe fomentar el deseo de aprender, el ansia y alegría de conocer. La enseñanza secundaria debe diversificar la oferta de trayectorias y valorar talentos de todo tipo para evitar la sensación de exclusión y falta de futuro de los adolescentes mientras tanto la universidad debe diversificar su oferta, constituirse en una plataforma privilegiada para seguir estudiando, crear cátedras internacionales y ser autónoma.

En el mismo informe, la UNESCO acota que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro; por lo que la educación superior, entre otros de sus retos, se enfrenta a la formación basada en competencias y a la actualización de los planes de estudio; su constante adaptación a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (UNESCO,1998)

Bajo esa reflexión, se lleva a cabo en 1999 la Declaración de Bolonia, Italia, suscrita por ministros de Educación Superior de 30 Estados europeos. En ella se proclama la necesidad de construir un *Espacio Europeo de Educación Superior que atienda* los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación en un polo de atracción para estudiantes y profesores, no sólo de Europa sino también de otras partes del mundo. Los objetivos propuestos en tal Declaración se orientan a:

- Adoptar un medio de titulaciones que sean fácilmente reconocibles y comparables;
- Adoptar un plan basado en la distinción de dos ciclos escolares, pregrado y postgrado;
- establecer de un sistema de créditos como el ECTS (*European Credit Transfer System*);
- Promover la movilidad de estudiantes y personal docente de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea;
- Promover la cooperación en el control de calidad y
- Promover una dimensión en la educación superior con énfasis particular en el desarrollo curricular. (En:<http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>).

Un año después (2000), un grupo de universidades aceptó trabajar de manera colectiva en la elaboración del proyecto piloto que denominaron Tunning (Ver Anexo 1). Este proyecto, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen, se propone compartir y aprovechar la experiencia europea para diseñar y llevar a cabo planes propios que faciliten la convergencia y orientar a las distintas titulaciones en los siguientes aspectos:

- La definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas de cada una.
- La descripción de competencias comunes a todas las titulaciones universitarias, las cuales forman parte del bagaje formativo universitario.
- El diseño de proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles.
- El diseño y la programación de currículos tomando como referencia el trabajo del alumno.

En ese mismo año, en el mes de marzo, se realizó la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en donde se genera el Informe conocido como "Bricall" el cual indica que las Universidades deben enfrentar, entre otros, los siguientes desafíos (CRUE,2000):

- Permitir una continua renovación de los conocimientos para actualizarse permanentemente al tiempo de favorecer cambios sociales, científicos y tecnológicos.
- Aceptar que el conocimiento no se adquiere ya únicamente en la universidad sino que es necesario complementarlo a lo largo de la vida con la propia práctica profesional.
- Desarrollar en su profesorado y estudiantado la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación y la habilidad para aprender a aprender y a resolver problemas.
- Interconectar (a través del establecimiento de redes de centros e institutos de investigación) la investigación básica (desarrollada en gran medida por las universidades) y la investigación aplicada (desarrollada en gran medida en instituciones, organizaciones y empresas).

- Atender un número creciente de estudiantes con un perfil heterogéneo y diverso.
- Encontrar estrategias pedagógicas innovadoras para atender un estudiantado diverso.
- Promover la lógica transdisciplinar y la flexibilización curricular.
- Encontrar lenguajes y mecanismos comunes para propiciar la internacionalización y la movilidad estudiantil.
- Encontrar mecanismos para el mutuo reconocimiento de titulaciones.
- Establecer mecanismos para la gestión de la calidad.

En el mes de noviembre, se llevó a cabo en París, Francia la primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, en la cual se enfatiza la necesidad de establecer una alianza de cooperación en el ámbito de la educación superior, así como reconocer la voluntad de incrementar la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo, para avalar los procesos y periodos de estudios o de los diplomas. Se enuncia la importancia en el acceso a una formación profesional de calidad y a lo largo de toda la vida en los centros de enseñanza superior.

Las ideas del proyecto Tunning (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2007), mencionado anteriormente, se introducen en América Latina como una iniciativa de las universidades para las universidades, con el propósito de iniciar un diálogo, intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. Con el trabajo de 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes, se identificaron puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento, los cuales permiten tender puentes destinados al reconocimiento de las titulaciones.

También en la región Latinoamericana se han realizado otros esfuerzos para mejorar el espacio de desarrollo de la educación superior, tales como el Proyecto INNOVA CESAL (anteriormente 6x4) y DADD con el CSUCA.

El Proyecto 6x4 de la Unión Europea para América Latina y el Caribe (UEALC) partió de la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en nuestro continente con el fin de promover la transformación y responder al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior (París, noviembre de 2000): la construcción de un espacio común de educación superior.

El Proyecto 6x4 [UEALC](http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf) (En:<http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf> recuperada el 21/11/09) consideró seis profesiones y cuatro ejes de análisis: los créditos académicos, la evaluación y la acreditación, las competencias profesionales y la formación para la investigación y la innovación.

Con base en esos ejes se revisaron seis profesiones-carrera: Administración, Historia, Ingeniería, Matemáticas, Medicina y Química, en más de 50 universidades que participaron en el proyecto y se desarrollaron esquemas y propuestas concretas para ser aplicadas en las universidades de América Latina.

El Proyecto 6x4 finaliza en el año 2008 y en 2009 se inicia Innova Cesal. (En: [http://www.innovacesal.org/innova_public/recuperada el 21/11/09](http://www.innovacesal.org/innova_public/recuperada_el_21/11/09)). Este proyecto de colaboración académica entre instituciones de Educación Superior de América Latina y Europa, tiene dos propósitos centrales que están relacionados con la composición de su nombre. Por una parte, el proyecto Innova busca contribuir a la transformación de la enseñanza universitaria mejorando los procesos de aprendizaje y en ese tanto, el desempeño profesional, asegurando que en los centros universitarios las prácticas docentes, las estructuras curriculares y los conocimientos mismos, están en permanente y continua revisión e innovación; y otra es la estrategia de implementación del proyecto, que incluye reuniones entre todas las instituciones participantes para compartir avances, resultados y estrategias de trabajo, contribuye a la creación de una Comunidad de Educación Superior en América Latina.

Por otra parte en América Central existen iniciativas promovidas y propiciadas por el CSUCA en colaboración con la DADD e InWent como el proyecto que promueve la Diversidad de Calidades. El “proyecto CSUCA / InWent” ha sido evaluado varias veces “formativamente” durante el proceso de su desarrollo y finalmente de una forma sumativa. Se han obtenido los siguientes resultados entre otros: un sistema de evaluación la cual fue establecido en las universidades del CSUCA y más allá en algunas universidades privadas; un Consejo Centroamericano de Acreditación – el CCA – creado con el apoyo de varias agencias, universidades, ministerios y gremios; la cooperación con Alemania ha sido reforzada por un Plan Maestro entre CSUCA y el DAAD.

Estas experiencias concretas son esfuerzos que la región ha hecho para introducir e implementar las transformaciones que a la universidad se le demandan, y que en este caso se orientan a la búsqueda de sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria, entre ellas el desarrollo de programas, promovidos y patrocinados, especialmente con la colaboración europea: SICEVAES, UNISTAFF, EVALUNA, CAMINA y UNICAMBIO XXI.

En el ámbito regional y nacional se han realizado foros como la Conferencia Regional América Latina y el Caribe (CRES, 2008), en el que se plantea que las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos.

Continúa CRES (2008) mostrando que las Universidades deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos y visualizar la calidad vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad, para lo cual debe impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población.

Igualmente se hacen señalamientos en la Conferencia Mundial de Educación Superior (2008), indicando que la educación superior debe orientar a las sociedades hacia la generación de conocimiento, como guía de los desafíos globales tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, la energía renovable y la salud pública.

Al encarar la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros y la realidad regional y local, la educación superior tiene la responsabilidad social de incrementar nuestro entendimiento e impacto en las múltiples e interrelacionadas dimensiones: social, económica, científica, política, cultural. En nuestra región centroamericana, la Educación Superior tiene el imperativo de constituirse en herramienta sólida para incidir en el mundo presente y futuro, con el fin de contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos, los valores de la democracia, la justicia y el desarrollo social de nuestros pueblos.

En el nivel nacional, estos movimientos de reforma universitaria han generado espacios de discusión acerca de la pertinencia de una formación integral, innovadora, capaz de aportar nuevas estrategias para el aprendizaje y el auto aprendizaje, para la construcción de valores, actitudes y de competencias que permitan un mejor desempeño laboral y profesional.

Ejemplo de ello es que a finales del año 2004 se cumplieron treinta años de la creación del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y de la Oficina de Planificación de la Educación Superior, integrado por las universidades estatales de Costa Rica, mediante Convenio suscrito en diciembre de 1974, en el cual se estipula un conjunto de compromisos orientados a la planificación de la educación superior, articulado con aspectos medulares del desarrollo nacional.

En el marco de ese compromiso se gesta una propuesta de planificación llamada PLANES en la cual se expresan puntualmente las aspiraciones relacionadas con el futuro de la educación universitaria estatal y cuyo marco de acción para el periodo 2011-2015 se organiza en los ejes de: Pertinencia e Impacto, Acceso y equidad, Aprendizaje, Ciencia y tecnología y Gestión, como referentes para la labor de las universidades estatales. Los resultados de las acciones que generan de manera activa las cuatro universidades estatales, se reflejan en diversos temas del quehacer académico: formación de profesionales, propuestas innovadoras, procesos de gestión de la calidad.

Como se puede constatar, estos ejes intentan responder tanto a las exigencias internacionales, como a las necesidades nacionales. Se visualiza en ellos el interés por impactar a las universidades en los temas más importantes de los discursos que sobre la educación superior se han establecido, entre los cuales destacan: calidad, flexibilidad, internacionalización y formación por competencias.

Este último tópico, al igual que los otros discursos y tendencias, ha generado tensiones en el quehacer curricular de las universidades, tanto europeas como latinoamericanas, desarrollándose un debate en el que encontramos, por una parte, análisis del sustento teórico, pedagógico y político, y posibilidades metodológicas de las competencias, que lo conciben como un discurso que carece de fundamento conceptual y que se disfraza de novedad. En este debate encontramos al Dr. Ángel Díaz Barriga (2006), quien respecto al empleo del término competencias en el ámbito educativo, plantea

“No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza. (...) No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en eso reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.” (Díaz, 2006:33)

Por otra parte, se presentan posiciones centradas en el análisis de los elementos técnicos y metodológicos, que ofrecen procedimientos y manuales para el diseño de propuestas curriculares y el desarrollo de competencias profesionales, como es el caso de los trabajos del Dr. Sergio Tobón. También podemos encontrar experiencias de implementación de la perspectiva de diseño curricular por competencias que han basado su quehacer en la aplicación intuitiva de este discurso curricular, al estilo de lo que plantea Perrenaud, al decir

“El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre.” (citado por Díaz Barriga, 2006:23)

Pero también, cabe señalar que un sector ha resistido la influencia de esta perspectiva curricular por no encontrar claridad en ella o no considerar que atienda intereses ajenos a los propiamente educativos.

Ante esta polémica en torno al tema de las competencias en la educación superior, la curriculista mexicana Bertha Orozco (2009) propone un abordaje alternativo para nuestra realidad latinoamericana, en el cual se acepten las tensiones que genera este discurso y se posibilite el diálogo con él, desde nuestra realidad, como medio para re-significarlo y dotarle de contenido conceptual y metodológico acorde con las necesidades locales y regionales. En su planteamiento señala

“El tema de la elaboración y diseño curricular cobra centralidad como un proceso particular dentro del movimiento más amplio de las reformas institucionales de la educación. De ahí que la hipótesis de estar en diálogo y en tensión con el discurso de las competencias, implica asumir un posicionamiento que anteponga un sentido de realidad y responsabilidad pedagógicas en el cambio curricular.

Estar en diálogo con las competencias no significa su aceptación tácita irrestricta, implica desmontar los significados que engloba en cuanto al conocimiento, saberes culturales y procedimientos de diseño y organización de contenidos curriculares. Poner en tensión la noción de competencias es develar los aspectos clarososcuros, de escasa visibilidad de su procedencia, las competencias nacen como un término que proviene de campos disciplinarios como la comunicación, la lingüística, pero sobre todo viaja al campo de la educación en el tránsito del siglo XX al XXI cargado con el sentido de la economía de mercado y los riesgos de su introducción para el desarrollo humano de las naciones en desarrollo.” (Orozco, 2009:9)

Lo señalado evidencia que el tema de la formación por competencias ha estado cada vez más presente en los diversos foros y espacios de discusión en las universidades, considerándose un discurso pedagógico ampliamente difundido y un dispositivo para el cambio en las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García- Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008; Luengo, Luzón y Torres, 2008), así como un medio para lograr una enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau, 2008).

En esta búsqueda de re-significación, de construcción de contenido conceptual y metodológico del tema que se aborda, en Costa Rica se han realizado debates y foros tales como el Congreso Nacional en Gestión Curricular (CONAGECU) en el año 2008; el Congreso sobre Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en el año 2010; encuentros académicos orientados a la discusión, la formación y capacitación de los profesionales que tienen relación con los procesos curriculares en cada universidad, efectuados desde el año 2006 por la Comisión de Currículo Universitario integrada por representantes de las universidades estatales de CONARE y en particular, desde el año 2009 el desarrollo de un proyecto piloto en las universidades estatales denominado INNOVACIÓN DOCENTE: IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LOS CURRÍCULOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, que ofrezca criterios para establecer las condiciones materiales y organizativas que orienten el logro de una formación integral y significativa para el contexto social nacional y regional, como se detalla a continuación.

II. PROYECTO: IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA CURRÍCULO DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES: ANTECEDENTES

Desde el año 2006, la Comisión de Currículo Universitario de CONARE ha venido desarrollando una serie de actividades académicas para el mejoramiento de la Educación Superior Estatal. En ese contexto en el período 2006/ 2007 se elaboró el proyecto denominado “Encuentros Académicos: Gestión Curricular en la Educación Superior”.

En dicho evento se promovieron una serie de encuentros en los cuales académicos nacionales e internacionales compartieron temáticas de interés mundial en torno al análisis de las tendencias que conciernen directamente a la educación superior y las cuales ejercen relación directa con la gestión del currículo universitario. Todas las actividades desarrolladas en el proyecto, han tenido como propósito incentivar y asegurar acciones significativas, proactivas y competitivas en beneficio del quehacer de nuestras universidades.

Como bien lo han indicado expertos internacionales en las diversas actividades desarrolladas en el marco del proyecto Encuentros Académicos (2006/2007)¹, las relaciones que se establecen con el conocimiento en las instituciones de educación superior, determinan las posibilidades de actuación de los profesionales que se forman y de la institución misma. De tal forma que las nuevas condiciones que exige el contexto, conducen necesariamente a fortalecer los procesos académicos, lo cual conlleva a repensar y definir otras capacidades de tipo cognoscitivo, pedagógico, curricular y social, así como el desarrollo de competencias que faciliten el aprendizaje y posibiliten de manera adecuada la construcción, apropiación y comprensión de conocimientos por parte de los profesionales que se forman en estos centros de educación superior estatal.

La Comisión de Vicerrectores y Vicerrectoras de Docencia en el seno de CONARE, ha estado atenta a estos requerimientos e interesadas en facilitar y fortalecer la discusión, el análisis y puesta en marcha de propuestas específicas en el ámbito de la innovación académica y curricular tendientes a la incorporación del enfoque por competencias, tanto en el diseño curricular de las ofertas académicas de la educación superior, como en el desempeño pedagógico del profesorado y del desarrollo mismo del proceso de aprendizaje en las universidades estatales costarricenses.

Dicho interés se concreta en la petición que se hizo a la Comisión de Currículo Universitario de elaborar un proyecto que retome los principales insumos obtenidos durante los Encuentros. De allí se genera la propuesta de investigación denominada: IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LOS CURRÍCULOS DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES, con el fin de poder contribuir al mejoramiento académico de las universidades, tanto en la formación del personal docente, como en la definición y gestión de las carreras, en aras de lograr altos niveles de calidad en ellas.

En el marco de este proyecto se organizó la primera actividad con carácter diagnóstico denominada: "Procesos de Innovación Académica y Curricular en la Educación Superior" con la participación de un experto de la Universidad de Deusto (España), que tiene amplia experiencia en temáticas relacionadas con el campo de la innovación, la flexibilidad curricular y el enfoque por competencias, como resultado de las investigaciones que ha realizado y de su experiencia en el desarrollo de modelos de innovación en esa Universidad.

Posteriormente, la Comisión de Vicerrectores de Docencia solicitó a la Comisión de Currículo redefinir el proyecto y modificarlo en un PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE. Bajo esa línea, el planteamiento del problema se orientó a la realización de un estudio que permitiera determinar:

- Cómo promover la innovación docente mediante la implementación de un enfoque por competencias en el currículo de las universidades estatales
- Las implicaciones de la aplicación del enfoque por competencias en el currículo de las universidades estatales costarricenses, en cuanto a la gestión curricular, la organización requerida para esta aplicación y al impacto en la calidad de la formación profesional.
- Los lineamientos estratégicos para el establecimiento de un plan piloto que facilite y promueva la aplicación del enfoque por competencias en las universidades estatales.

Con base en esas premisas, se definieron los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Analizar las diversas experiencias generadas acerca del enfoque por competencias en instituciones de educación superior nacionales e internacionales.
2. Analizar los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos del enfoque por competencias.
3. Identificar las estrategias organizativas, curriculares, pedagógicas, financieras y de gestión que se han utilizado para desarrollar el enfoque basado en competencias.
4. Determinar “in situ” el abordaje del enfoque por competencias en instituciones de educación superior en la Comunidad Europea y en Latinoamérica. Estas son, Universidades Españolas como: Universidad de Deusto, Universidad de Navarra, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Oberta de Cataluña, Universidad de Granada, Universidad de Islas Baleares. Universidades Latinas: Universidad de Antioquia, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Francisco Morazán de Honduras, Universidad de Talca, Chile, entre otras.
5. Vincular la investigación sobre la concepción de crédito y sus implicaciones en el ámbito académico, con los alcances del enfoque por competencias.
6. Elaborar una propuesta curricular para el abordaje del enfoque basado en competencias y promover su desarrollo en el ámbito de las universidades estatales costarricenses.
7. Desarrollar un plan piloto para el abordaje del enfoque basado en competencias en las universidades estatales costarricenses.

Objetivos específicos

1. Estudiar los diversos diseños curriculares que se han elaborado para el abordaje del enfoque por competencias en las diferentes áreas del conocimiento.
2. Determinar los fundamentos pedagógicos del enfoque basado en competencias.
3. Determinar las rutas de cambio que se han generado en la práctica docente con el enfoque por competencias.
4. Indagar los logros, ventajas y desventajas que han experimentado otras instituciones en el diseño y desarrollo curricular basado en competencias.
5. Identificar las implicaciones del crédito en el ámbito académico y su relación con el enfoque por competencias.
6. Validar la definición de competencias a utilizar en el ámbito de las universidades estatales y de OPES/CONARE en el diseño curricular del enfoque por competencias.
7. Definir los lineamientos metodológicos y de evaluación para la ejecución del plan piloto en las universidades estatales de nuestro país.
8. Validar los lineamientos metodológicos y de evaluación para la ejecución del plan piloto en las Universidades estatales y en el contexto de OPES/CONARE.

El términos generales, se pretende reunir al personal académico de las cuatro universidades estatales, a expertos nacionales e internacionales y a personas de otras instituciones de educación superior, para analizar y valorar las oportunidades y limitaciones que tiene el enfoque por competencias, y conocer sus implicaciones en la gestión curricular. Asimismo, concretar la puesta en marcha del plan piloto, mediante el cual se facilite y logre la aplicación del enfoque basado en competencias en el diseño curricular de la oferta académica elegida. Para ello se concretaron diversas acciones, las cuales se exponen en el apartado VI Ruta del diseño curricular, de este documento.

III. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Las transformaciones que ha tenido el término competencias han sido reseñadas por diversos autores (Díaz Barriga, 2006) quienes coinciden en su carácter evolutivo y polisémico.

Para Escudero (2008) el término competencia es un concepto difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido. Concibe que este concepto “todavía carece de marcos teóricos de referencia que puedan servir para orientarnos, particularmente en el ámbito de la formación especializada universitaria. No obstante, la discusión existente ya permite, formular interrogantes para ir delimitando el terreno. Entre ellas:

- ¿Cuál es la naturaleza de las competencias?,
- ¿Es pertinente un enfoque del diseño “en base a” competencias o podría ser adecuado uno de diseño “con” competencias?,
- ¿Requieren las competencias del aprendizaje de los estudiantes otras competencias institucionales y docentes complementarias.” (Escudero, 2008:5)

Recordemos que “competencia” proviene del verbo latino “competere” que significa coincidir, encontrarse, lo que da origen al sustantivo competencia (experto) y el adjetivo competitivo (apto, adecuado).

Desde la década de los años 50 las competencias aparecen relacionadas con el papel que juega el contexto en el desarrollo del lenguaje (la comunicación), en la construcción del universo simbólico (lo social) y en las operaciones de orden cognitivo (lo cognoscitivo).

Posteriormente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, las competencias se empiezan a asociar al ámbito laboral, como aspectos clave o instrumentos que permitieran la selección de personal en diversas empresas y organizaciones mediante la certificación de sus destrezas.

Bajo la perspectiva de las competencias laborales, se admite que, las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en un ambiente de trabajo, dependen tanto de las situaciones de aprendizaje escolar formal, como de aquel aprendizaje que deriva de las experiencias concretas de trabajo. De ahí la aceptación de que no bastan los títulos y diplomas formales para calificar a una persona como competente en el campo laboral o profesional. La propuesta se concreta en el establecimiento de las normas de competencia, que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de las personas para un trabajo específico. De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida". (Morfín, 1996)

Bajo esa premisa, se establecieron los Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Laboral, fundamentados en el modelo de competencias. Por ejemplo, en los años 80 en Inglaterra se crea el Consejo Nacional para las Calificaciones Profesionales que define y certifica el sistema de Calificaciones Profesionales Nacionales. Sistemas parecidos se crean en los diferentes países de la Comunidad Europea, en Estados Unidos, Canadá y Australia. Una década más tarde nace en México el Sistema Normalizado de Competencia Laboral y su complemento La Educación Basada en Normas de Competencia. Varios países latinoamericanos están instrumentando sistemas parecidos basados en competencias.

En términos de cualificación y de formación laboral, Vargas Zúñiga (2004) esboza diversas definiciones de competencias en las que destacan los atributos o características personales de quienes las poseen, o el desempeño en función de resultados exitosos, la capacidad de lograr resultados en situaciones diferentes y adversas. Algunos ejemplos:

...Una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas (Gronzci)

...Capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado (Mertens)

... Una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes) y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño (Le Boterf)

... Capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos, y habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo (Ministerio de Educación de Brasil)...

... Un conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas psicológicas sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función una actividad o una tarea (Provincia de Québec).

Esencialmente, en ese ámbito, la concepción de competencias parte de los principios que propone la UNESCO sobre los cuatro pilares de la Educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.*

Por lo tanto, el aprendizaje no es sólo cognitivo, sino desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir; elementos que conforman la totalidad y que están en función de una vida más plena, para la convivencia, para producir en equipo, disfrutar del sentido estético, de las capacidades físicas, del ser, el conocer, el hacer y el convivir. (Fernández, Op. Cit. En: Segredo, 2004:4)

No obstante, diversos autores han definido el término de competencias asociado a enfoques particulares. Sin entrar a detallar dichos enfoques por el momento, conviene indicar que las acepciones acerca del término evidencian, tal como lo ha indicado Le Boterf (1997), que este no es un concepto acabado, se encuentra en evolución, en constante cambio de acuerdo con las necesidades que surgen para su utilización.

La mayor parte de los autores visualizan las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, que se expresan en el saber, saber hacer, saber ser;

trata de implicar aspectos de la personalidad que intervienen en su desarrollo; son de carácter dinámico, se combinan, se integran y se desarrollan de manera continua. Las competencias implican capacidades; su dominio posibilita el desempeño competente en situaciones y contextos particulares del ejercicio profesional.

“La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. (Perrenoud, 2002:7)

“La capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se requieren para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto. Particularmente las competencias académicas son las que promueven el desarrollo de las capacidades humanas de resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender (...) aprender a indagar, aprender a estudiar y aprender a investigar. (Aguerrondo, 2009:8)

El componente movilizador de la competencia *es la acción*, por lo tanto, en este proceso se debe transitar desde el saber a la acción, agregando valor a reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño (Fernández, Op.Cit. En: Segredo, 2004).

“Una concepción dinámica, las competencias se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente; no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia forma parte de su capital intelectual y humano.” (Fernández, Op. Cit. En: Segredo, 2005:4)

La competencia no reside sólo en los recursos, sean estos cognitivos, personales, sociales, emocionales; actitudes y aptitudes; sino en su movilización. Las competencias tienen un nivel de complejidad que incorpora también lo cotidiano, tal como lo expresa Gallego 2000, Op Cit. En: Tobón, 2005:49

“Procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (auto motivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias en tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo afectivos, así como también por procesos públicos y demostrables en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad)”. (Gallego 2000, Op Cit. En: Tobón, 2005:49)

La puesta en marcha de una competencia, ya sea en un contexto de aprendizaje o en un contexto de trabajo, exige tener en cuenta las características de la situación y los recursos del contexto. Es decir, en un programa de formación una de las características de la noción de competencia, es combinar los diversos recursos, los cuales no se reducen únicamente a

conocimientos, son también recursos cognitivos, personales, sociales, emocionales; actitudes y aptitudes.

Precisamente Perrenoud (2002) indica

“Una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos... ya que generalmente requiere que usemos y asociemos varios recursos cognitivos complementarios. Una competencia tiene que ver con la capacidad de juzgar la conveniencia de los conocimientos de acuerdo a la situación y de manejarlos de la manera más adecuada.” (Perrenoud,2002:7)

En esa misma línea, Barnett (2001) plantea ir más allá de la instrumentalización de los conocimientos. Postula este autor

Existen dos versiones de la idea de competencia que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida en torno a la idea de dominio de la disciplina por parte del estudiante, y la otra -muy difundida hoy- es la concepción operacional de la competencia, que reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en los desempeños que mejoran los resultados económicos. (Barnett, 2001:224).

Bajo ese marco, se apoya en una concepción en la cual la competencia se sitúa en la experiencia de los seres humanos de manera integral y adopta otras perspectivas para contar con un espectro de valores e intereses que permitan abordar las cuestiones que debemos enfrentar; una epistemología orientada hacia el mundo de la vida que propone el conocimiento reflexivo, el diálogo y el análisis. Desde esa visión, el mundo de la vida se torna más amplio que el de la competencia corporativa o el de la competencia académica, ya que conduce a un continuo aprendizaje en acción, en el cual los propios proyectos y prácticas son evaluados por uno mismo y descartados cuando es necesario. Es una disposición crítica para analizar el propio aprendizaje. Como dice Barnett (2001)

“En la competencia como acción inteligente, no hay, una situación a la que se responde aplicando una o varias habilidades, sino una situación que es definida y juzgada por el sujeto, de forma tal que el juicio es una parte sustancial de la habilidad competente. En ausencia de conocimiento y comprensión, la acción sería azarosa, mecánica, rutinaria, irreflexiva.”

De ahí que considere que la competencia se puede tornar problemática en los programas de formación, si se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, cuando se piensa de un modo demasiado estrecho privilegiando lo instrumental. Por ello el contexto, la cultura del lugar de trabajo, la ética y los valores son elementos inherentes a ese desempeño competente e implican la capacidad de movilizar, de poner en acción de manera eficaz diferentes funciones, integrando un conjunto de recursos tales como conocimientos, capacidades, habilidades en un contexto determinado, en condiciones de

trabajo determinadas, para responder a situaciones o problemas complejos. Bajo ese marco Le Boterf (2001) menciona:

“La competencia debe ser pensada en términos de conexiones y no de desconexiones, de despedazar, de fragmentación de los ingredientes. [...] La competencia no es el resultado de un trabajo de disección” (Le Boterf, 2001:47).

“Cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias, el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de su experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares”. (Le Boterf, 1997:48)

Otras definiciones:

“Una combinación dinámica de atributos, en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”. (Proyecto Tunning, Op. Cit. En: Aristimuño; 2005)

“El término competencia incorpora dos significados complementarios: por una parte, remite a la idea de capacidad, habilidad, desarrollo de determinadas herramientas de orden cognitivo y pedagógico. Por otra parte, se asocia con la idea de competitividad, de desempeño, de suficiencia, respecto al desarrollo de las habilidades y al uso adecuado de las herramientas que facilitan el aprendizaje.” (Orozco,2006:20)

“Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Levy-Leboyer, 1997:54).

“Una competencia debe ser un saber actuar flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas; la competencia de ninguna forma es memorística ni repetitiva. (...) Una competencia se sitúa más en un orden heurístico que algorítmico. La flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia, justifican plenamente su movilización: todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas. Se trata de una movilización selectiva de recursos (...) y los conocimientos se constituyen en una parte crucial de ellos. Entre otros, ellos aseguran la planificación de la acción, la reflexión-en-la-acción, así como la reflexión-sobre-la-acción y la reflexión a partir de la acción.” (Tardiff, 2008:3)

Como bien lo señala Aguerrondo (2009), la competencia se encuentra asociada a criterios de ejecución o desempeño ante las situaciones que demanda el contexto; e implica responsabilidad y ética como parte del saber actuar. El saber actuar exige un dominio cognitivo, pero también una responsabilidad personal en la competencia ya que esta no se puede separar de las condiciones específicas en las que se evidencia. En ese sentido, si bien para analizar y resolver una situación particular se deben movilizar todos los recursos de los que se

dispone, es preciso clarificar que no es posible desarrollar para cada contexto una competencia específica. La integración de los recursos disponibles, la flexibilidad y adaptabilidad, permitirá obtener una respuesta contextualizada para dicha situación.

Por su parte, Tobón (2006) aborda las competencias a partir de varias dimensiones: procesos complejos de desempeño, idoneidad en determinados contextos y, responsabilidad:

“1. **Procesos:** los procesos son acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, tienen un inicio y un final identificable. Implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar el fin propuesto. Con respecto a las competencias, esto significa que estas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto.

2. **Complejos:** lo complejo se refiere a lo multidimensional y a la evolución (orden desorden reorganización). Las competencias son procesos complejos porque implican la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción, implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre.

3. **Desempeño:** se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

4. **Idoneidad:** se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad).

5. **Responsabilidad:** En las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones, lo cual incluye reparar posibles perjuicios a otras personas o a sí mismo. El principio en las competencias es entonces que no puede haber idoneidad sin responsabilidad personal y social.” (Tobón,2006:5)

Con base en lo señalado, es posible identificar algunas características de las competencias:

- Se basan en un contexto: se ubican en un caso particular, en un sistema conceptual cultural.
- Se enfocan en la idoneidad: es un criterio para determinar si una persona es más o menos competente que otra, pues se establece a partir del grado de competencia en el desempeño dirigido a la calidad, el empleo de recursos, la oportunidad y el contexto.
- Tienen como eje la actuación: implica un dominio de reglas básicas de uso en distintos contextos.
- Son dinámicas: no se agotan en un momento dado, su dominio es progresivo a lo largo de la vida.
- Buscan resolver problemas: refiere a la comprensión de un problema en un contexto disciplinar, social y económico particular; establecer estrategias de solución; considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución; aprender del problema para resolver dinámicas similares.
- Abordan el desempeño en su integridad: desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas mediante procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Independientemente del concepto de competencias que se asuma, se requiere claridad en cuanto al hecho de que

“La incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios, refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la FORMACIÓN EN UN SENTIDO INTEGRAL.” (Yániz, 2006)

IV. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la literatura especializada se pueden encontrar diversas clasificaciones de competencias, así por ejemplo en el ámbito del trabajo las competencias pueden clasificarse en laborales y profesionales.

Según lo expuesto por Tobón (2005) las primeras son propias de obreros cualificados, se desarrollan mediante estudios técnicos de formación profesional y se aplican a actividades específicas; las segundas son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior y se caracterizan por su flexibilidad y amplitud, así como por la capacidad para abordar imprevistos y afrontar problemas de alto nivel de complejidad; en consecuencia, una misma competencia puede ser ejercida de diversa forma dependiendo de las condicionantes del contexto en que se aplica.

A partir del análisis del concepto de competencia, se concibe la existencia de competencias genéricas o fundamentales y, competencias profesionales o específicas. Las primeras tienen un carácter transversal porque están presentes en la mayor parte de las tareas de los profesionales; las segundas, competencias profesionales o específicas, distinguen y caracterizan una profesión determinada.

A continuación se presentan algunas de las clasificaciones que con mayor frecuencia son citadas y acogidas por los diferentes autores y organizaciones avocadas al tema en cuestión. .

CLASIFICACION DE COMPETENCIAS

Organismos y autores	Clasificación	Ejemplos
CONOCER (2002) (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral) (México)	BÁSICAS. Describen los comportamientos elementales que deberán mostrar los trabajadores, y que están asociados a conocimientos de índole formativa.	Lecto- escritura Comunicación oral Cálculo matemático

Sergio Tobón (2005) Autores citados por Ochoa (2009) que siguen esta clasificación Mertens, 1997 Resnik, 2000 Pérez, 1999 Roca, 2002, Ortiz, 2001 y Forgas, 2003	GENÉRICAS. Describen los comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de actividad productiva.	Trabajo en equipo, planear, programar, negociar y entrenar, entre otras
	ESPECÍFICAS. Identifican comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico, vinculados a un cierto lenguaje tecnológico y a una función productiva determinada.	Uso de tecnología Formulación y evaluación de proyectos

Autor	Clasificación	Ejemplo
Bunk (1994), citado por Tejada (1999)	TÉCNICA. Establece el dominio de tareas, contenidos, conocimientos y destrezas del ámbito de trabajo.	Cultivo de actitudes científicas Capacidad de buscar, obtener y manejar información Conocimiento de la cultura tecnológica
	METODOLÓGICA. Demanda relacionar los procedimientos para la realización de tareas, toma de decisiones y resolución de problemas.	Toma de decisiones Resolución de problemas Creatividad
	SOCIAL. Saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.	Seguridad en sí mismo Habilidad para trabajar en grupo
	PARTICIPATIVA. Ser capaz de decidir y aceptar responsabilidades. participar en la organización de su puesto y entorno de trabajo	Liderazgo Estratega Emprendedor
Organismos y autores	Clasificación	Ejemplos
Proyecto Tunnig (2007) Documento Marco MECD (Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España 2003) Entre otros	TRANSVERSALES O GENÉRICAS. Son compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento.	
	Instrumentales. Tienen una función de medio o herramienta para asimilar, comunicar y aplicar conocimientos tanto teóricos como prácticos en la organización y realización de tareas en diferentes entornos y contextos, tanto presenciales como virtuales.	Resolución de problemas Toma de decisiones Conocimientos básicos de la profesión
	Personales. Miden las habilidades de relación social, permitiendo que las personas tengan interacción con los demás.	Compromiso ético Trabajo en equipo Capacidad crítica y autónoma
	Sistémicas. Miden las cualidades	Motivación al logro

	individuales y la motivación en el trabajo, por lo que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.	Capacidad de aprender Creatividad
	Específicas. Se relacionan con disciplinas concretas, confieren identidad y consistencia a un programa específico.	Dependen de la profesión específica

Organismos	Clasificación	Ejemplos
ICFES: Instituto de Colombiano para el Fomento de la Educación (2006).	CLASIFICACIÓN BÁSICAS COGNITIVAS	
	INTERPRETATIVA. Comprensión de la información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación.	Interpretar cuadros, tablas, gráficos, etc. Interpretar textos Comprender problemas
	ARGUMENTATIVA. Explicación y enunciación de enunciados y acciones	Demostrar hipótesis Sustentar conclusiones
	PROPOSITIVA. Se refieren a la producción y creación	Plantear o resolver problemas Formular proyectos

Dos de las clasificaciones de competencias más utilizadas por las universidades que están diseñando carreras bajo ese enfoque han sido las propuestas en el proyecto Tunning y el Enfoque Educativo o Enfoque Basado en Competencias.

Universidad y Carrera	CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS
País: Chile Universidad Católica de Temuco, 2005	Carrera: Profesional en Trabajo social Competencias Genéricas. Identifican los elementos comunes que pueden ser compartidos con cualquier carrera y que permiten el desarrollo de las personas, tanto a nivel interpersonal como de interrelación con otros Competencias Específicas. Reflejan el desempeño propio de cada profesión o cada programa de formación.

País: Argentina	Carrera: Sistemas de Información
Universidad Tecnológica Nacional	<p>Competencias generales. Remiten a un conjunto de conocimientos actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí, que permiten un desempeño general satisfactorio a todo graduado.</p> <p>Competencias específicas. Se relacionan con cada área temática en particular, estas son decisivas para la identificación de los títulos y para la comparación entre los mismos.</p>
País: España	Se basan en dos ejes: amplitud y participantes
Universidad Complutense	<p>Distingue tres tipos de competencias:</p> <p>Competencias clave o básica. Fundamentales para desenvolverse con eficacia en diversos contextos sociales y laborales: interpretativas, argumentativas y propositivas (Tobón, 2004).</p> <p>Competencias genéricas o transversales. Comunes a varias ocupaciones o profesiones, que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos adquiridos y valores, aumentan la posibilidad de empleo y favorecen el cambio de un empleo a otro.</p> <p>Competencias técnicas o específicas. Son propias de una determinada ocupación o profesión, se clasifican a su vez en: fundamentales, obligatorias, optativas y adicionales.</p>

A partir de las diferentes clasificaciones de competencias, se puede concluir que los sistemas clasificatorios aplican metódicamente determinados criterios que, si se utilizan consistentemente, logran producir tipologías. Estas dan por resultado categorías mutuamente excluyentes. En el caso de las competencias una tipología establece tipos de competencia, cuyos criterios se apoyan en una agrupación de elementos y características comunes.

A manera de ejemplo, en la siguiente tabla se observa la construcción de tipologías que son asumidas en tres universidades

Universidad Francisco Morazán, en Honduras

Tipología. Por su exigencia profesional: genéricas y específicas			
Por su dirección funcional. Clasifica las genéricas en instrumentales, personales y sistémicas y, las específicas en pedagógico didácticas y disciplinares.			
Competencias Profesionales			
Genéricas	Instrumentales	Personales	Sistémicas
Específicas	Pedagógico Didácticas		Disciplinares

Universidad de Talca, en Chile

Tipología. Por niveles: genérico y específico profesional						
Categorías. Cognitiva, procedimental y actitudinal o interpersonal.						
Ámbitos de aplicación. Sistémico, ciudadano o profesional.						
Competencias Profesionales						
Categorías	Cognitiva		Procedimental		Actitudinal o Interpersonal	
Niveles	Genérico	Específico	Genérico	Específico	Genérico	Específico
Sistémico						
Ciudadano						
Profesional						

Universidad de Holguín en Cuba, licenciatura en Derecho.

Tipología. Procesos Globales: laborales y profesionales				
Exigencias del profesional. Generales, básicas y específicas				
Dirección funcional. Comunicativas, sociales y metodológicas				
		Comunicativas	Sociales	Metodológicas
Laborales	Generales			
	Básicas			
	Específicas			
Profesionales	Generales			
	Básicas			
	Específicas			

V. ENFOQUES: UNA FORMA DE VER EL MUNDO

En términos generales, podemos decir que un enfoque es:

una forma particular de ver o tratar el mundo

a. Enfoques epistemológicos

Entendemos epistemología “teoría del conocimiento” o gnoseología, rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento en general: *el ordinario, el filosófico, el científico etc.* Un enfoque epistemológico es por lo tanto, una forma de particular de ver y entender el mundo. En distintos momentos históricos, han surgido diferentes formas de ver y comprender el mundo, es decir, distintas posiciones desde donde se conoce.

A manera de ilustración, se presentan algunos ejemplos de Enfoques Epistemológicos. Es necesario aclarar que cada una de estas posturas epistemológicas tiene variantes y como enfoques, han ido evolucionando. Algunos son mutuamente excluyentes. Otros, son complementarios. Se menciona aquí un autor como referencia, pero existen muchos pensadores que nutren los enfoques.

Idealista

Immanuel Kant (2009) sostiene que la realidad extra-mental no es cognoscible tal como es en sí misma, y que el objeto del conocimiento está pre formado o *construido* por la actividad cognoscitiva.

Positivista

Augusto Comte (2008) es uno de los principales representantes de esta corriente filosófica que sustenta que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico.

Materialista Dialéctico

Karl Marx (2009) se fundamenta en la filosofía hegeliana de la tesis, antítesis y síntesis, para explicar la historia, con la diferencia que para Marx los cambios se suceden en la materia y no en el mundo de las ideas, ya que para él, es en la materia donde se encuentran las semillas de la discordia en el proceso.

Constructivista

Para Jean Piaget (2009), entre otros, la génesis del conocimiento ocurre por medio de una construcción y re-construcción progresiva de estructuras cognitivas que se van reemplazando mutuamente en un proceso de inclusión de una lógica inferior con menos poder hacia una más poderosa.

Socio-constructivista

Lev Vigotsky (2009), propuso que algunas funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) se construyan en el proceso del desarrollo sin la contribución de las interacciones sociales.

Complejo

Para Edgar Morin (2004), la epistemología compleja es el conocimiento del conocimiento. Conceptualiza el conocimiento como una "aventura en espiral" que tiene un punto de partida pero no tiene fin, sino que realiza incansablemente círculos concéntricos. En ese sentido, podemos explicarnos el pensamiento complejo desde la etimología del término "complexus" que se entiende como lo que está tejido en conjunto o lo conjuntamente entrelazado.

En este punto es importante aclarar que la complejidad, ni conduce a la eliminación de la simplicidad, ni alcanza la completud.

Transdisciplinar

De acuerdo con Basarab Nicolescu (2008), se trata de una forma de pensar y conocer que requiere la integración de las dimensiones cognitiva, afectiva y física (cuerpo, emociones y mente); de una interacción entre sujeto/objeto, donde la indagación permanente es esencial en la búsqueda de un desarrollo humano más armonioso. Se trata de una forma compleja de organizar el conocimiento que busca la integración de los saberes y su aplicación práctica.

b. Enfoques Curriculares

Los enfoques curriculares devienen de o responden a un enfoque epistemológico, por lo que, al escoger un enfoque curricular, estamos optando por una forma de ver el mundo.

Los enfoques curriculares se refieren a la concepción o el estilo curricular. Para Bolaños y Molina (1990), constituyen el énfasis teórico que se adopta en una carrera para caracterizar y organizar los elementos que constituyen el currículum. Es decir, se trata de:

"...un cuerpo teórico que sustenta la forma en que se visualizarán los diferentes elementos del currículum y cómo se concebirán sus interacciones de acuerdo con el énfasis que se dé a algunos de esos elementos" (Bolaños, Molina: 1990)

Otros autores clasifican los enfoques curriculares con distintos criterios:

- Psicologistas
- Academicistas e Intelectualistas
- Tecnológicos
- Socio-Reconstruccionistas y
- Dialécticos

Frida Díaz Barriga (2003) las agrupa en: clásicos, tecnológicos ecológicos y constructivistas.

Habermas (2001) realiza un acercamiento a cada uno de los enfoques, como se indica seguidamente:

- **Enfoque Psicologista.** Se centra en los análisis psicológicos del individuo, los cuales pueden adoptar un carácter conductista, personalista, de acuerdo con la concepción de individuo que se maneje. Los fundamentos que lo sustentan son solo las teorías específicas del desarrollo, de la psicología del campo, de la psicología clínica, genética.
- **Enfoque academicista e intelectualista.** Se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido, que permite la imposición de ese capital cultural. Acentúa el carácter instrumental de la escuela como transmisora de la cultura universal, visualizada como asignaturas aisladas. Por tanto privilegia la formación

intelectual del individuo. Este enfoque se sustenta teóricamente en la filosofía idealista, en general, y en las ciencias sociales que justifican la división del trabajo y de la cultura en la sociedad occidental, lo que lleva a los planes de estudio centrados en las disciplinas y asignaturas.

- **Enfoque tecnológico.** Pretende alcanzar mayor racionalidad en el proceso de transmisión de los contenidos educacionales, para que este sea más eficiente. Los fundamentos teóricos que los sustentan provienen de la psicopedagogía y la filosofía educacional conductista y pragmática.
- **Enfoque Socio- reconstruccionista.** Pretende este enfoque transformar la educación en un proceso de socialización o culturalización de la persona. Por ello se centra en el individuo como realidad socio- cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional. Los sustentos teóricos a que se recurre en este enfoque son las orientaciones funcionales estructuralistas que visualizan la sociedad como un sistema de interrelaciones funcionales y estructurales. Así mismo, acude a posiciones teóricas como el liberalismo idealista y algunos aspectos provenientes de la economía política y del estructuralismo antropológico y, en la actualidad, de la cibernética social.
- **Enfoque Dialéctico.** Enfatiza en el carácter de acción socialmente productiva de la educación. Asume como esencial en el currículo la praxis: medio de relación entre el sujeto y la realidad. La praxis se conceptualiza en forma diferente según se plantee desde la perspectiva del idealismo o el materialismo; esto genera diferentes opciones dentro del enfoque dialéctico. Además de los aportes del materialismo y el idealismo, este enfoque puede asumir fundamentos teóricos de la teoría científica provenientes de la filosofía política, de la economía política y de la sociología de la acción. De igual forma posee una fuente base teórica- epistemológica sustentada en el materialismo dialéctico.

Debemos agregar que recientemente, emerge el enfoque curricular de la Ecoformación¹ que emana de las posiciones Complejas y Transdisciplinarias.

Se trata de un enfoque *biófilo* que ame la vida y lo demuestre comprometiéndose con ella... La Ecoformación se focaliza en las relaciones recíprocas del ser humano con su entorno vital: las personas, el mundo, la naturaleza, el hábitat. Solamente comprendiendo esas relaciones recíprocas podremos saber cómo formar un entorno sano, viable y sostenible actuando preventivamente sobre él si es preciso, y ejerciendo una acción educativa decidida para que los seres humanos comprendan su responsabilidad. (De la Torre, Pujol y Sanz, 2006)

Acorde con lo esbozado, es oportuno señalar que

Las competencias son potencialidades humanas, que se pueden desarrollar en el contexto de un enfoque epistemológico y curricular, y que es el enfoque el que marcará la visión del mundo para el que se desarrollan las competencias.

¹ Frida Díaz Barriga también lo reconoce. Le llama "Ecológico".

VI. RUTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN LAS CARRERAS PILOTO

“Todo diseño curricular debe contemplar una reflexión inicial sobre el por qué, para qué y para quién de esta nueva oferta... su propósito es fundamental, medular y elemental en su puesta en marcha”. UdeG.2010.

La planificación curricular aborda tanto el plan de lo que se espera que suceda en una institución educativa, como la realidad, es decir, lo que acontece en la interacción del espacio educativo. En esta interacción de recursos, prácticas y actores, se ponen de manifiesto concepciones y representaciones, que también operan como contenidos de enseñanza y que, si bien no están explícitos en el diseño curricular, constituyen el currículum oculto.

De ahí, que el diseño de una propuesta curricular es más completa y representativa, cuanto más ha sido pensada y elaborada de manera colectiva, lo que supone un proceso de construcción en el cual se establecen acuerdos y consensos, acerca de los propósitos y principios que constituyen el marco teórico y metodológico en el que se fundamenta, procesos de enseñanza y de aprendizaje, articulación entre la teoría y la práctica, por citar algunos ejemplos.

En esa lógica de trabajo, la ruta para el diseño curricular por competencias de las carreras que se conforman como plan piloto, demanda concretar varias acciones, entre las cuales destacan:

- La elaboración de una propuesta curricular base y discusión en cada universidad estatal.
- La presentación de la propuesta ante Vicerrectoría Académica, Consejos de Vicerrectoría de Docencia, Consejos Universitarios o equivalentes para la aprobación y validación de la propuesta curricular en cada universidad estatal.
- El diseño y formulación del plan piloto para la aplicación del enfoque por competencias en las universidades estatales.
- La ejecución del plan piloto en las cuatro universidades estatales.
- La sistematización de las experiencias obtenidas en el plan piloto en cada universidad.
- La producción de documentos afines con el plan piloto en cada universidad estatal.

Cada una de las experiencias piloto requiere el acompañamiento de las instancias de asesoría curricular de cada universidad, quienes asumen la responsabilidad de apoyar a las unidades académicas piloto y sistematizar la experiencia de diseño curricular basada en competencias.

Etapas de la Ruta

Para la elaboración de la propuesta curricular base se establecen tres momentos de trabajo con el personal académico involucrado en el plan piloto:

1. Presentación, en cada unidad académica piloto, de los aspectos conceptuales que sustentan el trabajo de currículum basado en competencias como proyecto piloto desde la CCU y del CONARE. Se prioriza sobre los desafíos que enfrentan las universidades frente al cambio curricular basado en competencias.

2. Establecimiento de orientaciones en cada universidad (mediante normas, mecanismos, instrumentos u otros) que les permita llevar a cabo un diseño curricular articulado con los planes estratégicos, proyectos educativos u otros referentes institucionales. Dado que no existen de manera explícita, lineamientos respecto a la implementación del currículo por competencias, se deben planificar las condiciones administrativas y académicas que lo hagan posible. En este contexto, se propone un modelo de diseño curricular que asegure la calidad en estos procesos y el cual contempla varias dimensiones: contexto externo, contexto interno (institucional) componentes esenciales del diseño curricular (perfiles, requisitos, estructura curricular, entre otros), elementos transversales de soporte al diseño curricular (metodología, evaluación). Lo anterior en concordancia con los lineamientos curriculares de cada institución.
 3. Sistematización y metaevaluación. Se pretende documentar y evaluar la labor y los alcances del proyecto en su desarrollo por parte de los equipos de las universidades que dirigen el proyecto piloto. A manera de ejemplo las siguientes tablas.
- **Sistematización de la información obtenida en el proceso de análisis, por parte de los equipos que dirigen el proyecto piloto.**

Punto de partida: el proceso de asesoría	<p>Apertura para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Reconocimiento de intereses de los participantes, con respecto a la intervención y clarificación de metas. ✚ Sensibilización a los participantes. ✚ Resolución de aspectos procedimentales de los procesos de innovación curricular: método de enseñanza, método de aprendizaje, formas de gestión y organización (el asesor curricular dirá ¿cómo?) ✚ Registro de información: relatos que se presentan en la asesoría; agendas de trabajo, minutas y bitácoras que registran el proceso de intervención. <p>Escucha para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Comprensión de los significados que se despliegan. ✚ Interpretación de las tareas potenciales específicas que se requieren concretar ✚ Identificación de intereses acorde con: programa de trabajo, actividades, tareas, tiempos, recursos, límites, retos y metas concretas. <p>Intervención para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Incorporación de la unidad académica en el plan piloto. ✚ Construcción de la ruta: elaboración del plan de acción: síntesis de decisiones y retos que pueden ser asumidos; acciones para la intervención hacia determinados fines educativo-curriculares. ✚ Análisis y validación de documentos base ✚ Elaboración de guías orientadoras para las Comisiones responsables del plan piloto con los objetivos que se propone emprender y lapso de tiempo.
Preguntas iniciales	<ul style="list-style-type: none"> ✚ ¿Para qué queremos sistematizar? ✚ ¿Qué experiencias queremos sistematizar? ✚ ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias se van a sistematizar?
Recuperación del proceso	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Reconstruir la historia. ✚ Establecer la forma en que se van a incluir elementos del contexto que sean pertinentes. Cronología

	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Clasificar y ordenar la información.
<p>La reflexión de fondo</p> <p>Interpretación crítica del proceso vivido</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Análisis, síntesis del proceso vivido: tensiones y contradicciones que marcaron el proceso, valoración del proceso por parte de las personas participantes.
<p>Los puntos de llegada (Es una nueva forma de arribar al punto de partida)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Formular conclusiones ✚ Comunicar los aprendizajes

Ejemplo

Fecha: _____

Ruta	Equipo de apoyo al proyecto				
<p>Construcción de la ruta</p>	<p>Sesiones de trabajo para discutir, valorar e interpretar las tareas específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Primera sesión: intercambio sobre la forma en que se trabaja en cada institución el diseño curricular, establecimiento del estado en que se encuentra cada uno de los procesos, organización de las tareas encomendadas al equipo y espacios para el encuentro (horarios, lugares de reunión, entre otros). ✚ Segunda reunión: Propuesta de diseño curricular ✚ Tercera sesión: Participación en instituciones educativas EARTH ✚ Cuarta sesión: Reunión en cada universidad (UCR, UNA, ITCR, UNED): comentarios sobre visita a instituciones educativas u otras organizaciones. ✚ Quinta sesión: Reunión en cada universidad (UCR, UNA, ITCR, UNED): discusión rol de la persona asesora, sistematización, identificación de las competencias como enfoque metodológico. 				
	Universidades				CONARE
	UNA	UCR	UNED	TEC	
RESULTADOS					
¿Intenciones y perspectivas de cambio?	¿Qué implica en el nivel curricular?		¿Es posible alcanzarlo considerando los márgenes de la estructura organizativa de las unidades académicas?		Estrategia de trabajo

➤ **Orientaciones para la discusión y el análisis de los componentes del diseño curricular en las unidades académicas piloto.**

La elaboración de orientaciones para abordar la discusión y el análisis de los componentes del diseño curricular en las unidades académicas piloto, asegura que los participantes se apropien de un lenguaje común en cuanto a los propósitos del trabajo y sus resultados. En la siguiente guía se establece la ruta que permite iniciar la discusión acerca del diseño curricular por competencias.

RUTA: ELABORACION DE LOS COMPONENTES CURRICULARES DEL PLAN DE ESTUDIOS
<p>Introducción: Propósitos y finalidad del trabajo, procedimientos seguidos y productos obtenidos con el trabajo de la CCU y de los profesionales externos.</p> <p>Justificación del motivo por el cual se hace el diseño por competencias. ¿Por qué se adopta el modelo por competencias? ¿Cuáles son las necesidades sociales que llevan a asumir el modelo? ¿Qué dicen los expertos sobre la caducidad del conocimiento?</p>
<p>Fundamentación de la propuesta curricular</p> <p>Se debe basar en una profunda reflexión y análisis por parte de todo el profesorado sobre lo profesional, lo disciplinar y lo pedagógico. Para esto se sugiere realizar varios procesos investigativos que permitan la construcción de los marcos referenciales que aporten los criterios para la toma de decisiones sobre el diseño curricular: marco Contextual, Socio-profesional, Epistemológico y Pedagógico</p> <p>Análisis contextual. Este análisis considera la respuesta que la Unidad Académica y la Institución da a las necesidades y características del contexto social, nacional y regional. El análisis parte de tres dimensiones: la dimensión externa, la dimensión interna y dimensión administrativa.</p> <p>La dimensión externa considera aspectos tales como necesidades socioeconómicas y políticas, otras ofertas curriculares similares, características de la población meta, así como las tendencias mundiales de desarrollo. Contempla un análisis de la viabilidad de la propuesta desde el punto de vista jurídico, político, y sociocultural.</p> <p>La dimensión interna considera los fines y principios de la institución, la Misión, Visión y Valores, tanto de la Institución como de la Unidad Académica, sus productos y desarrollo. En la dimensión administrativa se consideran los recursos económicos, humanos (académicos y administrativos), el acceso a fuentes de información e infraestructura física y tecnológica (equipamiento).</p> <p>Análisis socio-profesional. Análisis socio histórico de la profesión incluyendo la contextualización de la carrera a nivel internacional y nacional. Esta contextualización comprende el estado en que se encuentra la profesión y la formación profesional, considerando los elementos que la determinan (económicos, políticos, socio-culturales), de modo que se pueda tener claridad de la forma en la cual la formación universitaria asume las tendencias internacionales (sus presiones), las políticas nacionales y las de la propia institución.</p>

De este análisis debe concluirse lo que la unidad académica espera aportar a la sociedad con la formación profesional, tanto los aspectos teórico-prácticos de la profesión, como en los aspectos éticos, actitudinales y valores que implica ésta. Además, realizar una caracterización profesional, tanto de la profesión como de quienes la ejercen, analizando de igual forma las prácticas profesionales y la definición profesional.

El análisis de las prácticas o espacios profesionales es el resultado de una indagación acerca de lo que hace el y la profesional en el campo de trabajo. Para ello es posible utilizar tres categorías de análisis: las prácticas o espacios dominantes, las prácticas o espacios decadentes y las prácticas o espacios emergentes de la profesión. La clasificación en estas tres categorías permite que la unidad académica defina cuáles de ellas continúan vigentes y cuáles se desean mejorar o eliminar.

En la definición del profesional se consideran los conocimientos, las habilidades, destrezas y los aspectos actitudinales y éticos que todo profesional en el campo particular requiere para su desempeño. En esta definición se responde a varias interrogantes: ¿qué debe saber?, ¿qué debe hacer? y ¿cómo debe ser y vivir? ese profesional.

Análisis epistemológico. Es el análisis de la disciplina o disciplinas que conforman la realidad teórico-metodológica de la carrera. Se trata de clarificar el objeto (u objetos de estudio), lo teórico-metodológico, la finalidad y las relaciones con otras disciplinas.

Las tareas para la investigación y construcción epistemológica implican el análisis sobre el objeto de estudio, es decir, acerca de la realidad natural o social que constituye el campo de acción cognitiva de la disciplina. Se refiere a aquello que le es propio. La definición del objeto de estudio se subdivide en objeto material y objeto formal. El primero, es el campo de acción o fenómenos específicos que se propone indagar, comprender, investigar, intervenir y transformar; es decir la comprensión de la disciplina en la acción práctica; y el objeto formal es fundamentalmente conceptual y abstracto. Se refiere a la comprensión de la disciplina a partir de las teorías que se han construido para *comprender y explicar el objeto material*.

En el análisis sobre el objeto de estudio se pregunta: ¿qué es la disciplina? ¿cómo se conceptualiza? ¿cuál es su campo de acción?, ¿qué fenómenos concretos se propone investigar, indagar, intervenir y transformar?, ¿cuáles son las concepciones teórico metodológicas que explican los fenómenos que le competen?

En relación con otras áreas de conocimiento debe responder a preguntas tales como: ¿con qué otras disciplinas se relaciona?, ¿cómo se diferencia o articula de otras disciplinas afines? ¿qué tipo de relaciones establece con otras disciplinas?, ¿de qué manera la disciplina mantiene su identidad en la conjunción con otras para el abordaje de su objeto de estudio?

A partir de la construcción del objeto de estudio de la carrera se establecen las *áreas disciplinarias y los ejes curriculares* que conforman la carrera. Establecer las áreas disciplinarias permite visualizar las relaciones entre ellas en términos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

Esta discusión epistemológica implica también la reflexión acerca del componente teórico metodológico: la forma en que se produce el conocimiento en la disciplina, cómo se investiga y cómo se realiza la intervención (práctica profesional), cómo imparta la investigación la práctica docente.

Asimismo, se define y especialmente si se trata de una formación por competencias, la finalidad, ¿para qué?, ¿para quién? y ¿desde quién? se produce determinado conocimiento y determinada práctica. Esta reflexión establece el compromiso y el tipo de relación entre ciencia (o saber) y sociedad; se refiere a los beneficiarios del conocimiento y su puesta en práctica, desde un punto de vista ético y lleva a discusión la ética de la comunidad científica (sujetos) y del contexto en el que se desarrolla la práctica científica. Se plantean entonces los criterios para definir los valores que se desean sostener en el curso de una práctica profesional.

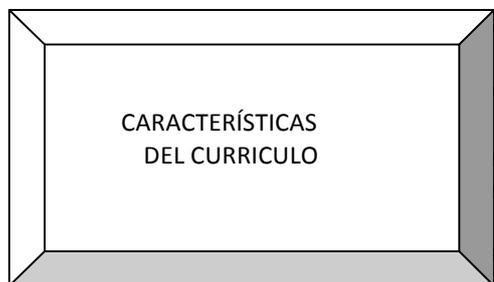
Análisis Pedagógico. Es el análisis sobre las formas en las que se desarrolla el proceso educativo en la formación profesional; implica la reflexión sobre la concepción que se tiene acerca del aprendizaje y la enseñanza. Este marco responde al ¿cómo se aprende esta disciplina?, respuesta que lleva a considerar y analizar lo definido en el análisis de la disciplina acerca de ¿cómo se construye el conocimiento en esta disciplina?

Se trata de que se reflexione sobre cómo debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional considerando el tipo de relación docente – estudiante más idónea para el aprendizaje de este saber, la metodología más adecuada para lograr el aprendizaje, las estrategias didácticas, la evaluación de los aprendizajes, las secuencias de aprendizaje que favorezcan la formación profesional, el papel de la investigación en el aprendizaje.

En este punto se abre el debate para conceptualizar competencias y el lugar que ocupan en el currículo.

Componentes	Enfoque curricular-	Enfoque metodológico por competencias
Competencia	¿Estructura?	¿Descripción?
Estudiante	Sujeto activo del proceso de aprendizaje	
Docente	Facilitador del aprendizaje	Guía a partir de problemáticas contextuales la adquisición y manifestación de la competencia propuesta.
Contexto		

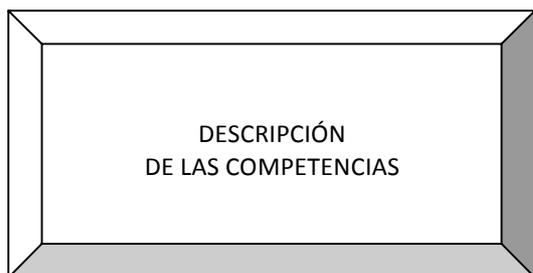
RUTA: PREGUNTAS GENERADORAS PARA ELABORAR EL CURRÍCULO



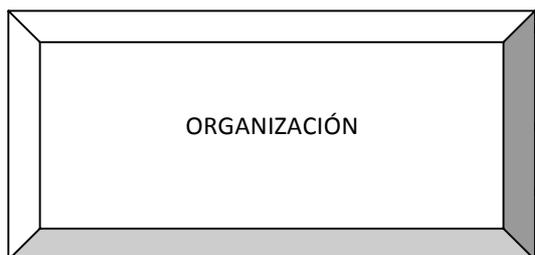
- ✚ ¿Responde a exigencias del contexto social y profesional?
- ✚ ¿Favorece el desarrollo del entorno socio-cultural, económico, educativo y político del país?
- ✚ ¿Representa un modelo de enseñanza crítico y reflexivo en busca del bien común?
- ✚ ¿Promueve un modelo de aprendizaje hacia una transformación de la sociedad?
- ✚ ¿Cuáles habilidades busca desarrollar?
- ✚ ¿Cuál es el aporte al mejoramiento cualitativo de los sectores de la sociedad?
- ✚ ¿Busca desarrollar la capacidad de responder a demandas complejas sociales?
- ✚ ¿Contribuye en la búsqueda de una formación inclusiva e integral?
- ✚ ¿Contribuye a obtener resultados de valor personal y social?
- ✚ ¿Cuál es la población meta con la que se desea trabajar?



- ✚ ¿Qué tipo de competencias son esenciales para una óptima formación profesional?
- ✚ ¿Cuáles son las necesidades particulares de formación profesional según el campo disciplinar?
- ✚ ¿Qué problemas esenciales busca resolver el currículo por competencias?
- ✚ ¿Incorpora una visión inter y multidisciplinaria que permita actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana?
- ✚ ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades y destrezas va a adquirir la población meta?
- ✚ ¿Identifica necesidades profesionales que incidan en el entorno laboral?



- ✚ ¿Busca intereses que pueden aplicarse a cualquier campo y ámbito de la vida?
- ✚ ¿Da respuesta a la sociedad existente y a la que se pretende alcanzar?
- ✚ ¿Responden a las proyecciones de formación profesional?
- ✚ ¿Posibilitan aprendizajes diversos?
- ✚ ¿Promueven la formación integral?



- ✚ ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que se utilizan para alcanzar los objetivos de formación y el desarrollo de competencias?
- ✚ ¿Qué tipo de metodología se utiliza para implementar el currículo por competencias?
- ✚ ¿Qué alternativas posee el currículo para promover la flexibilidad del plan de estudios?
- ✚ ¿Se cuenta con docentes capacitados para desarrollar el currículo por competencias?



Ruta: Elaboración Perfil de egreso	
1. Análisis de los insumos obtenidos a partir del análisis contextual, socio profesional, epistemológico y pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> + Socializar los resultados del análisis + Elaborar listado de necesidades + Comparación de los resultados con el objeto de estudio existente en la carrera. + Actualización o validación del objeto de estudio.
2. Análisis de las áreas temáticas existentes en el plan de estudio y discusión sobre la organización que van a tener en la nueva propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> + Toma de decisiones sobre la organización del plan de estudio. + Ejemplo: + Problemáticas del contexto = módulos + Núcleos temáticos o contenidos = áreas que engloban cursos o materias.
3. Descripción de las competencias que integrarán el perfil de egreso.	<ul style="list-style-type: none"> + Organización de la estrategia metodológica (ejemplo: grupos focales) para la enunciación de las competencias, según la tipología asumida, incluyendo todos los actores. + Preguntas generadoras para orientar la selección de competencias para el perfil: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Qué hace el profesional? o ¿Dónde se va a desempeñar profesionalmente? o ¿Qué herramientas cognitivas y valóricas (contenidos) requiere para intervenir, investigar y transformar el objeto de conocimiento de esta profesión? + Cotejo de competencias enunciadas con el plan de estudio (cursos y contenidos) para establecer pertinencia y relación con las competencias recién establecidas. El equipo construye una matriz para seleccionar las competencias
• Descripción de las competencias tomando en consideración la estructura y conceptualización asumida.	<ul style="list-style-type: none"> + Ejemplos que describen las competencias del perfil de egreso. + Resultado de aprendizaje: competencias genéricas, específicas.
• Validación de las competencias del perfil de egreso.	<ul style="list-style-type: none"> + Validación del diseño por competencias que integra: capacidades, contenidos teóricos y prácticos, actividades y principios de evaluación, entre otros. + Poblaciones meta que validan: equipos de especialistas en el área de estudio; graduados, académicos, empleadores.

VII Términos asociados al enfoque del diseño curricular por competencias.

CONCEPTO	DEFINICIÓN
<p>Actitud Aptitudes: son aquellas potencialidades innatas tanto cognitivas como sociales de las personas que le permiten un desempeño competente en una determinada actividad de aprendizaje. (Tobón, 2006)</p>	<p>Comportamientos de una persona que se manifiestan de modos diversos. Las personas actúan de formas diferentes, en relación con algún aspecto de su ambiente (Secor y Backman 1964). Están compuestas por elementos de tipo cognoscitivo, afectivo y el relativo a la conducta.</p>
<p>Campos profesionales</p>	<p>Los campos profesionales son los espacios sociales en lo que se incorporan los y las profesionales y donde se aplica el conocimiento que se objetiva en prácticas profesionales que adquieren sentido en función de las necesidades y requerimientos de los sectores empleadores y de los sistemas de valores profesionales o principios que regulan las relaciones dentro de los propios campos profesionales.</p> <p>De acuerdo a los campos profesionales se establecen sectores y áreas ocupacionales en las que podrá incorporarse el o la profesional.</p> <p>En qué campo se desempeñará el o la profesional, en qué sector (primario, secundario, terciario), y en qué áreas de la organización se desarrollará ese profesional (áreas ocupacionales). A partir de esta desagregación se establecen las funciones (suma de competencias desempeñadas en una actividad profesional que se expresan en forma de resultados, por lo tanto son evaluables).</p>
<p>Capacidad</p>	<p>Aptitudes, talentos, cualidades de una persona. Son fundamentales para el aprendizaje; pueden ser de carácter cognitivo, afectivo y psicomotriz.</p>

Competencia	<p>“Es un saber actuar, de manera pertinente en contextos enfrentando problemas que corresponden a la definición de la profesión o grado, seleccionando y movilizando recursos personales, de redes y del contexto, estando en condiciones de proporcionar los argumentos y fundamentos científicos, tecnológicos, socioéticos, entre otros, que sustentan las decisiones que adopta, y haciéndose responsable de las consecuencias e impactos de las mismas”. (Le Boterf, 2001).</p> <p>La competencia significa adquirir una capacidad, misma que se obtiene en diferentes contextos (escuela, familia, trabajo), y se logra al aplicar los conocimientos teórico-prácticos. Es algo más que una habilidad, es el dominio de procedimientos y métodos que incorporan una concepción del saber, del saber hacer, y del ser, que potencia el aprender de la práctica y en la práctica. (Universidad Politécnica de Puebla)</p> <p>En la conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) dominio de información específica, b) desarrollo de una o varias habilidades que derivan de los procesos de información y, c) acción en una situación particular, aspecto donde la competencia se puede generar. (Perrenoud (2002)</p>
Competencias básicas	Alude a las competencias que debe poseer el estudiantado según el nivel que se indica en el perfil de entrada a una carrera. (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007, 37).
Competencias transversales, genéricas o generales	Identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales. Se complementan con las competencias específicas (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007, 37).
Competencias específicas	Estas competencias hacen referencia a los campos de formación propios de una determinada profesión. (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007, 37).
Destreza	Habilidad, arte o propiedad con que se hace algo.
Enfoque evaluativo	Constituye la visión teórica en relación con el enfoque curricular asumido, que determina y caracteriza el tipo, momentos y nivel de participación que asume el docente y

	<p>los educandos para validar el nivel alcanzado en su desempeño y por ende el alcance o no de la o las competencias. A modo de ejemplo lo siguiente:</p> <table border="1" data-bbox="743 421 1471 1025"> <thead> <tr> <th data-bbox="743 421 911 600">Enfoque evaluativo</th> <th data-bbox="911 421 1118 600">Principios para evaluar una competencia</th> <th data-bbox="1118 421 1310 600">Tipos de evaluación Momentos</th> <th data-bbox="1310 421 1471 600">Nivel participaci3n</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="743 600 911 1025">Evaluaci3n aut3ntica</td> <td data-bbox="911 600 1118 1025">Estado de desarrollo, integraci3n, autenticidad, resoluci3n completa, condiciones conocidas, retroacci3n.</td> <td data-bbox="1118 600 1310 1025"> Diagn3stica y formativa: Transversal a todo el proceso y c3clica. Sumativa: al final del proceso. </td> <td data-bbox="1310 600 1471 1025"> Autoevaluaci3n Co-evaluaci3n Evaluaci3n unidireccional </td> </tr> </tbody> </table>	Enfoque evaluativo	Principios para evaluar una competencia	Tipos de evaluación Momentos	Nivel participaci3n	Evaluaci3n aut3ntica	Estado de desarrollo, integraci3n, autenticidad, resoluci3n completa, condiciones conocidas, retroacci3n.	Diagn3stica y formativa: Transversal a todo el proceso y c3clica. Sumativa: al final del proceso.	Autoevaluaci3n Co-evaluaci3n Evaluaci3n unidireccional
Enfoque evaluativo	Principios para evaluar una competencia	Tipos de evaluación Momentos	Nivel participaci3n						
Evaluaci3n aut3ntica	Estado de desarrollo, integraci3n, autenticidad, resoluci3n completa, condiciones conocidas, retroacci3n.	Diagn3stica y formativa: Transversal a todo el proceso y c3clica. Sumativa: al final del proceso.	Autoevaluaci3n Co-evaluaci3n Evaluaci3n unidireccional						
Evidencias	<p>Corresponde a todas aquellas estrategias, t3cnicas y actividades de aprendizaje, experiencia profesional, vivencias personales y trabajos asignados. Por tal raz3n, podr3a ser toda actividad que tenga relaci3n con su pr3ctica profesional, algunos ejemplos son: los diarios de campo, proyectos de intervenci3n, informes, diagn3stico y exploraci3n del 3mbito, entre otros.</p> <p>Las evidencias pueden ser de cuatro tipos: actitud, conocimiento, desempe1o y de productos; todas permiten validar el nivel de alcance de la competencia.</p>								
Evidencia de actitud	Corresponde a los valores, actitudes y h3bitos que cada estudiante debe haber desarrollado al concluir una determinada competencia.								
Evidencia de conocimiento	Son los aprendizajes que debe manifestar cada estudiante una vez concluida una competencia.								
Evidencia de productos	Son los productos tangibles que se entregan al concluir una actividad relacionada con una determinada competencia.								
Evidencias de desempe1o	Corresponde a las habilidades y destrezas que requieren demostrarse al realizar una actividad conducente al manejo o desarrollo de una competencia.								
Habilidad	Es el grado de competencia de un sujeto frente a un objetivo determinado: capacidad, destreza, disposici3n para realizar alguna tarea. Los t3rminos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de las diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales								

	disposiciones, por ejemplo, habilidad para manejar, procesar, sistematizar, producir información, dando respuesta a situaciones diversas.
Interdisciplinariedad	<p>Se refiere a la transferencia de los métodos de una disciplina a otra. Se pueden distinguir tres grados de interdisciplinariedad: a) aplicación, por ejemplo: los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos del cáncer; b) epistemológico, por ejemplo: la transferencia de los métodos de la lógica formal en el campo del derecho genera análisis en la epistemología del derecho; c) generación de nuevas disciplinas, por ejemplo: la transferencia de los métodos de la matemática al campo de la física ha generado la física matemática (Nicolescu, 1996, 37).</p> <p>La interdisciplinariedad rebasa las disciplinas, pero estas se articulan en determinadas circunstancias para abordar un problema mediante un proceso dinámico que busca solucionar un problema de investigación, con base en diversas visiones. Se evita desarrollar actividades en forma aislada, dispersa o fraccionada.</p>
Módulo	Es una estructura integradora, flexible, inter o multidisciplinaria que orienta la formación profesional; conjuga capacidades, destrezas, habilidades, para un desempeño efectivo y eficiente en el campo profesional.
Multidisciplinariedad	Reconocimiento de las diversas disciplinas que desde diferentes campos van a desarrollar sus teorizaciones y en consecuencia su aplicación práctica. Cada disciplina plantea un abordaje distinto de los mismos problemas.
Núcleos problemáticos	Es la unidad integradora, conjunto de conocimientos o saberes orientados por un objetivo o fin, que pueden ser simultáneos o sucesivos y es producto de un acuerdo y negociación entre el colectivo de docentes responsables de su desarrollo
Perfil profesional de egreso	Conjunto de saberes que identifican la formación de una profesional para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones, capacidades o tareas de una determinada profesión.
Pluridisciplinariedad	La pluridisciplinariedad comprende el estudio de un objeto de una sola y única disciplina por varias disciplinas a la vez. Por ejemplo, la filosofía marxista puede estudiarse a través de una mirada cruzada de la filosofía con la física, la economía, el psicoanálisis o la literatura. El objeto sale enriquecido con el cruce de varias disciplinas. El

	<p>conocimiento del objeto en su propia disciplina se profundiza por medio de un aporte pluridisciplinario fecundo. La investigación pluridisciplinaria aporta un plus a la disciplina en cuestión (la historia del arte o la filosofía, en nuestros ejemplos); pero este “plus” está al servicio exclusivo de esta misma disciplina. Dicho de otra manera, el proceso pluridisciplinario desborda las disciplinas pero su finalidad sigue inscrita en el marco de la investigación disciplinaria. (Nicolescu, 1996)</p> <p>La pluridisciplinarietà implica cooperación entre disciplinas. Normalmente se da entre áreas del conocimiento compatibles entre sí. Ejemplo serían la combinación de física, química y geología, o de historia, sociología y lenguaje. El estudio de cada una de ellas, refuerza el entendimiento de las otras.)</p>
Prácticas Decadentes	<p>Son prácticas que se realizan cada vez con menor frecuencia o que el avance en la disciplina, o la tecnología han hecho que se dejen de realizar o que se realicen de otra forma.</p>
Prácticas Dominantes	<p>Son las prácticas que mayormente se desarrollan en los diferentes trabajos y que tradicionalmente han estado asociadas a la disciplina.</p> <p>Probablemente, aunque dominantes o emergentes, si se encuentran prácticas que van en contra de la ética y los principios de la visión profesional que tiene la unidad académica y de la propia universidad, se procurará erradicarlas de la formación o se procurará imprimir a esta formación un sentido ético, profesional, que las elimine de la práctica profesional futura.</p>
Prácticas Emergentes	<p>Son prácticas que vienen realizando profesionales en la disciplina cada vez con más frecuencia, o son aquellas prácticas que el avance en la disciplina o en las tecnologías apunta que van a ser las prácticas dominantes.</p>

Prácticas profesionales	<p>Se refiere a lo que hace el y la profesional en el campo de trabajo. Cómo las prácticas no son estáticas requieren siempre de una indagación sobre las mismas, que determine tres categorías de análisis: las prácticas dominantes, las prácticas decadentes y las prácticas emergentes de la profesión. Además se deben analizar las razones por las que esas prácticas son de una u otra naturaleza. Al establecer prácticas profesionales para determinada disciplina se intenta clarificar los nuevos campos de inserción que podría tener en el futuro la profesión.</p> <p>La clasificación de las prácticas en estas tres categorías permite la toma de posición por parte de la unidad académica respecto a esas prácticas, de modo que estaría en capacidad de definir cuáles de las prácticas actuales se desea promover en la carrera y cuáles no.</p>
--------------------------------	--

<p>Tipología de las competencias</p>	<p>Las competencias refieren a “Una compleja estructura de atributos y tareas, que permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente, tomando en cuenta el contexto, la cultura del lugar de trabajo, la ética y los valores como elementos de desempeño competente. Una de las características de las competencias es poder seleccionar y combinar en función de los objetivos planteados diversos recursos, entre éstos se encuentran: los saberes (teórico, contextual y procedimental), el “saber hacer” (formalizado, empírico, relacional), y las aptitudes y recursos emocionales.” (Maris y Lucino,2007)</p> <p>Reflejan los conocimientos y habilidades que una persona necesita para desempeñar un puesto</p> <p>Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido.</p> <p>Así por ejemplo el documento sobre "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona" (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: a) capaz de hacer (competencia técnica), b) capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, c) capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional. (Ángel Díaz-Barriga, 2006)</p>
<p>Transdisciplinariedad</p>	<p>Es lo que se encuentra entre las disciplinas, a través de diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Los tres pilares fundamentales de la transdisciplinariedad son: los niveles de la realidad, la lógica y la complejidad, La transdisciplinariedad se da cuando existe una coordinación entre todos los niveles. La visión transdisciplinar considera una realidad multidimensional. (Nicolescu, 1996)</p>

II PARTE. LOGROS OBTENIDOS: LA EXPERIENCIA PILOTO

I. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

En el marco del *Proyecto de Innovación Docente: Implementación del enfoque por competencias en los currículos de las universidades estatales*, se llevaron a cabo actividades de capacitación y formación para personal académico de las diferentes universidades estatales, personal de las instancias de asesoría curricular en cada universidad estatal, de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES/CONARE) y miembros de la Comisión de Currículo Universitario, con la participación de especialistas internacionales.

Acorde con los objetivos propuestos en el proyecto estos encuentros permitieron analizar e identificar:

- Diversas experiencias acerca del enfoque por competencias en instituciones de educación superior.
- Los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos del enfoque por competencias.
- Las estrategias organizativas, curriculares, pedagógicas, financieras y de gestión que se han utilizado para desarrollar el enfoque basado en competencias.

Los especialistas que tuvieron a cargo el desarrollo de los seminarios y talleres se presentan a continuación.

Año 2009:

- Dra. María Mercedes Callejas Restrepo, docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora en los campos de Formación de Profesores Universitarios y Estilos Pedagógicos entre otros.
- Dr. Soren Ehlers y Dr. Manuel Poblete de la Universidad de Deusto, España, quienes desarrollaron el Seminario sobre formación basada en competencias a lo largo de la vida”
- Dra. Patricia Serna González, académica e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional 161 Morelia, Michoacán. También colabora con la Universidad de Durango en el Doctorado en Educación. Su experiencia profesional está enfocada en diseño y evaluación curricular con el enfoque basado en competencias; diseño y evaluación de guías de estudio y materiales didácticos; entre otros

Año 2010:

- Dr. Sergio Tobón Tobón, Docente, asesor y conferencista en el Centro de Investigación en Formación y Evaluación, Bogotá, Colombia, en temas atinentes a gestión del talento humano, currículo, didáctica y evaluación de competencias.

- Dr. Juan Antonio Badillo Torre, Rector de la Universidad Politécnica de Puebla, Puebla, México. Especialista en planeación educativa.
- Dra. Frida Díaz Barriga, Académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, D.F. México, especialista en diseño curricular, constructivismo y evaluación de la docencia.

✚ Año 2011:

- Dra. Rosa Ma. Martínez Rider. Docente de la Escuela de Ciencias de la Información. Universidad San Luis Potosí, México. Investigadora en temas relacionados con el trabajo docente: planificación por competencias a nivel micro (programas de cursos) y el papel del docente en la formación por competencias.
- Dr. Óscar Corvalán. Director del Postgrado en Competencias. Universidad de Talca, Chile. Docente e investigador en temas asociados al diseño curricular según competencias, estándares y niveles de desempeño.

El material y las lecturas asociadas a cada taller, se encuentran documentadas en formato digital dado el volumen de la información. No obstante, se detalla la referencia bibliográfica seguidamente:

- *Dra. María Mercedes Callejas Restrepo, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.*
- ✚ Callejas Restrepo María Mercedes. (2009). Diseño Curricular Trabajo de grupos 1-5.
- ✚ Callejas Restrepo María Mercedes. (2009). Las Competencias en el Currículo Universitario: Retos y Oportunidades. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Presentación PPT
- ✚ Cepeda Dovala Jesús Martín. (s.f.). Metodología de la Enseñanza Basada en Competencias. En: Revista Iberoamericana de Educación. México.
- ✚ Hersh Salgahik Laura, Simone Rycken Dominique, **Urs Moser y John W. Konstant.** (1999). Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual.
- ✚ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Búsqueda del Cambio Social y el Desarrollo. Paris, Francia.
- ✚ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo.
- ✚ UNESCO - IBE. (2009). Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. Ginebra, Suiza.

- *Dr. Soren Ehlers y Dr. Manuel Poblete, Universidad de Deusto, España.*
- ✚ Poblete Ruiz Manuel, Villa Sánchez Aurelio (2011). **SEBSCO:**Una Experiencia Alternativa para Evaluar Competencias. En: *Aula Abierta 2011, Vol. 39, núm. 3, pp. 15-30. ICE. Universidad de Oviedo, España.*
- ✚ Puigvert Planagumá Gemma, Alemany Vilamajó Agustín y otros (Junio de 2009). *Guía Para la Evaluación de Competencias en el Área de Humanidades* Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona, España.
- ✚ Villa Sánchez Aurelio, Poblete Ruiz Manuel (2004). *Practicum y evaluación de competencias.* En: *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado., 8 (2) España.*
- *Dra. Patricia Serna González, Universidad Pedagógica Nacional 161 Morelia, Michoacán.*

✚ Año 2010:

- *Dr. Sergio Tobón Tobón, Centro de Investigación en Formación y Evaluación, Bogotá, Colombia.*
- *Dr. Juan Antonio Badillo Torre. Universidad Politécnica de Puebla, Puebla, México.*
- ✚ *Badillo Torre Juan Antonio . (Junio 2010). Taller de Diseño Curricular con Enfoque basado en Competencias. *Matriz de desarrollo de los módulos de aprendizaje .**
- ✚ *Vargas Garcia Pedro. (Marzo 2004). *Manual de Asignatura .* Universidad Politécnica de Puebla. Ingeniería en Informática. México.*
- ✚ *Taméz Guerra Reyes, Rubio Oca Julio . (2005). Manual de la Asignatura. Ingeniería Mecatrónica. Sistemas CAE. Secretaría de Educación Pública México, D.F.*
- *Dra. Frida Díaz Barriga, Académica de la Universidad Nacional Autónoma de México.*
- ✚ *Díaz Barriga Frida. (2010). El papel de Docentes en los procesos de innovación del currículo. UNAM. México. Presentación PPT*
- ✚ *Díaz Barriga Frida. (2010). Innovación Curricular. UNAM. México. Presentación PPT.*
- ✚ *Díaz Barriga Frida. (2010). Las competencias en Educación: Posibilidades y Restricciones. UNAM. México. Presentación PPT*
- ✚ *Díaz Barriga Frida, Rigo Marco Antonio. (s.f.). Formación Docente y Educación Basada en Competencias. Facultad de Psicología. UNAM. México.*

- ✚ García Gutiérrez Raquel Adriana. (2008). Formación Docente e Investigación Modular. Puentes a la ética y al conocimiento. Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico. Número especial, UAM-XOCHIMILCO • México, p.p 181-201

✚ Año 2011:

- Dra. Rosa Ma. Martínez Rider. Docente de la Escuela de Ciencias de la Información. Universidad San Luis Potosí, México. Investigadora en temas relacionados con el trabajo docente: planificación por competencias a nivel micro (programas de cursos) y el papel del docente en la formación por competencias.
- Dr. Óscar Corvalán. Director del Postgrado en Competencias. Universidad de Talca, Chile. Docente e investigador en temas asociados al diseño curricular según competencias, estándares y niveles de desempeño.

II ACCIONES DESARROLLADAS EN LAS UNIDADES ACADÉMICAS PARTICIPANTES

En el marco del **PLAN PILOTO: Proyecto de Innovación Docente: Implementación del enfoque por competencias en los currículos de las universidades estatales**, participaron cuatro carreras, una carrera por universidad. El punto de partida fue el análisis de las oportunidades y limitaciones del enfoque por competencias en la gestión curricular y, posteriormente, la posibilidad de aplicación en su diseño curricular.

Las carreras que participaron en la experiencia piloto fueron las siguientes:

- ✚ Carrera Bibliotecología y Ciencias de la Información. Universidad de Costa Rica
- ✚ Carrera Administración de Oficinas. Universidad Nacional
- ✚ Carrera Ingeniería en Construcción. Instituto Tecnológico de Costa Rica
- ✚ Carrera Educación Preescolar. Universidad Estatal a Distancia

A continuación se detalla el Informe de cada universidad.

Carrera
Bibliotecología y Ciencias de la Información
Universidad de Costa Rica

Las acciones que se han llevado a cabo para concretar el plan piloto se citan a continuación:

Año 2010

Acciones en el ámbito de la asesoría curricular:

1. Coordinación con miembros de la unidad académica para informar de los alcances del estudio piloto por parte de la CCU.
2. Elaboración de un cronograma de actividades para el periodo 2010-2011, por parte de la unidad académica.
3. Realización de un taller para sensibilizar al personal docente sobre la temática del diseño curricular por competencias.
4. Trabajo en Comisiones para la elaboración de marcos contextuales.
5. Socialización de los marcos contextuales y aprobación en Asamblea de unidad académica.
6. Congreso de Bibliotecología (2010)
7. Participación en actividades de capacitación de la CCU
8. Planificación del trabajo para el 2011

Año 2011

Decisiones de la unidad académica

1. Continuar con el trabajo de asesoría, con el fin de completar el diseño curricular durante el 2011.

2. Concluir el diseño curricular durante el año 2011.
3. Realizar la presentación correspondiente a Vicerrectoría de Docencia en el 2012
4. Iniciar con el plan de desarrollo docente en el 2012.
5. Iniciar la ejecución del nuevo plan de estudios en el 2013

OTRAS EXPERIENCIAS DE DISEÑO CURRICULAR BAJO EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

El Centro de Evaluación Académica (CEA) de la UCR ha sido el encargado de brindar asesoría técnica a las carreras que han implementado el diseño curricular por competencias, incluyendo la carrera Bibliotecología y Ciencias de la Información participante en el plan piloto. Cada unidad académica mantiene un seguimiento y evaluación a sus planes de estudio para asegurar su pertinencia y realizar los ajustes que sean necesarios. Así lo indica el personal docente a cargo de su ejecución, tal como se señala en la siguiente información.

Formación por competencias requiere de un trabajo interdisciplinario

■ Anna Georgina Velásquez Vásquez | ■ Categoría: Docencia



Profesores y estudiantes universitarios escucharon con interés las experiencias que compartieron diferentes unidades académicas sobre la implementación de planes de estudios diseñados por competencias (foto Cristian Araya).

Diseñar un currículum por competencias, que permita a los universitarios un aprendizaje más integral y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas, es una ardua tarea que requiere de un **trabajo interdisciplinario de los equipos docentes**.

Esta fue una de las principales experiencias que compartieron diferentes unidades académicas de la Universidad de Costa Rica, las cuales **implementaron recientemente la formación por competencias en los planes de estudios de sus carreras**. Se trata de la carrera de Promoción de la Salud de la [Escuela de Salud Pública](#), la [Escuela de Ingeniería Mecánica](#), la [Escuela de Administración Pública](#) y la Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El diseño curricular por competencias consiste en **construir un currículum académico a partir de un contexto de aprendizaje más integral**, donde el estudiante desarrolla habilidades, actitudes y conocimientos orientados a la resolución de problemas. Además, se toman en cuenta aspectos éticos, la realización personal y la calidad de vida, el desarrollo social y económico sostenible.

En la UCR, las escuelas que decidieron adoptar este modelo **propusieron estrategias didácticas y las implementaron, además les dieron seguimiento y reajustaron para asegurar su pertinencia.** Cada carrera debió definir el perfil profesional y las competencias deseables en sus futuros graduados. Luego, se diseñaron los módulos o cursos que desarrollarían dichas competencias.

La formación por competencias se puede plantear desde distintos marcos conceptuales y metodologías, según los objetivos y las necesidades de cada carrera. Todo este diseño se lleva a cabo en el marco de un **trabajo grupal e interdisciplinario**, donde equipos de docentes de cada carrera definen un plan de estudios integral.

“En este proceso siempre recalco mucho que no lo hace sólo una persona. Es un trabajo conjunto donde todos vamos y nos apoyamos”, afirmó la coordinadora de la Escuela de Administración Pública, M.Sc. Angélica Vega Hernández. En esta unidad académica, se adoptó un currículum por competencias que formara profesionales más integrales. Para ello, se plantearon diez competencias generales y diez competencias específicas que desarrollan los estudiantes en módulos con diferentes niveles de complejidad.



Angélica Vega Hernández de la Escuela de Administración Pública, explicó que esta unidad académica decidió diseñar su currículum por competencias como parte del proceso de reacreditación de la carrera ante el SINAES (foto Cristian Araya).

“Trata de sacar al administrador público de un espacio institucional, o sea, los saca de las instituciones públicas y los lleva a espacios comunitarios, espacios de integración social. Esto implica una serie de necesidades y un perfil que son diferentes”, comentó la M.Sc. Vega.

La coordinadora de la Licenciatura en Diseño y Desarrollo de Espacios Educativos con TIC del Recinto Universitario de Paraíso, Dra. Jackeline García Fallas, compartió que como resultado de la construcción de un currículum por competencias, se diseñó una licenciatura con bimodalidad que incluía clases virtuales y presenciales que también acercara a los estudiantes a su realidad laboral. Así, se tomaron en cuenta diferentes dimensiones que incluían aspectos como **la multiculturalidad, perspectivas de género, sensibilidad sociocultural y aprendizaje cooperativo.**



Jackeline García Fallas, recalzó que para diseñar un currículum por competencias se necesita un equipo docente comprometido con el proceso (foto Cristian Araya).

En el caso de la carrera de Promoción de la Salud, el diseño por competencias permitió crear un currículum donde las y los universitarios pudieran abordar en su formación académica, un concepto de salud más completo. Según explicó la coordinadora de docencia de la carrera, M.Sc. Silvia Vargas Oreamuno, crearon **un plan de estudios integral, innovador y flexible** basado en proyectos formativos que tuvieran una ruta para resolver problemas.

“¿Por qué hablamos de que es un plan integral? Porque asume la formación del individuo desde diversas dimensiones de sujeto. No solamente se preocupa por el alcance cognitivo, sino también de lo cultural y social”, apuntó la docente.

La Escuela de Ingeniería Mecánica también decidió adoptar recientemente un currículum por competencias para su carrera. La coordinadora de esta unidad académica, la M.Sc. Eugenia Cavallini Solano, explicó que el punto de partida de este proceso, fue definir el quehacer del ingeniero mecánico. Luego, se crearon módulos adicionales al plan de estudios que brindarían a los futuros profesionales las **habilidades que está demandando el mercado laboral**.



La Ing. Hennia Cavallini Solano, compartió que desarrollar un plan de estudios por competencias en el área de ingeniería es complicado, pero no imposible (foto Cristian Araya).



Aprendizajes, dificultades y retos

La M.Sc. Silvia Vargas Oreamuno y M.Sc. María Emilce Rojas Muñoz, de la carrera de Promoción de la Salud, explicaron que el diseño curricular por competencias les ha sido muy útil para construir el plan de estudios de esta carrera que se creó en el año 2007 (foto Cristian Araya). Las coordinadoras de las carreras que han adoptado un currículum por competencias, coincidieron en que no se trata de una tarea sencilla, pues es **un proceso de aprendizaje continuo que tiene dificultades y presenta retos para el futuro**.

La coordinadora de la comisión de orientación, evaluación, selección y matrícula de la carrera de Promoción Pública, M.Sc. María Emilce Rojas Muñoz, afirmó que “es necesario una inversión en el recurso humano para asegurar el éxito el trabajo académico”, por ello, los profesores que van a formar alumnos por competencias necesitan **aprender y capacitarse continuamente**. Esto a la vez, es una dificultad, ya que la mayoría de docentes trabajan pocas horas en la unidad académica, lo que complica la coordinación e integración en los procesos de diseño curricular.

La directora de la Escuela de Ingeniería Mecánica, comentó que los planes de estudio del área de ingeniería suelen ser poco flexibles, lo cual es un reto para lograr el desarrollo de actitudes y habilidades, sin embargo, reflexionó: **“Ningún currículum es inflexible**. Es inflexible de la forma en que se vea. Hay muchas formas de desarrollar competencias sin tener mucho presupuesto”.

Carrera Administración de Oficinas Universidad Nacional



Año 2011

1. La Dirección de Docencia, invitó a la Escuela de Secretariado Profesional para que valorara la posibilidad de convertirse en la carrera Piloto de la Universidad Nacional, así como de brindarle la asesoría curricular para la capacitación de los docentes. Esta unidad académica asumió el reto de participar en el proceso de implementación del Plan Piloto por Competencias, dentro de su plan de estudios, mediante acuerdo de Asamblea de Escuela, sesión ordinaria 02-2010, celebrada el 24 de marzo de 2010, dirigido a la Dra. Margarita Silva Hernández, Directora de Docencia, según oficio ESP-AE-004-2010.
2. Las acciones que se llevaron a cabo para concretar el plan piloto se citan a continuación:
 - Coordinación del Programa de Diseño y Gestión Curricular (PDGC) con miembros de la unidad académica para detectar las inquietudes y necesidades referentes a la elaboración de un plan de estudios por competencias.
 - Elaboración de un cronograma de actividades para el periodo 2010-2011, por parte de la Escuela de Secretariado Profesional y personal del PDGC.
 - Programación y realización de un taller en forma conjunta, para sensibilizar a los académicos sobre la temática de competencias.
 - Diseño de un instrumento para evaluar el taller.
 - Sistematización de los alcances obtenidos en el taller de académicos.
 - Diseño y aplicación de un cuestionario diagnóstico, por parte de académicas del PDGC, para determinar el grado de conocimiento del personal académico de la Escuela de Secretariado con respecto al tema de competencias.
 - Análisis y discusión del instrumento de diagnóstico. Se realizan las modificaciones y se envía a los integrantes de la Comisión para que lo apliquen a los académicos.

- Sistematización de la información que brindaron los académicos en el diagnóstico.
- Socialización de los resultados con la Comisión que conformó la Unidad Académica.
- Revisión del plan de estudios de la carrera de Bachillerato en Administración de Oficinas.
- Con el fin de inducir, sensibilizar y capacitar a la población meta participante, la Dirección de Docencia programó dos actividades académicas:
 - Taller: *Metodología para el diseño curricular de planes y programas de estudio en base al enfoque por competencias*, impartido por la Dra. Patricia Serna González, académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Morelia, México.
 - Curso *Educación emocional para académicos*, impartido por Dr. Rafael Bisquerra Alzina, Universidad de Barcelona.
 - Participación en las actividades del Tercer Congreso Nacional en Educación Comercial, que realizó la Escuela de Secretariado Profesional y el cual dio énfasis al enfoque por Competencias, con exposiciones por parte de la Dra. Serna.



-Taller: Metodología para el diseño curricular de planes y programas de estudio en base al enfoque por competencias, Académicos del Programa de Diseño y Gestión Curricular, de la Escuela de Secretariado Profesional y Escuela de Matemática.

Año 2011

Continúa el trabajo de asesoría para completar el diseño curricular durante el 2011.

- Reuniones de coordinación para la elaboración del cronograma de trabajo para el nuevo plan de estudios. Se incorpora por parte del PDGC máster Cristina Calderón, encargada de dar seguimiento al proceso.
- Elaboración de un programa de actualización para el personal docente, denominado "Círculos de estudio" ¿Cómo aprender y enseñar competencias?"
 - Búsqueda y revisión de literatura pertinente para el desarrollo del programa de actualización en competencias.

- Preparación técnica para el desarrollo del curso con sesiones presenciales y virtuales con una duración de 40 horas (20 presencial y 20 a distancia con apoyo del Programa UNA Virtual)
- Apertura de un aula de educación permanente en el aula virtual, como se muestra a continuación:

Imagen Aula Virtual



- Coordinación con la académica Isabel Araya, para el diseño del programa de los cinco círculos de estudio, con las temáticas: “Teorías educativas / corrientes pedagógicas contemporáneas”, “¿Cómo aprender y enseñar competencias?”, “Competencias profesionales para enseñar”, “Fundamentos curriculares para un proyecto de formación por competencias”, “Elementos curriculares de un proyecto de formación por competencias”. Ejemplo:

- Visita de académicos de la Escuela de Secretariado Profesional a la Universidad EARTH para analizar la forma en se implementa el enfoque por competencias. También participaron académicos de cada una de las universidades estatales que desarrollan el plan piloto.

Año2012.

Logros obtenidos:

- Sensibilización a los académicos para la construcción del perfil por competencias en la oferta de Administración de Oficinas; así como en la elaboración de un marco conceptual y metodológico para el diseño curricular basado en competencias con fines de innovación docente.



- Fortalecimiento de las capacidades académicas en el equipo asesor y docentes interesados en participar y desarrollar una oferta innovadora.





- Formulación de propuestas curriculares innovadoras



Retos y desafíos para la implementación de un currículo por competencias

En los procesos asumidos por el PDGC como la oficina encargada de promover la participación de las unidades académicas en el Plan Piloto: Proyecto de Innovación Docente: Implementación del enfoque por competencias en los currículos de las universidades estatales, se han encontrado algunas inquietudes con respecto a requerimientos en las dimensiones administrativa, académica, infraestructura, para llevar a cabo la implementación de un currículo por competencias. Estas se exponen a continuación:

Infraestructura:

- Grupos más pequeños, implica un mayor número de aulas y espacio físico.
- Se requiere de espacios en donde el estudiante pueda realizar prácticas más acordes con su futura realidad profesional, como por ejemplo, áreas de simulación laboral.
- Convenios con instituciones o posibles lugares en el que el estudiante pueda acercarse a su ejercicio profesional.

Dimensión Administrativa:

- La asignación de créditos para las unidades de aprendizaje seleccionadas para un plan por competencias, implica cambios en la forma en que administrativamente se registra la adquisición de esos créditos.

Dimensión académica:

- Ajustar los cursos de servicio a los requerimientos metodológicos y pedagógicos de la carrera que asume un plan por competencias.
- Programa de capacitación continuo para el personal académico que tendrá a cargo la implementación del plan de estudios por competencias sobre todo en el desarrollo de temáticas que le permitan asumir una función apropiada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Carrera Ingeniería en Construcción
Instituto Tecnológico de Costa Rica**



Año 2010

Las acciones que se han llevado a cabo para concretar el plan piloto se citan a continuación:

- Se inicia una etapa de motivación con un taller y un espacio de reflexión y análisis, por parte del profesorado sobre lo profesional, lo disciplinar y lo pedagógico. Para esto se realizan varios procesos investigativos, mediante diferentes tipos de dinámicas.
- Los insumos obtenidos permiten elaborar los marcos referenciales de la carrera.
- Ejecución de Talleres de capacitación a los docentes para el diseño del plan de estudios por competencias
- Visita a Universidad Politécnica de Puebla para el análisis de experiencia in situ, en el tema del enfoque por competencias.

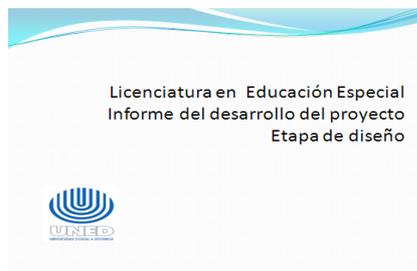
Año 2011

Metas propuestas:

- Validación de los fundamentos/saberes (PERFIL)
- Criterios de desempeño y evidencias asociadas, con base en las áreas de estudio previamente identificadas en el perfil de salida de la carrera. Incluye los siguientes subproductos:
 - Identificación de procesos y productos por área de estudio
 - Estructuración de competencias laborales (nombre, criterios de desempeño y tipos de evidencias)
 - Validación del Perfil: Ingeniero en Construcción
- Objetivos y alcances de asignaturas/materias, en función de los criterios de desempeño y evidencias descritas. Incluye los siguientes subproductos.
 - Planteamiento inicial de la malla curricular (Identificación/descripción y ubicación de nombres de asignaturas/materias)
 - Establecimiento del propósito (objetivo) de asignaturas

- Descripción de capacidades (Hacer, Saber y Ser), el función del propósito principal
- Incorporación de los 12 atributos requeridos para la carrera de ingeniería
- Metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje
- Estimación de tiempos-créditos requeridos por asignatura
- Formulación de lineamientos para la evaluación de las competencias logradas por la población estudiantil durante el proceso de aprendizaje, con base en los criterios de desempeño, evidencias y capacidades descritas. Incluye los siguientes subproductos.
 - Evaluación de competencias y del desempeño profesional
 - Selección de tipos de evidencias requeridas para la evaluación de productos de aprendizaje
 - Descripción de evidencias por presentar por parte de la población estudiantil
 - Estructuración de planes de estudio con enfoque de competencias laborales, según lineamientos institucionales. Incluye los siguientes subproductos:
 - Estructura del plan de estudios
 - Antecedentes
 - Justificación
 - Perfil de salida
 - Breve descripción de las asignaturas
 - Lineamientos para la administración del plan
 - Recursos necesarios
 - Perfil del personal docente
 - Calendarización de las reuniones de coordinación y seguimiento de trabajo del CEDA y del CEDA con comisión de la Carrera.
 - Sistematización de la formación para el diseño de plan de estudios carrera de Ingeniería en Construcción basada en competencias.
 - Actividad final del periodo con el objetivo de integrar las actividades realizadas, experiencias, aprendizajes y productos.

Carrera Educación Preescolar Universidad Estatal a Distancia



La carrera seleccionada en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) correspondió a una licenciatura en Educación Especial, que enfatiza su objeto de estudio en la formación de profesionales capaces de desarrollar competencias en jóvenes y adultos con discapacidad para su incorporación al mercado laboral.

Esta carrera ingresa al plan piloto, debido a dos razones fundamentales; la primera, porque que el resto de carreras de la universidad entran a un proceso de autoevaluación y acreditación y; la segunda porque la nueva administración estableció que por razones de ordenamiento de inversiones y posteriormente económicas de la universidad, no se abrirían nuevas carreras.

ACCIONES DESARROLLADAS EN LA UNED EN LA CARRERA QUE PARTICIPA DEL PLAN PILOTO

Diseño y formulación del plan piloto para la aplicación del enfoque por competencias en las universidades estatales: Escuela de Ciencias de la Educación. Carrera Educación Especial. Universidad Estatal a Distancia

En la Universidad Estatal a Distancia (UNED), durante el año 2010 y 2011 se desarrollaron las siguientes acciones:

- 1. Organización para ajustar la propuesta del plan de estudios a:**
 - los requerimientos establecidos en la ruta CONARE que propone la subcomisión de asesoras de las cuatro universidades públicas.
 - los apartados que debe contener un plan de estudio según normativa de la UNED.
 - lo considerado pertinente y útil de otras experiencias y desde la óptica de los expertos en la temática de competencias.
- 2. Elaboración del cronograma: El cronograma de trabajo Organización de trabajo con especialista y equipos de la unidad académica y el PACE.¹**

¹ El equipo de la unidad académica+ la especialista + equipo PACE, será denominado en adelante: Comisión de Trabajo

El 26 de mayo del 2010 se acuerda con la especialista trabajar 10 horas semanalmente en el diseño del plan de estudio de las cuales cinco serían de forma presencial junto con la asesora curricular y cinco para avance de tareas, las cuales puede realizar y enviar de forma virtual. Finalmente se acuerda elaborar un cronograma de trabajo que apruebe el equipo del programa de Educación Especial y el equipo del PACE.

Metodología de trabajo: La Comisión de Trabajo recibe el acompañamiento y orientación de la asesora curricular del PACE en la elaboración de los avances de los apartados del plan de estudio, planificación de actividades de validación, elaboración y aplicación de entrevistas, encuestas y talleres.

El resto del Equipo de educación Especial revisa los insumos que entrega la especialista y la asesora curricular según el cronograma, además asiste y apoya las actividades para la recopilación y validación de dichos insumos.

Equipo PACE integrado por:

- Laura Jiménez Aragón (Asesora curricular)
- Ana Cristina Umaña Mata (Coordinadora del PACE)

Metodología de trabajo: La asesora Laura Jiménez acompaña y orienta la Comisión de Trabajo del equipo de Educación Especial en el diseño de los apartados del plan de estudio; apoya en la elaboración de los instrumentos para la recolección de información y en las actividades programadas para validación; participa en la tabulación y análisis de la información. La coordinadora del PACE, revisa periódicamente los avances al diseño del plan de estudio y realiza los aportes y recomendaciones que desde lo curricular considera pertinentes.

3. Encuesta a los informantes claves:

Aplicada a informantes claves de los nichos de trabajo en los que desempeñan funciones profesionales en Educación Especial con poblaciones de jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales.

Como punto de partida para las encuestas se toman los resultados obtenidos producto del estudio de pertinencia social, factibilidad y viabilidad de la carrera, realizado por el Centro de Investigación Institucional, (CIEI. 2006) para determinar el macro problema socio laboral y mismo que es asumida por la unidad académica como referente para aplicar la encuesta a los informantes claves entre los meses de setiembre y noviembre del 2010, y es producto de la información obtenida de las encuestas y el taller de análisis funcional que se determinan las seis problemáticas que en conjunto provocan el macro problema diagnosticado en el estudio del CIEI.

Fecha

Lugar de trabajo: Colegios técnicos

1. Como docente de Educación Especial de un colegio técnico ¿Qué **funciones** debe abordar y/o desempeñar en su puesto de trabajo al laborar con personas jóvenes y adultas con discapacidad?

Enuncie las grandes funciones	Describa las funciones que debe desempeñar en su trabajo	Qué requiere para desempeñarse como profesional en dichas funciones en cuanto a:		
		Conocimiento disciplinar	Hacer?	Actitudes y valores?

4. Definición del perfil profesional

Como primera acción para la posterior definición del perfil profesional, se realizó un taller el 27 de noviembre del 2010 al que asistieron 26 expertos académicos en Educación Especial. Las personas asistentes fueron organizadas en seis grupos de trabajo. La información obtenida en el taller de validación, es tabulada para suprimir los saberes que se repetían en cada problemática, y además ubicar correctamente aquellos que hubieran sido ubicados de forma errónea; obteniendo así como producto final el perfil profesional.

Saberes	Perfil Profesional
<i>Saber Conocer</i>	
<i>Saber Hacer</i>	
<i>Saber Estar</i>	

5. Las competencias en el plan de estudio

Se trabaja con la Comisión para realizar conceptualización de competencia por asumir y el modelo de descripción de las competencias que sería asumido para el diseño de la propuesta. Con respecto a las competencias genéricas, estas solamente quedarían enunciadas el perfil, sin embargo en la etapa del diseño del módulo si deben ser descritas en relación con los elementos de competencia de las diferentes competencias que integran cada módulo del plan de estudio de la carrera.

6. Tipología de competencias asumida

En concordancia con la naturaleza de la profesión la Comisión de Trabajo realiza el proceso correspondiente para definir la tipología de competencias; es así como se acuerda que las competencias profesionales se determinan por su naturaleza de tipo genéricas y específicas, a su vez según su función las competencias genéricas se clasificarían en participativas y sociales y las específicas en técnicas y metodológicas.

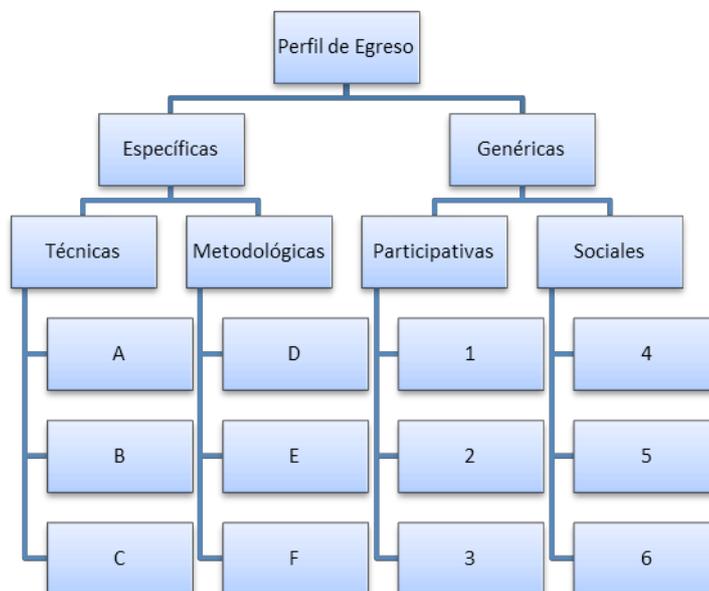
Cabe resaltar que cada competencia de la tipología es conceptualizada en el glosario del plan de estudio, esto con el propósito de evitar que se den interpretaciones personales con respecto a la función de cada una de estas en la formación del profesional, y lo que asegura contar con un lenguaje compartido y unificado por todos los académicos que participen en la entrega de la docencia; lo cual es de suma importancia a la hora de plantear el proceso pedagógico, ya que se debe tener claridad con respecto a la intencionalidad que subyace en cada competencia en relación con el profesional que se desea formar.

Competencias	Tipos	Clasificación
Profesionales	Competencias Genéricas	Competencias participativas
		Competencias sociales
	Competencias Específicas	Competencias técnicas
		Competencias metodológica

Fuente. Tipología de competencias, plan de estudios Lic. Educación Especial UNED.

7. El perfil de egreso

La Comisión trabaja en el diseño del perfil de egreso quedando integrado por seis competencias específicas, tres técnicas y tres metodológicas; además seis competencias genéricas, divididas en tres participativas y tres sociales. Por su parte las competencias específicas del perfil de egreso fueron descritas a partir de las seis problemáticas socio-laborales diagnosticadas en los procesos antes mencionados y las genéricas que fueron validadas en el taller de expertos.



8. El perfil de ingreso del estudiantado

Para el diseño del perfil de ingreso del estudiantado, la comisión de trabajo determina primeramente a partir del perfil profesional y el perfil de egreso, cuáles son las competencias claves (genéricas básicas) que requiere este profesional y luego con base en el perfil de egreso del bachillerato en Educación Especial, determina las competencias específicas mínimas que el estudiantado debe poseer para ingresar al nivel de licenciatura.



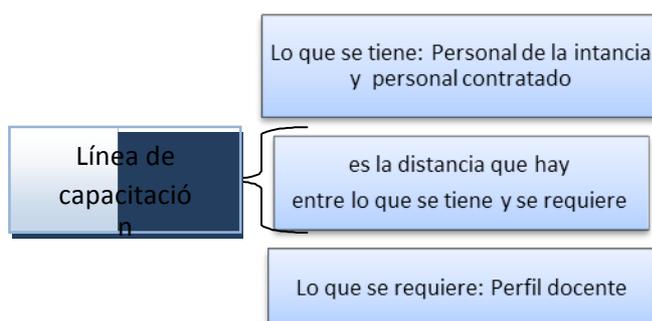
9. El perfil docente y las líneas de capacitación²

La comisión de trabajo realiza el proceso correspondiente para el diseño del perfil del docente que se requiere para un plan de estudio por competencia, en este se enuncian tanto las competencias pedagógicas como disciplinares que debe poseer el educador que vaya a ser parte de la entrega de la docencia determinada desde la propuesta curricular.

² Ver la propuesta de capacitación en anexos

10. Línea de capacitación

La Comisión de trabajo en conjunto con la Escuela de Educación y el Centro de Capacitación de la UNED, organizan 80 horas de capacitación para el personal docente que asumiría la entrega de la docencia de la propuesta de la licenciatura, esta se determina en relación con las competencias establecidas en el perfil docente y el estado actual del personal que labora en la Unidad Académica. La modalidad de la capacitación es de 40 horas presenciales y 40 horas de aprendizaje en línea, contando además con la presencia del señor Delfín Montero, exponente internacional.



11. La construcción de la malla curricular

La Comisión diseña para el plan de estudio dos mallas curriculares, una de competencias y otra de módulos. Para la construcción de la malla curricular de competencias, el equipo de trabajo toma las seis competencias profesionales del perfil de egreso del estudiante, luego cada competencia se desglosó en unidades de competencia y a su vez cada unidad de competencia en elementos de competencia. Para realizar lo anterior previamente se conceptualizó qué se iba a entender por unidad de competencia y elemento de competencia, esto con el fin de contar con una conceptualización unificada y compartida que permitiera a la hora de desagregar la competencia tener un referente claro con respecto a cómo se describirían estas y además contar con un formato unificado. Para efectos de la propuesta curricular los criterios de desempeño solamente quedaban conceptualizados, pero estos se describen hasta que se llegue a la etapa de diseño de curso, misma que es posterior al diseño y aprobación del plan de estudio.

Por su parte la malla curricular de módulos, está integrada por cuatro módulos, cada uno de los módulos responde a una o varias de las problemáticas socio-profesionales diagnosticadas de las que se establecieron las competencias del perfil de egreso. Luego los elementos de competencia de las diferentes competencias que aportan en la atención de la problemática que asume el módulo.

Ejemplo de módulo

Módulo I	Problemáticas	Elementos de competencia
Inclusión educativa y socio- laboral	1.	CEMF. uc1.e1 ³ CETE. uc2.e1 CETE. uc1.e1
	4.	CETE. uc1.e2 CEMD. uc1.e1 CETA. uc1.e3 COMF. uc1.e2 CETE. uc2.e2 CEMD. uc1. e2

12. Diseño del glosario de términos

La Comisión de Trabajo elaboró para el plan de estudios, un glosario que cuenta con 42 conceptos que son el referente para evitar las interpretaciones personales y asegurar que cualquier persona que lea y trabaje en el diseño y la entrega de la docencia entienda y asuma la misma intencionalidad con la que se elaboró la propuesta.

Retos y desafíos para la implementación de un currículo por competencias

Dimensión Administrativa:

- La capacitación permanente del personal docente
- Se recomienda que el promedio estudiantes por grupo deba mediar cada docente no exceda de los 25. ya que la implementación de una propuesta por competencias requiere planificación y diseño de estrategias complejas, un alto grado de mediación, seguimiento y realimentación; además de elaboración, aplicación y registro de evidencias auténticas.

³ Las siglas se leen de la siguiente manera: Competencia Específica Metodológica F, unidad de competencia 1, elemento de competencia 1

- A cada docente se le debe asignar, como mínimo, medio tiempo de jornada laboral y que sea el mismo equipo de trabajo quien realice en forma integrada la función de diseño, mediación en plataforma, presencial y la evaluación, ya que de lo contrario se rompería la secuencia de mediación que requiere el proceso.
- Establecer los lineamientos que regirán el diseño e implementación de futuros planes de estudio por competencias.

Dimensión académica:

- *Diseño de módulos:* Cada módulo deberá ser trabajado por un equipo interdisciplinario integrado por tres docentes que sean especialistas en las problemáticas del campo profesional que integran el módulo y además estar capacitados en la modalidad de diseño por competencias, metodología y evaluación auténtica, técnicas de evaluación auténtica y e-learning.
- *Evidencias requeridas:* En concordancia con el enfoque de competencias, es indispensable que las evidencias de desempeño sean validadas en su mayoría en el medio contextual en el que se originan; por lo tanto, se requiere contar con el personal suficiente para que se desplace a los diferentes sitios en los que pueda registrar las evidencias requeridas.

III PARTE. Reflexión final a partir de la experiencia como referente para la toma de decisiones

El acompañamiento en el diseño curricular por competencias ha permitido la apropiación de una serie de hallazgos sobre la implementación de planes de estudio por competencias en nuestras universidades públicas y ha llevado a la reflexión sobre las posibilidades con que cuentan éstas para hacerle frente a los retos que implica su ejecución en términos de infraestructura y de gestión académica curricular.

A continuación presentamos estos hallazgos y las respectivas interrogantes que derivan de su análisis.

En relación con la infraestructura

Hallazgos	Interrogantes
<ul style="list-style-type: none"> • La infraestructura física escolar (entendida como edificaciones, mobiliario, equipo y material didáctico) con que cuentan las universidades están centrados en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje como lo demanda la propuesta por competencias, la cual supone el trabajo con grupos de estudiantes más reducidos que los tradicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Están en capacidad las universidades públicas de invertir en infraestructura para implementar la nueva propuesta curricular?

En relación con la gestión académica y curricular

Hallazgos	Interrogantes
<ul style="list-style-type: none"> • La implementación de la propuesta curricular por competencias implica, entre otras cosas, trabajo colaborativo, simulación, <i>hacer</i> en contexto (a través principalmente de convenios con diferentes instituciones y empresas). • Las Unidades Académicas (UA) administran los cursos propios de la carrera, pero no 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe la posibilidad de establecer vínculos con empresas e instituciones que permitan establecer convenios o cartas de entendimiento para realizar prácticas acordes con la realidad profesional, como por ejemplo, áreas de simulación laboral? • ¿Hay disposición de las unidades académicas para realizar ajustes en los cursos de servicio,

- tienen injerencia en los cursos de servicio que conforman el plan de estudios.
- Los cursos de servicio deben aportar contenidos, habilidades y actitudes que contribuyen en el desarrollo de las competencias seleccionadas.
 - El diseño curricular por competencias de tramos más pequeños de formación, por ejemplo una Licenciatura, ha sido más fácil y ágil. También, en las licenciaturas existen pocos cursos de servicio.
 - Las unidades académicas que asumen un plan por competencias invierten recursos en la formación profesional de su personal administrativo y docente para lograr con éxito su implementación; además requieren del compromiso de éstos para su real funcionamiento.
 - La asignación de créditos para las unidades de aprendizaje de un plan por competencias, implica cambios en la forma de registrar la distribución de esos créditos. Estos cambios deben partir de las unidades académicas y negociarlos las autoridades correspondientes.
 - En un modelo por competencias se valida el nivel de desarrollo de una competencia que alcanza el estudiantado.
 - El cuerpo docente que ha sido formado en modelos tradicionales y requiere participar en un plan de formación docente continuo que le permita desarrollar capacidades para trabajar en el enfoque por competencias.
 - La implementación de un currículo basado en competencias demanda cambios conceptuales y metodológicos en el proceso de formación del estudiantado.
- acorde con los requerimientos metodológicos y pedagógicos de la carrera?
- Con base en las condiciones de organización de las unidades académicas ¿en qué niveles (pregrado, grado o posgrado conviene diseñar el currículo por competencias?
 - ¿Existen las condiciones en las universidades para atender las demandas que supone el currículo por competencias, más infraestructura, mayor contratación docente, apertura de mayor cantidad de grupos, entre otras?
 - ¿Cuáles estrategias van a implementar las unidades académicas para vencer las resistencias hacia el desarrollo de competencias en los planes de estudio?
 - ¿Se podrán generar cambios en relación con la forma en que se registra la distribución de los créditos en los planes de estudio?
 - ¿Cómo se logra evidenciar el nivel de desarrollo alcanzado por cada estudiante en los registros estudiantiles?
 - ¿Se ha valorado el desarrollo de un plan de formación docente continuo en el tema de competencias?
 - ¿Cómo abordar con los docentes el tema de la resistencia al cambio, en cuanto a la ejecución de diseños curriculares que requieren innovar en la práctica docente cotidiana y en los procesos de aprendizaje?
 - ¿Las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes toman en consideración necesidades particulares de los estudiantes en cuanto a la apropiación de

- El desarrollo de un enfoque por competencias implica diferenciación para la contratación de personal docente de acuerdo con la temática por desarrollar dentro del módulo.

saberes y su posterior evaluación?

- ¿Existen mecanismos que permitan flexibilizar la contratación de los docentes en las propuestas curriculares por competencias?

IV PARTE. REFERENCIAS

1. Referencias bibliográficas

Aguerrondo Inés. 2009. Conocimiento complejo y competencias. En: IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8. UNESCO. Ginebra, Suiza

Barnett, R. 2001. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa

Beneitone, p., Esquentine, C., González J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. 2007. Tunning: reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao España: Editorial ALFA EUROPEAID

Boaventura De Sousa Santos. 2006. The rise of the global left. The world social forum and beyond. Publisher Zed Books. University of Michigan, USA.

Guillermo Bolaños B. Guillermo; Zaida Molina Bogantes. Introducción al currículo. EUNED 1990. San José Costa Rica.

Cano, M. E. 2005. Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.

Delors, Jacques. 1993. La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Ediciones UNESCO.

Delors, J. 1996. “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

De la Torre, Pujol y Sanz. 2006. Transdisciplinariedad y Ecoformación: una nueva mirada sobre la educación, Editorial Universitat, Barcelona

Díaz Barriga, Ángel. 2006. El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En: Perfiles Educativos, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36

Díaz Barriga, Frida, 1993 “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”. En: Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993, 19-39.

Fernández Carolina, Miguel Salinero. 2006. Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. Universidad Complutense de Madrid, España. Encounters on Education Volume 7, Fall 2006 pp. 131 – 153.

Gallego B., R. 1999. Competencias Cognitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Extraído desde <http://books.google.cl>. Obtenido Julio de 2009, 104 páginas.

García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136.

González Bernal, Manuel Ignacio. 2006. Currículo basado por competencias: una experiencia en educación universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria. Educación y educadores* Vol. 9, N 2. PP. 95-117

Habermas, Jürgen 2001. Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Editorial Taurus
Homero, C. y otros. 1995. Conferencias de diseño curricular. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba, p.21-25.

Le Boterf, G. 1997. De la compétence a la navigation professionnelle, Les Editions d'Organisations, Paris.

Le Boterf, G. 2001. L'ingénierie et l'évaluation des compétences. Editions de l'Organisation. Paris.

Levy-Leboyer, C. 2000. Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión, 2000.

Mota R. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. 2000. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Tomo I.

Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. 2008. Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), pp. 1-10

Maris, Abate Stella y Lucino, Cecilia Verónica. 2007 Enfoque curricular orientado al desarrollo de competencias en carreras de ingeniería. *Paradigma*. [online]. jun. 2007, vol.28, no.1 [citado 08 Noviembre 2009], p.87-104. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1011-2251.

Morfin, A. 1996. La Nueva Modalidad Educativa: Educación Basada en Normas de Competencia. En Argüelles, A. (Compilador) (1996). Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. SEP/CONALEP/Limusa Editores. México

Nicolescu, Basarab. 1996. La transdisciplinariedad Manifiesto. Edición: 7 Saberes Edición: 1 © Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Nicolescu, Basarab. 2008. Transdisciplinarity, Theory and Practice, Hampton Press, NJ

Orozco Fuentes, Bertha. 2009. Competencias y currículum: una relación tensa y compleja. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Orozco, J.C. 2006. Formación por competencias en Educación Superior. Universidad Pedagógica de Honduras. (Material Mimeografiado)

Orozco, J.; Martínez, A. 2006. Educación superior de alta calidad para interactuar en la sociedad del conocimiento. Documento de trabajo, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Perrenoud, Philippe. 2002. Construir competencias desde la Escuela. Dolmen Ediciones. 2ª. Ed. Santiago de Chile. 125 p.p.

Poblete, M. 2008. . Las competencias: un enfoque paradigmático de la gestión de los recursos humanos. Documento de trabajo, Universidad de Deusto, España.

Segredo Pérez, Alina María. 2004. Diseño Curricular por competencias. Escuela Nacional de Salud Pública. Cuba.

Tobón, S. 2005. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Editorial ECOE

Tobón, Sergio. 2006. Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup, 2006

UNESCO, 1998. Conferencia mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI, Visión y Acción. UNESCO- París, 5 –9 de octubre de 1998.

UNESCO. 2008. Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior

UNESCO. 2008. Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI, adoptada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de UNESCO.

Universidad Francisco Morazán. Erazo, I., Aguilar, L., Brenes, P., Paz, C. y Montero, A. 2008. *Manual para el diseño y gestión curricular basado en competencias académico-profesionales*.

Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. 2007. Tunning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tunning América Latina 2004-2007. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Vargas Zúñiga, F. 2004. Competencias clave y aprendizaje permanente. Montevideo: CINTERFOR/OIT. (Herramientas para la Transformación, 26)

Yáñez, C.; Villardón, L. 2006. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, A y Arnau, L. 2008. Cómo aprender y enseñar competencias. México. Colofón – Grao.

2. Referencias bibliográficas en línea

Aristimuño, Adriana. 2005. “Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?”. Consultado el 06 de mayo de 2005. En: www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf

Bricall, Josep. 2000. Informe Universidad. Barcelona, España, marzo de 2000 en: <http://www.oei.es/oeivirt/cap1.pdf>

Cano, M. E. 2008. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12 (3). Consultado el 25 de enero de 2010, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Cátedra Manuel Fajardo. **Glosario Filosófico** Universidad Virtual Manuel Fajardo consultado el 12/08/09 en: <http://www.uvfajardo.sld.cu>

Cinterfor. Montevideo. Mertens L. 1997. Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos. Consultado en: <http://www.cinterfor.org.uy/public>

CONOCER. 2002 Experiencia en México de educación Basada en competencia Laboral. (n.d.) Consultado 1/3/10 en: <http://www.oei.es> .

Comte, Auguste. 2008. Consultado el 12/08/09 en: <http://plato.stanford.edu/entries/comte/>

Comunidad Económica Europea http://europa.eu/index_es.htm recuperada el 21/11/09

Declaración de Bolonia. Consultado en: <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>

Díaz, Barriga Frida. 2003. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, N. 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Documento Marco: Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España. Febrero 2003. Consultado 12/3/10 en: www.gts.tsc.uvigo.es

Escudero, J. M. 2008, Junio. Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico I1 “Formación centrada en competencias (II)”. Consultado en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior. Consultado el 21/11/09 en: <http://www.oui-iohe.org/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/>

Espacio Europeo de Educación Superior EEES. Consultado el 21/11/09 en: <http://calidad.umh.es/es/espacioeuropeo.htm>

Fernández C. y Salinero, M. 2006. Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos Universidad Complutense de Madrid, España. Consultado el 2/3/10 en: <http://europa.sim.ucm.es>

González, Julia, Robert Wagenaar, Pablo Beneitone. 2004. Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI. Número 35: Mayo-Agosto 2004. Consultado el 20/11/09 en: <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

Hawes, G. y Corvalán, O. 2006. Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad Talca, Chile. Revista Iberoamericana de Educación, Número 40/1 Consultado el 20/11/09 en: <http://www.rieoei.org/1463.htm>.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior: Examen para normalistas superiores. Agosto, 2006. Consultado 2/2/10 en: <http://web2.icfes.gov.co/index.php>

Kant, Immanuel. Reseña Crítica de la Razón Pura. Consultado 12/08/09 en: <http://www.filosofia-irc.org/filosofos/k/kant/index.html>

López y Flores. 2006. Las reformas educativas neoliberales en América Latina. Consultado 21/11/09 en: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4014&debut_5ultimasOEI=5

Marx, Karl. Reseña. Consultado el 12/08/09 en: <http://www.filosofia-irc.org/filosofos/m/marx/>

Medina y Gómez. 2006. Neoliberalismo y Educación. Consultado el 21/11/09 en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38492>

Morin, Edgar. 2004. La Epistemología de la Complejidad. CNR Paris. Consultado el 14/08/08 en: http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html

Ochoa del Río, J.A. Diciembre 2009. Aproximación al enfoque por competencias desde la perspectiva epistemológica. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, consultado el 3/2/10 en: www.eumed.net/rev/cccss/06/jaor.htm

OEI. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe Universidad 2000. Josep M. Bricall. Barcelona, España, marzo de 2000. En: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. España. En: <http://www.cinterfor.org.uy/public>.

Piaget, Jean. 2009. Reseña. Consultado el 12/08/09 en: www.piaget.org

Proceso de Bolonia. Consultado el 21/11/09 en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_es.htm

Proyecto 6X4 UEALC. 2008. La transformación de la Educación Superior para el desarrollo de América Latina. Resultados del Proyecto 6X4: seis profesiones en cuatro ejes de análisis. En: <http://www.cimpa.ucr.ac.cr/6x4uealc/index.htm>

Proyecto 6x4 UEALC. 2008. Resumen ejecutivo 2004-2007. Consultado el 21/11/09 en: <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>

Proyecto Innova-Cesal. 2008. Consultado el 21/11/09 en: http://www.innovacesal.org/innova_public/

Proyecto Tuning Europa. Consultado el 21/11/09 en: <http://ees.universia.es/europa-ante-ees/index.htm>

Ramírez, Liberio V.; Lechuga Lilia. 2006. Políticas Educativas Neoliberales y Posturas Teóricas Socio-pedagógicas Rurales. Consultado el 21/11/09 en: <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>

Ramírez Liberio V.; Guadalupe Medina Márquez. 2007. Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>

Rueda, Mario. 2009. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Consultado el 26 de enero de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Secord, P.; Backman, C. 1964. Social Psychology. New York: McGraw-Hill.

Tardif, Jacques. 2008. Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Revista de Curriculum y Formación del profesorado 12,3 (2008). Consultado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>

Tejada J. 1999. Acerca de las competencias profesionales. Consultado el 4/2/10 en: <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>

Universidad Católica de Temuco. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas: Escuela de Trabajo Social. Octubre 2008. Consultado el 1/2/10 en: http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/institucionales/perfil_trabajosocial.pdf,

Universidad de Antioquia. Salas, w. (n.d.) *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano.* En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036salas.pdf>.

UdeG (2007). Modelo Educativo Siglo XXI. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México. Consultado el 1/2/12 en: http://www.udg.mx/content.php?id_categoria=32

Universidad Tecnológica Nacional Educativa. Inchaurredo, C., Savi, C., Strub, A., Pérez N. y Colacioppo, N. (n.d). Facultad de Ciencias de la Educación Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Determinación de las Competencias Generales de un graduado universitario en el área de Informática: Sistemas de Información. Argentina cinchaurrondo@hotmail.com

Vygotsky, Lev. 2009 En: <http://www.educar.org/articulos/vygotsky.asp>

Wikipedia. 2009. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>

ANEXO N. 1

TUNNING AMÉRICA LATINA

Para Julia González y otros (<http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>) el proyecto Tuning-América Latina 2004-2006

(http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/information/results_es.htm) surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta ese momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas, que, desde el año 2001 (Tuning está culminando su segunda fase en Europa (2003-2004), y ya ha sido aprobada por la Comisión Europea una tercera fase (2005-2006), que comenzará en enero de 2005) llevan adelante un intenso trabajo dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Con relación al proyecto Tuning-América Latina considera esta una iniciativa de las universidades para las universidades donde se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia. Con el trabajo de las 62 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que, en los dos próximos años, se identifiquen puntos de referencia común en diferentes áreas del conocimiento. Estos puntos identificados son necesarios para tender los puentes destinados al reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta.

Este proyecto buscaba iniciar un debate cuya meta era identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto, y bajo ninguna circunstancia se busca restringir la autonomía universitaria. Este punto es un pilar básico del proyecto. Uno de sus objetivos claves es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde dentro», desde los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados en forma articulada y en toda América Latina.

En la búsqueda de perspectivas que puedan facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina, y quizás también en Europa, el proyecto trata de alcanzar un amplio consenso a escala regional sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos serían capaces de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto estaría en la búsqueda de puntos de referencia comunes, centrándose en las *competencias* y en las destrezas (basadas siempre en el conocimiento).

INICIATIVAS EN AMÉRICA CENTRAL

En el caso de América central existen muchas iniciativas promovidas y propiciadas por el CSUCA en colaboración con la DADD e InWent como el de promoviendo la Diversidad de Calidades. El “proyecto CSUCA / InWent” ha sido evaluado varias veces “formativamente”

durante el proceso de su desarrollo y finalmente de una forma sumativa durante los últimos meses.

Un equipo de reconocidos expertos internacionales demuestra claramente que el Proyecto ha podido realizar sus resultados esperados de una forma muy impresionante, entre otros: un sistema de evaluación fue establecido en las universidades del CSUCA y más allá en algunas universidades privadas; un consejo de acreditación – el CCA - fue fundado a base de un apoyo significativo de varias agencias entre ellas las universidades mismas, los ministerios y los gremios; la cooperación con Alemania ha sido reforzado por un Plan Maestro entre CSUCA y el DAAD.

Estos resultados, tangibles, importantes y seguramente sostenibles para la calidad universitaria, fueron logrado a causa de un compromiso serio de un creciente grupo de personas que con su responsabilidad, sus acciones eficientes y con sus reflexiones continuas promovieron una nueva etapa de los esfuerzos de asegurar y desarrollar la calidad. Hitos en el margen del camino han sido programas como SICEVAES, UNISTAFF, EVALUNA, CAMINA, y recientemente también UNICAMBIO XXI. Por una serie de interacciones internacionales con sus sinergias, pero también con sus tensiones implícitas surgieron resultados claramente visibles y de una sostenibilidad institucional supuestamente extraordinaria.

PROYECTO 6x4 INNOVA CESAL

Otra iniciativa de gran importancia es el Proyecto 6X4 (<http://www.cimpa.ucr.ac.cr/6x4uealc/index.htm>).

En los pasados años la educación superior de América Latina ha estado expuesta a diversas corrientes y proyectos de cambio y de integración. Algunos de estos han respondido a preocupaciones en su interior y buscado, en consecuencia, tanto objetivos específicos a, como el mayor acercamiento de los sistemas para, la educación superior latinoamericana; otros en cambio, han surgido como reacción a procesos externos a la región y buscado aprovechar las experiencias en ellos para inducir cambios positivos en los sistemas de América Latina.

Sin duda el ejemplo más notable de esto último es la influencia que el llamado Proceso de Bolonia tuvo en generar la idea de construir un espacio o área de educación superior como en a la Unión Europea y a América Latina y el Caribe ([UEALC](#)). En apoyo a esa idea, respaldada en su momento por los Jefes de Estado y de Gobierno de la [UEALC](#), se lanzaron diversos programas y proyectos. De entre éstos, el Proyecto 6x4 [UEALC](#): seis profesiones en cuatro ejes de análisis, ocupa un lugar destacado.

La reunión en la Universidad de Costa Rica tiene como propósitos el presentar y poner a discusión con expertos y miembros de la comunidad de educación superior de la región los resultados del trabajo realizado durante dos años por un conjunto de universidades de América Latina sobre las condiciones en que funciona y opera la educación universitaria en esa región.

Las actividades del proyecto 6x4 [UEALC](#), motivadas por las transformaciones de la educación superior en la Unión Europea, se desarrollaron siguiendo cuatro ejes de análisis

- Los créditos académicos
- La evaluación y la acreditación
- Las competencias profesionales
- La formación para la investigación y la innovación

con base en estos ejes de análisis se revisaron y discutieron los contenidos y formas concretas en que se manifiestan dentro de seis profesiones-carrera: Administración, Historia, Ingeniería, Matemáticas, Medicina y Química, en las más de 50 universidades que participaron en el proyecto, y se desarrollaron esquemas y propuestas concretas para ser aplicadas en las universidades de América Latina y, en algunos casos, para facilitar la relación con las universidades europeas.

En la reunión en Costa Rica en el año 2008 se presentó la discusión de los principales resultados alcanzados en el proyecto 6x4 [UEALC](#). Ello sirvió de marco para analizar la situación de la educación superior en América Latina, así como las ventajas y desventajas de estrechar las relaciones en ella dentro de la región, y de ésta con la educación superior de la Unión Europea.

Los participantes en el proyecto 6x4 [UEALC](#), así como todos aquellos interesados en la transformación de la educación superior de América Latina, en la mayor integración de la región en torno a ella, y en la relación que pueda darse entre las universidades latinoamericanas con las europeas son bienvenidos a la reunión de Costa Rica, de la que seguramente saldrán beneficiados.



TEC

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



UTN
Universidad
Técnica Nacional