

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO

DIPLOMADO SUPERIOR EN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

Tema: “ DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA
CARRERA DE TÉCNICO SUPERIOR EN GASTRONOMÍA Y
NUTRICIÓN DEL INSTITUTO MANUEL LEZAETA ACHARÁN ”

Trabajo de Investigación

Previa a la Obtención del Título de DIPLOMA SUPERIOR EN CURRÍCULO
POR COMPETENCIAS

Autor: Ing. Ana Patricia Gordillo Vinuesa

Director: Ing. Mg. Diego Melo Fiallos

Ambato – Ecuador
2012

Al Consejo de Posgrado de la UTA

El tribunal receptor de la defensa del trabajo de investigación con el tema:
“DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA CARRERA DE
TÉCNICO SUPERIOR EN GASTRONOMÍA Y NUTRICIÓN DEL
INSTITUTO MANUEL LEZAETA ACHARÁN ”, presentado por la Ing. Ana
Patricia Gordillo Vinueza y conformado por: Ing. Mg. Marco Toledo Villacís,
Ing. Mg. Ximena Morales Urrutia, Lcda. Mg. Sandra Romero Peña, Ing. Mg.
Diego Melo Fiallos, Director del trabajo de investigación y presidido por : Ing.
Mg. Juan Garcés Chávez Presidente del Tribunal y Director del CEPOS - UTA,
una vez escuchada la defensa oral el tribunal aprueba y remite el trabajo de
investigación para uso y custodia en las bibliotecas de la UTA.

Ing. Mg. Juan Garcés Chávez
Presidente del tribunal de Defensa

Ing. Mg. Juan Garcés Chávez
DIRECTOR CEPOS

Ing. Mg. Diego Melo Fiallos
Director del trabajo de investigación

Ing. Mg. Marco Toledo Villacís
Miembro del Tribunal

Ing. Mg. Ximena Morales Urrutia
Miembro del Tribunal

Lcda. Mg. Sandra Romero Peña
Miembro del Tribunal

AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el trabajo de investigación con el tema: “Diseño Curricular por Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán” , nos corresponde exclusivamente a : Ing. Ana Patricia Gordillo Vinueza, Autor e Ing. Mg. Diego Fiallos Melo, Director del trabajo de investigación ; y el patrimonio intelectual del mismo a la Universidad Técnica de Ambato.

Ing. Ana Gordillo Vinueza
Autor

Ing. Mg. Diego Melo Fiallos
Director

DERECHOS DE AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que haga de este trabajo de investigación o parte de él , un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación , según las normas de la Institución.

Cedo los derechos de mi trabajo de investigación, con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de esta, dentro de las regulaciones de la Universidad.

Ing. Ana Patricia Gordillo Vinueza

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a mis padres: René y Fabiola, y mi tía Gladys Magdalena, por su siempre incondicional ayuda para mi formación profesional.

Mi eterna gratitud

Ing. Ana Patricia Gordillo Vinueza

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento al personal administrativo del Instituto Manuel Lezaeta Acharan, por toda la colaboración brindada para la realización de este trabajo de investigación.

Ing. Ana P. Gordillo V.

INDICE GENERAL DE CONTENIDOS

A.- PAGINAS PRELIMINARES

Página de título o portada.....	i
Página de aprobación del trabajo de investigación.....	ii
Página de autoría de la investigación.....	iii
Página de derechos de autor.....	iv
Página de dedicatoria.....	v
Página de agradecimiento.....	vi
Índice general de contenidos.....	vii
Resumen ejecutivo.....	x
Resumen ejecutivo inglés.....	xi

B.- EL TEXTO

CAPITULO I.- EL PROBLEMA

1.1. Tema.....	1
1.2. Planteamiento del Problema.....	1
1.2.1. Contextualización	1
1.2.2. Análisis crítico.....	3
1.2.3. Prognosis.....	5
1.2.4. Formulación del problema.....	5
1.2.5. Preguntas directrices	5
1.2.6. Delimitación del objeto de investigación.....	6
1.3. Justificación	7
1.4. Objetivos.....	8
1.4.1. Objetivo general	8
1.4.2. Objetivos específicos.....	8

CAPITULO II .- MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes e Investigaciones previas.....	9
2.2. Fundamentación Filosófica.....	79
2.3. Fundamentación legal.....	79
2.4. Categorías Fundamentales	81
2.5. Hipótesis.....	87
2.6. Señalamiento de variables	87

CAPITULO III .- METODOLOGÍA

3.1. Enfoque investigativo.....	88
3.2. Modalidad básica de Investigación	88
3.3. Nivel o tipo de investigación.....	88
3.4. Población y muestra	88
3.5. Operacionalización de variables	90
3.6. Plan de recolección de la información.....	92
3.7. Plan de procesamiento de la información.....	92

CAPITULO IV .- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados.....	93
4.2. Verificación de hipótesis	95

CAPITULO V .- CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES.....	96
----------------------	----

CAPITULO VI .- LA PROPUESTA

6.1. Datos informativos	99
6.2. Antecedentes de la propuesta	100
6.3. Justificación	101
6.4. Objetivos.....	102
6.5. Análisis de Factibilidad.....	103
6.6. Fundamentación científico-técnica	104
6.7. Metodología. Plan de Acción	113
6.8. Administración de la propuesta	127
6.9. Plan de monitoreo y evaluación de la propuesta	127

C.- MATERIALES DE REFERENCIA

1.- Bibliografía	128
2.- Anexos	129

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DIPLOMADO SUPERIOR EN
DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

**“DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA CARRERA
DE GASTRONOMÍA Y NUTRICIÓN DEL INSTITUTO MANUEL
LEZAETA ACHARÁN”**

AUTOR: Ing. Ana Patricia Gordillo V.
TUTOR: Ing. Mg. Diego Melo Fiallos
FECHA: 12 de Abril de 2012

RESUMEN

El trabajo de investigación se centra en un análisis de cómo afecta la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias a la formación académica de los estudiantes de la carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán .

Se comienza analizando que es el Diseño Curricular por Competencias, sus antecedentes, sus fundamentos, sus ventajas y las dificultades en su aplicación, para luego realizar un estudio bibliográfico de cómo incide su ausencia en la educación superior.

La hipótesis que se plantea en el presente trabajo es : Conviene establecer un Diseño Curricular basado en Competencias para cumplir con las aspiraciones académicas de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

La hipótesis es verificada, luego de un análisis mediante visitas y una entrevista a las autoridades académicas de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, de dicho análisis se concluye que, muchos de los problemas académicos que se observan se deben a la ausencia de un Diseño del Currículo bajo el enfoque de competencias. En el capítulo de análisis de resultados se detalla estos problemas.

Finalmente, viendo la necesidad real y la predisposición de las autoridades académicas de la carrera para comenzar a trabajar bajo la modalidad de competencias, se propone una Guía Explicativa para facilitar la elaboración de un Diseño Curricular por Competencias para la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

Descriptor del trabajo de grado: Diseño Curricular basado en Competencias, implicaciones académicas derivadas de la ausencia de un currículo basado en competencias, análisis del currículo de la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, Guía Explicativa para la elaboración de un Diseño Curricular por Competencias.

TECHNICAL UNIVERSITY OF AMBATO

**POSDEGREE STUDIES CENTER
HIGHER DIPLOMA IN
COMPETENCY CURRICULUM**

**"COMPETENCY CURRICULUM FOR THE CARRER OF
GASTRONOMY AND NUTRITION INSTITUTE MANUEL LEZAETA
ACHARÁN"**

AUTHOR: Eng. Ana Patricia Gordillo V.

TUTOR: Eng Mg. Diego Melo Fiallos

DATE: 12 April 2012

SUMMARY

The research focuses on an analysis of how it affects the lack of a Curriculum Design Competence to the academic training of students in the Career of Gastronomy and Nutrition of the Manuel Lezaeta Acharán Institute

It begins by analyzing what is the Curricular Design Competence, their background, their foundations, their advantages and difficulties in their application, then perform a bibliographic review of how its absence affects higher education.

The hypothesis proposed in this research is appropriate to establish a competency-based curriculum design to meet the academic aspirations of the career of Gastronomy and Nutrition in the MLA Institute.

The hypothesis is verified, after an analysis through site visits and an interview with the academic authorities of the career of Gastronomy and Nutrition in the MLAI, from that analysis concludes that many of the academic issues that are observed are due to the absence of a Curriculum design under the competence approach. These problems are detailed on the analysis of results chapter.

Finally, seeing the real need and the willingness of the academic authorities of the career to begin work under the form of skills, we propose an Explanatory Guide to facilitate the development of a Curriculum Design Competence for the career of Gastronomy and Nutrition.

Descriptors of the thesis: Competency-based Curriculum Design, academic implications arising from the absence of a competency-based curriculum, analysis of the curriculum of the Career of Gastronomy and Nutrition in the MLAI, Explanatory Guide to the development of a Curriculum Design Competence.

CAPITULO 1

EL PROBLEMA

1.1.Tema :

“ DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA CARRERA DE TÈCNICO SUPERIOR EN GASTRONOMÌA Y NUTRICIÒN EL INSTITUTO MANUEL LEZAETA ACHARÁN”

1.2. Planteamiento Del Problema:

1.2.1. Contextualización

Nivel Macro

El enfoque de competencias y estándares se aplicó en la década de los 90 por varios países desarrollados (EE.UU., Australia, Francia y Reino Unido), y se ha extendido poco a poco al resto del mundo.

Actualmente, la formación basada en competencias en la educación superior se está posicionando como el centro de las reformas y de las innovaciones en el diseño curricular, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación, en la medida que enfatiza en aspectos tales como los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, y el establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la autoformación y la capacitación de los docentes y de los administradores en el ámbito de la educación superior.

Nivel Meso

En el Ecuador, sin dejar de validar el esfuerzo que se ha realizado por formar profesionales que contribuyan al crecimiento del país, no es menos cierto que nos encontramos en medio de un salto competitivo a nivel laboral, esto nos obliga a reflexionar sobre todo lo que involucra al medio educativo y en nuestro caso tomaremos en cuenta el nivel universitario.

Necesitamos perfiles educativos profesionales que respondan a nuestras necesidades sociales, económicas, políticas y laborales.

Por tal motivo se presenta como imperante la construcción de Diseños Curriculares que brinden personal competente, esto es, ya no solo conocer, sino más bien, un SABER SER, SABER HACER Y SABER ACTUAR, dentro de un contexto social sin que primen tendencias individualistas y por el contrario a esto, con un enfoque constructivista.

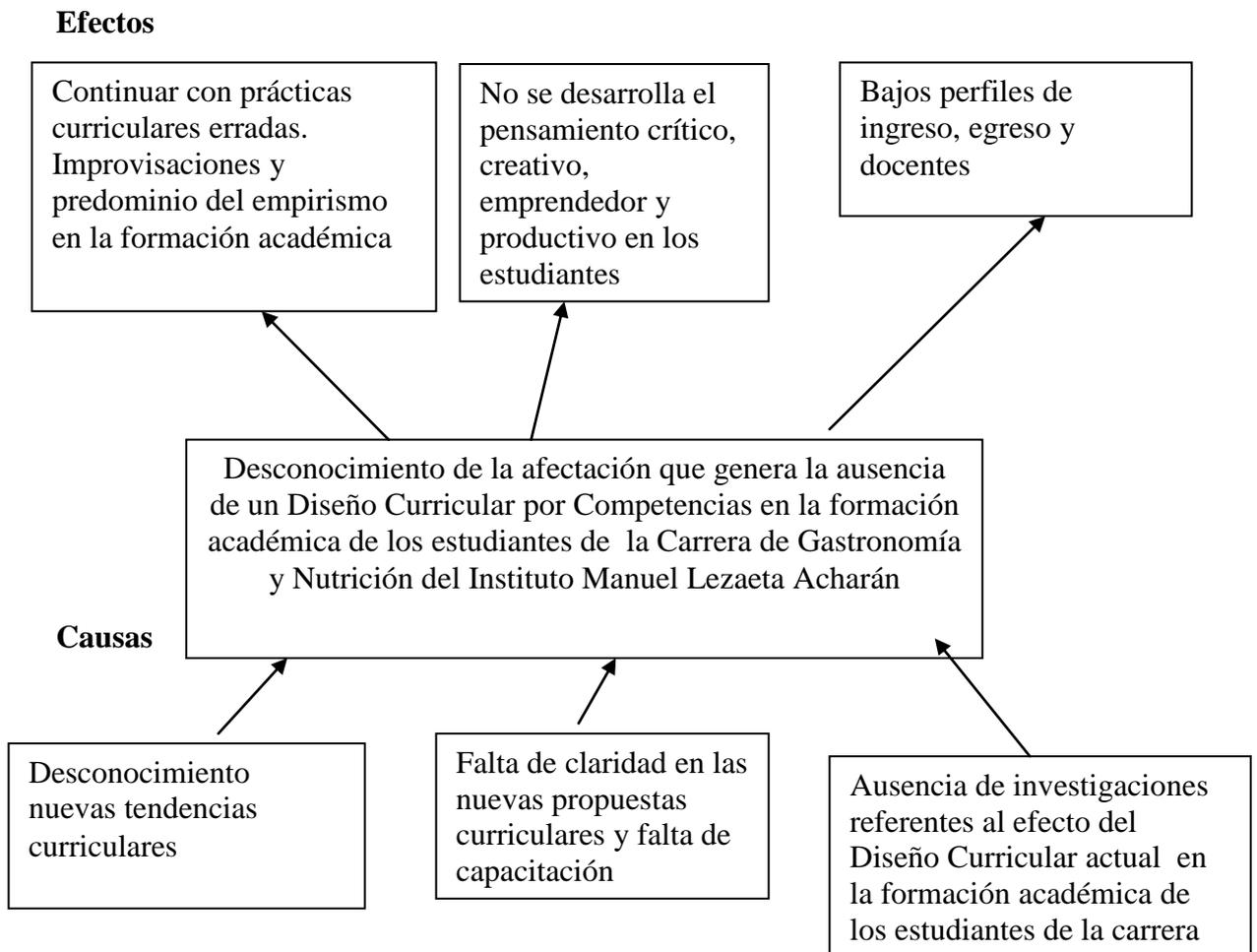
El modelo curricular basado en competencias pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales. Se caracteriza por utilizar recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizar en el trabajo cooperativo apoyado por un tutor y abordar de manera integral un problema cada vez.

Nivel Micro

El Instituto Manuel Lezaeta Acharán con mucho acierto comienza a ofrecer a la juventud ambateña la carrera de Técnico Superior en Gastronomía y Nutrición, sin embargo dicha carrera necesita sustentarse en un Diseño Curricular acorde a las exigencias de una sociedad moderna que demanda “profesionales excelentes: altamente competentes en sus funciones”. La carrera necesita estructurarse mediante un Diseño Curricular que incluya un marco referencial de la carrera profesional donde se analice en todo contexto la profesión ofertada, se investigue el mercado ocupacional y se fundamente la carrera, además de un análisis de los perfiles de ingreso y egreso de la carrera

así como de los docentes, y una adecuada organización y estructuración del currículo (módulos formativos y mallas curriculares). La ausencia de dicha organización académica, puede ser la causa para que algunos estudiantes sientan inseguros en la carrera y con falencias en su formación práctica e integral.

1.2.2 Análisis Crítico



Si analizamos las **causas** del desconocimiento de la afectación que genera la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias en la formación académica de los estudiantes de la carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán, podemos destacar la errada tendencia a imaginar que la currícula es un documento, pero lo real es que las transformaciones, las reformas, los ajustes suceden en las cabezas de los

profesores y de los alumnos, pero a su vez, estas ideas debe documentarse a partir del debate colocando a la propuesta en el espacio público, comunicando el proyecto y las decisiones educacionales de modo que se pueda ejercer un control público y democrático de dichos cambios.

Otras causas de tal desconocimiento son: la falta de actualización respecto a las nuevas tendencias curriculares, la poca claridad de las nuevas propuestas curriculares, la falta de capacitación en estos temas, y la total ausencia de investigaciones referentes al efecto del currículo en la formación académica de los estudiantes.

Al Analizar los **efectos** del desconocimiento de la afectación que genera la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias en la formación académica de los estudiantes de la carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán, vemos su incidencia en aspectos como: improvisaciones a todo nivel, producto del predominio del empirismo y la repetición de prácticas no renovadoras, siendo que la sociedad demanda la aplicación de métodos científicos que respondan a las necesidades reales del dinámico mundo en que nos ha tocado vivir; bajos perfiles de ingreso, egreso y de docentes en la carrera, además de la desorientación respecto a los verdaderos saberes significativos y socialmente productivos que debe perseguir la carrera.

Otro efecto es, la no incorporación de los avances de la ciencia, la tecnología y las necesidades de la sociedad, esto sin duda va a repercutir en el desarrollo de competencias profesionales que permitan un desempeño eficiente y eficaz en el espacio educativo y social en el que labore el futuro profesional. Al no establecerse un buen Diseño Curricular, no se desarrolla el pensamiento crítico y creativo, además se carece de una cultura emprendedora y productiva cuya finalidad sea la de desarrollar competencias que permitan a los estudiantes motivar, construir y generar proyectos de desarrollo local, regional y nacional, estableciendo sinergias con diversos sectores de la sociedad civil.

1.2.3 Prognosis

Si no se elabora un Diseño Curricular por Competencias para la carrera mencionada, se continuaría con la educación tradicional centrada en la enseñanza de enunciados y axiomas, en vez de nuevas formas de aprendizaje como el aprendizaje autónomo, colaborativo, aprendizaje situacional, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, entre otras nociones de aprendizajes significativos que la reforma educativa asume como actualizaciones del aprendizaje y pueden garantizar la formación de profesionales integrales que manifiesten formas acertadas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral del país.

1.2.4. Formulación del Problema

¿Cómo afecta la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán?

1.2.5. Preguntas Directrices

¿Qué referentes guían actualmente el trabajo académico en el IMLA ?

¿Por qué implementar un Diseño Curricular basado en competencias para la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA?

¿Qué propone para facilitar la implementación de un Diseño Curricular por Competencias para la carrera de de Gastronomía y Nutrición del IMLA?

1.2.6. Delimitación del objeto de investigación

Conceptual

Área.-

El área de conocimiento en el que se encuentra el problema, corresponde al de las Ciencias Pedagógicas (que integran las Ciencias de la Educación).

Campo.-

Dentro de las Ciencias de la Educación, tenemos el campo del CURRÍCULUM que es un ámbito donde no sólo se produce un objeto, el currículum (entendido como diseño curricular), sino que además se produce discurso acerca del mismo: expresión de problemas, debates y temas que impactan las prácticas. En los últimos años ha crecido su importancia teórica dentro de los estudios educativos, hay una creciente tendencia internacional, donde el currículum se convirtió en una de las maneras privilegiadas de referirse a educación, desplazando a otros lenguajes y tradiciones.

Aspecto.-

La Teoría del Currículum en general, se ha ocupado por un lado de indagar sobre las premisas que sustentan el desarrollo y la promulgación de planes de estudio en general o de planificaciones más específicas paralelamente y por otro lado, en un análisis histórico de los mismos en relación a las políticas culturales nacionales o internacionales.

Espacial

La investigación sobre el Diseño Curricular para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Tecnológico Manuel Lezaeta Acharán, se llevará a cabo tomando muy en cuenta aspectos propios de la Carrera y la Institución.

Temporal

El tiempo asignado para la elaboración del proyecto, su aprobación, y ejecución será de aproximadamente 6 meses , desde noviembre 2011 hasta abril 2012.

1.3. Justificación:

Desde hace unos años se debate no sólo la forma en que las carreras transfieren el conocimiento a los estudiantes, sino en qué magnitudes estas contribuyen a acortar la brecha entre la adquisición de conocimientos y la habilidad para aplicarlo. Este dilema orienta actualmente la búsqueda de una interacción efectiva de enfoques de enseñanza y aprendizajes. Los estudiantes necesitan saberes sociales, culturales, comunicacionales, además de los científicos y técnicos, para poder desarrollarse eficazmente ante situaciones profesionales diferentes y cambiantes, haciéndose evidente este nuevo paradigma. Sin embargo, considerando que los cambios curriculares pueden ser complejos porque impactan directamente sobre la actividad docente y de los estudiantes, se considera necesario realizar un estudio y análisis que permita abordar los aportes, estrategias y herramientas que brindan estos nuevos modelos a la hora de pensar en la adecuación del plan de estudios.

En nuestra opinión el diseño curricular por competencia responde a las necesidades de nuestros profesionales, así como a los cambios de los contextos. Los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder de forma integral a los problemas que se les presenten con la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen.

Otro aspecto importante con relación a este modelo estriba en el desarrollo de las capacidades de pensamiento y reflexión, para la identificación así como la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación.

A mi modo de ver la formación por competencia implica una preparación más completa, integral y flexible, que permite dar respuesta a las necesidades de los individuos, de la comunidad y de la sociedad teniendo en cuenta los diferentes contextos y culturas.

“ Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo”.

1.4. Objetivos:

1.4.1 General

- Investigar como afecta la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias en la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

1.4.2 Específicos

- Conocer las nuevas tendencias curriculares para evitar la repetición de prácticas no renovadoras, improvisaciones y predominio del empirismo en la formación académica.
- Generar una nueva propuesta curricular (Guía Explicativa para la elaboración de un Diseño Curricular por Competencias) para la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, y de esta forma, desarrollar el pensamiento crítico, creativo y emprendedor en los estudiantes.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes e Investigaciones Previas

En la década de 1974 se introduce el término competencia como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes (British Columbia University). Dicho enfoque consiste en que el diseño, desarrollo y evaluación curricular se orienta a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos (saber, saber hacer y saber ser), para resolver una situación - problema. El término competencia es más que conocimientos y habilidades, implica comprender el problema y accionar racional y éticamente para resolverlo. Este enfoque surge como una de las respuestas al hecho de que los estudiantes al graduarse poseen un conjunto de conocimientos obsoletos y que éstos muchas veces no responden a lo que se necesita para actuar en la realidad.

Fundamentos de la educación basada en competencias

Según Gutiérrez (2007), en su obra *Diseño Curricular Basado En Competencias*, la Educación Superior a nivel mundial, producto de la globalización y del avance científico y tecnológico, se ha visto enfrentada a una serie de cambios en las últimas décadas. Muestra de ello son las reformas que se han ido impulsando en países tales como Estados Unidos, Canadá, Australia y todos aquellos que son miembros de la Unión Europea. De forma similar, muchos países de América Latina y el Caribe han iniciado una serie de reformas que apuntan a centrar la mirada en la figura de las persona que aprende, mas que en los contenidos de la enseñanza.

Gutiérrez afirma que esto ha llevado a replantarse la Educación Superior, en términos de las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes, para que una vez egresados puedan responder de mejor forma a las necesidades de un mundo laboral y profesional en constante cambio. Explica el autor: En relación

con esta nueva tendencia, en la formación de profesionales, se deben notar que el camino recorrido, a nivel europeo, no ha sido nada de fácil; así lo demuestran los diferentes encuentros y reuniones celebradas, en las dos últimas décadas, en relación con el tema. Al respecto, se pueden destacar los siguientes hitos: la “*Magna Charta Universitatum*” (1988), la “Declaración de la Sorbonne” (1998), la “Declaración de Bolonia” (1999), el “Congreso de Lisboa”. (2000), el “Encuentro de Salamanca” (2001), la “Reunión de Praga” (2001), y el “ Congreso de Berlín(2003).¹

Relata Gutiérrez:

..."De todos los encuentros, se debe reconocer que el más significativo ha sido el de Bolonia, ya que fue allí donde se sentaron las bases para una nueva visión de la Educación Superior Europea y, por qué no decirlo, en cierto modo, también para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. En dicha declaración se consideraron los aspectos claves de un espacio europeo coherente de educación, como un medio para la promoción de la empleabilidad y movilidad europea, la competitividad internacional y el interés por una oferta educativa atractiva, de nivel superior, a través del mundo. Fue así como los miembros de los 29 países representados en ese encuentro, se comprometieron con (6) grandes objetivos a lograr, de aquí al año 2010, y que dicen en relación con los siguientes aspectos: Sistemas de grados comprensibles y comparables; ciclos de formación superior (pregrado y postgrado); sistema de créditos transferibles (ECTS); movilidad estudiantil; aseguramiento de la calidad educacional y la dimensión europea de la Educación".

En este contexto aparece el proyecto Tuning Europeo 2, que pone su énfasis en las estructuras y los contenidos de la educación superior. Aquí se parte de la base que los sistemas educativos son responsabilidad de los gobiernos, y que la responsabilidad de los contenidos recae, directamente, en las instituciones de educación superior.

Nace así un nuevo desafío para las universidades, las que deberán orientar sus esfuerzos en sincronizar (o sintonizar) las estructuras y los programas para la

educación superior. Lo anterior implica una preocupación en términos de perfiles, las competencias y los resultados de aprendizajes. Para lograr este cometido se promueve, a nivel europeo y latinoamericano, una formación universitaria basada en competencias.

Teniendo como referencia el proyecto “Tuning Europeo”, propuesto por las Universidades Europeas, nacen una serie de iniciativas a nivel Latinoamericano, entre las cuales se pueden destacar dos grandes Proyectos. El primero, el “Tuning Latinoamericano” (2004-2006), orientado al desarrollo curricular en las áreas de educación, Historia, Matemáticas y Administración de Empresas. El segundo Proyecto, muy importante, que aparece en esta misma dirección, es el “6x4 UEALC” (2003-2007), orientado al estudio y análisis de seis profesiones (Administración, Ingeniería Electrónica, Medicina, Química, Historia y Matemáticas) en cuatro ejes diferentes (Acreditación y Evaluación, Formación para la Innovación y la Investigación, Competencias profesionales y Créditos Académicos).

¿Por qué es necesario este enfoque?

Uno de los sentidos de competencia se entiende como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Contiene cuatro aspectos, según señala Ph. Perrenoud, entre otros autores: 1. Las competencias no son en si mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran tales recursos. 2. Dicha movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. 4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. También es preciso agregar que una competencia no reviste sólo la modalidad de un atributo sino que también es una atribución que otros (por ejemplo, expertos)

hacen a partir de la observación de la actuación de un profesional. La competencia:

- **Da sentido a los aprendizajes:** Al basarse en la resolución de problemas o construcción de proyectos, acerca al estudiante a la realidad en la que debe actuar.
- **Hace a los estudiantes más eficaces:** Este enfoque garantiza una mejor permanencia de los logros, distinguir lo que es esencial y establecer nexos entre nociones.
- **Fundamenta aprendizajes ulteriores:** Es una respuesta básica, ya que los estudiantes deben poseer estrategias para gestionar nuevos aprendizajes y suplir la obsolescencia de los saberes adquiridos en su entrenamiento.

Fuente bibliográfica: Gutiérrez Paredes , Juan José (2007) . *Diseño Curricular Basado en Competencias*. Viña del Mar. Chile: Ediciones Altazor ISBN: 978-956-7472-58-1.

Obtenido de: [http://es.wikipedia.org/Modelo curricular basado en competencias/](http://es.wikipedia.org/Modelo_curricular_basado_en_competencias/) Categorías: Educación/ universidades /

Modelo de formación por competencias, algunas implicaciones

Consideremos las implicaciones curriculares, didácticas y evaluativas (Gómez, 2002) que este modelo acarrea, y que por consiguiente obliga a analizarlo desde el currículo, la didáctica y la evaluación.

Implicaciones curriculares

Según Gómez, la primera implicación curricular es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su respuesta lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la

organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias.

Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos; por ejemplo, los educandos ya no tienen que estudiar los cursos de biología y química para comprender la organización y el funcionamiento celular, sino estudiar un curso de organización y funcionamiento celular al que se integran las disciplinas apropiadas de la biología y la química, pues lo importante es la comprensión del proceso biológico y no la acumulación de todos los conocimientos de la biología.

Implicaciones didácticas

A nivel didáctico Gómez propone a la docencia el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello lo constituyen las metodologías activas como el Seminario Investigativo Alemán, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo Didáctico Operativo, entre otros.

No obstante, también advierte sobre el riesgo de que los estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y por ende no perciban la coherencia y unidad en un horizonte conceptual. De ahí la importancia del dominio metodológico y de trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos donde las estrategias docentes apunten hacia la interconexión de los temas (Ibid)

Implicaciones en la evaluación

La evaluación es uno de los puntos más complejos en la formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical del sistema educativo, implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la

motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

METODOLOGÍAS DE TRABAJO POR COMPETENCIAS

Gómez propone básicamente tres metodologías para realizar trabajo por competencias. Ellas son:

- Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto.
- Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.
- Enseñanza para la comprensión: Desde la perspectiva de Perkins, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y por consiguiente logran conciencia sobre cómo ellos comprenden.

Comprender es el proceso por el cual se asimilan las representaciones y se les otorga un significado.

Salas, W.: Formación por competencias en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) . Consulta obtenida en Internet.

¿POR QUÉ TENER EN CUENTA EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Debido a que la formación basada en competencias es una perspectiva todavía muy nueva en diversos países, y que hay académicos que discuten sobre su

relevancia, a continuación se describen algunos argumentos de por qué es importante considerar este enfoque en la educación.

1. *Aumento de la pertinencia de los programas educativos.* El enfoque de las competencias contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos debido a que busca orientar el aprendizaje acorde con los retos y problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar – investigativo mediante estudios sistemáticos tales como el análisis funcional, el estudio de problemas, el registro de comportamientos, el análisis de procesos, etc., teniendo en cuenta el desarrollo humano sostenible, y las necesidades vitales de las personas. Ello permite que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación tengan sentido, no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes, las instituciones educativas y la sociedad. Los estudios tradicionales tienen como uno de sus grandes vacíos la dificultad para lograr la pertinencia de la formación, ya que se han tendido a realizar sin considerar de forma exhaustiva los retos del contexto actual y futuro.

2. *Gestión de la calidad.* El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de

evidencias. En segundo lugar, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad (por ejemplo, con normas ISO, el modelo FQM de calidad, o un modelo propio de la institución), que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada, lo cual implica tener criterios claros de la calidad, sistematizar y registrar la información bajo pautas acordadas, revisar los productos en círculos de calidad, realizar auditorias para detectar fallas y superarlas, evaluar de manera continua el talento humano docente para potenciar su idoneidad, revisar las estrategias didácticas y de evaluación para garantizar su continua pertinencia, etc. (Tobón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

3. Política educativa internacional. La formación basada en competencias se está convirtiendo en una política educativa internacional de amplio alcance, que se muestra en los siguientes hechos: a) contribuciones conceptuales y metodológicas a las competencias por parte de investigadores de diferentes países desde la década de los años sesenta del siglo pasado (véase por ejemplo, Chomsky, 1970; McClelland, 1973; Spencer y Spencer, 1993; Woodruffe, 1993); el concepto está presente en las políticas educativas de varias entidades internacionales tales como la UNESCO, la OEI, la OIT, el CINTERFOR, etc.; b) la formación por competencias se ha propuesto como una política clave para la educación superior desde el Congreso Mundial de Educación Superior; c) los procesos educativos de varios países latinoamericanos se están orientando bajo el enfoque de las competencias, tal como está sucediendo en Colombia, México, Chile y Argentina;

y d) actualmente hay en marcha diversos proyectos internacionales de educación que tienen como base las competencias, tales como el Proyecto Tuning de la Unión Europea (González y Wagenaar, 2003), el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6 x 4 en Latinoamérica. Todo esto hace que sea esencial el estudio riguroso de las competencias y su consideración por parte de las diversas instituciones educativas y universidades.

4. Movilidad. El enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países, ya que la articulación con los créditos permite un sistema que facilita el reconocimiento de los aprendizajes previos y de la experticia, por cuanto es más fácil hacer acuerdos respecto a desempeños y criterios para evaluarlos, que frente a la diversidad de conceptos que se han tenido tradicionalmente en educación, tales como capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, específicos, conocimientos conceptuales, etc. Así mismo, las competencias facilitan la movilidad entre instituciones de un mismo país, y entre los diversos ciclos de la educación por cuanto representan acuerdos mínimos de aprendizaje (González y Wagenaar, 2003).

TOBÓN, Sergio Ph.D. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: El enfoque complejo. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA. CURSO IGLU 2008. GUADALAJARA-MÉXICO

CONCEPCIONES TEÓRICAS DEL DISEÑO CURRICULAR A PARTIR DE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

INTRODUCCIÓN

La Educación en cada periodo histórico le corresponde determinados objetivos y su calidad comienza a ganar en escala a partir de una adecuada concepción y estructuración de los diseños curriculares. La elaboración del currículo de estudios para los diferentes niveles educacionales y en particular la Educación Técnica y Profesional se ha convertido en un evento de alta complejidad, dado fundamentalmente por los cambios tecnológicos y organizativos que se desarrollan en las entidades productivas y los retos que impone el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica.

El estudio de los fundamentos y tendencias teóricas sobre el curriculum es un fenómeno relativamente reciente en el campo de la Educación. La escuela como Institución social ha ido evolucionando a la par que la sociedad, por ello su transformación no es simplemente la expresión de la evolución de un sistema educativo que tiende a ser más desarrollado, es a su vez consecuencia de la necesidad de adecuación de la escuela a las nuevas necesidades sociales.

El diseño curricular en la Educación Técnica y Profesional responde a las necesidades educativas y formativas que sustentan nuestra política educacional y en correspondencia con los intereses de nuestra sociedad. El diseño curricular basado en competencias laborales propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad, definiéndose mediante el diagnóstico de las experiencias de la

realidad social, en correspondencia con el desarrollo del mercado laboral. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará el proceso de formación laboral, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales indispensables para la concepción del modelo del profesional. Es por ello que para lograr una formación más integral del bachiller técnico competente en su especialidad se debe asumir una concepción curricular basada en el enfoque de la formación laboral por competencias, y no en modelos que se establecen una concepción curricular basada en habilidades profesionales.

DESARROLLO

Diferentes concepciones sobre Diseño Curricular.

El término de Diseño curricular es usado indistintamente para referirse a, planes de estudio, proyectos, etc., que en esencia contienen siempre un basamento teórico.

Siguiendo esta línea, se podría especificar que el currículo o curriculum aborda al conjunto de estudios que realiza una persona durante su estancia en un centro educacional.

Etimológicamente currículum es una voz latina que deriva del verbo curro que significa carrera, refiriéndose al recorrido llevado a cabo por el estudiante para lograr un grado académico; en tanto que plan de estudio deriva de otra expresión latina «ratio studiorum» que quiere decir organización racional de los estudios. El término currículum ha tenido variedad de interpretaciones, a veces se utiliza para

identificar un nivel, otras para la formación académica de un área de conocimiento y hasta lo relacionan específicamente con una asignatura. Todo currículo tiene no sólo una concepción académica, sino también una concepción del mundo, o sea, siempre en toda concepción curricular están presentes intereses sociales. A continuación se analizan algunos criterios de varios autores que han incursionado en esta importante temática.

Según (Rita Marina Álvarez, 1995) "Currículo es un proyecto educativo global que asume un modelo didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: La enseñanza - aprendizaje. Tiene carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico - social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia".

Para (Fátima Addine, 1995) "El currículo es un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico - social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar".

Según el criterio de (Otmara González, 1994) "El currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político - educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir

aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado".

En opinión de (Fraga, R.1996) “El curriculum “es un plan que norma, conduce y permite evaluar el proceso pedagógico profesional que dirigido por una institución educativa, está orientado a la formación de la personalidad de los alumnos, de acuerdo a los fines y demandas sociales que traza el estado en un momento histórico concreto”.

El autor (M. Johnson 1967) plantea que “Es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr”.

Según (Kearney Cook 1969) “Son todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela”.

Para (Cesar Coll 1992) “Es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”.

Para (Fuentes,H. 1997) “El curriculum es el contenido que se debe asimilar en aras de alcanzar un objetivo, es además un programa, un plan de trabajo y estudio, necesario para aproximarse al logro de los objetivos, que se da en un contexto social, (tanto en el tiempo como en el espacio) influido y determinado por las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas, que comprenden los aspectos más esenciales, de la carrera, como los más próximos a lo cotidiano, como es el proceso docente educativo a nivel de disciplina, asignatura y tema “.

El Dr. Fuentes y el Dr. Mestre Gómez,1998. consideran que “la necesidad de dirigir la formación de profesionales en los diferentes niveles de la educación en general, constituye un problema que se plantea la escuela en distintas partes del mundo independientemente de las condiciones económicas, sociales y políticas de determinado país (...) El planteamiento y la solución de este problema se desarrolla bajo el denominado Diseño Curricular y por medio de la elaboración de un curriculum.”

En sus criterios “es el proceso dirigido a elaborar la concepción del profesional (egresado universitario) y el proceso de enseñanza – aprendizaje que permite su formación”.

El diseño curricular basado en competencias.

Un diseño por competencias laborales es aquel diseño, que se estructura didácticamente respetando lo que un individuo necesita saber, hacer y ser, según las exigencias de la profesión para la que se está formando, potenciando su preparación para la vida. La elaboración del diseño curricular puede realizarse adoptando distintos enfoques, cada uno de los cuales responderá a las concepciones que se sustenten sobre la formación profesional, sobre el enseñar, sobre el aprender, y sobre el papel y la organización que, en la propuesta formativa, tendrán la teoría y la práctica.

Concepciones del diseño curricular basado en competencias.

Según (Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. 2004) El diseño curricular basado en competencias “ es un documento elaborado a partir de la

descripción del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Procura de este modo asegurar la pertinencia, en términos de empleo y de empleabilidad, de la oferta formativa diseñada.

De esta definición, la cual se asume en la presente investigación se puede inferir que diseño curricular basado en competencias responde, por un lado, al escenario actual en el cual el trabajador debe tener la capacidad de prever o de resolver los problemas que se le presentan, proponer mejoras para solucionarlos, tomar decisiones y estar involucrado -en menor o mayor grado- en la planificación y en el control de sus actividades. Por otro lado, responde a las investigaciones acerca del aprendizaje, en tanto propone una organización que favorece el aprendizaje significativo y duradero.

El diseño curricular basado en competencias, al tomar como punto de partida de su elaboración la identificación y la descripción de los elementos de competencia de un rol o de un perfil profesional, pretende promover el mayor grado posible de articulación entre las exigencias del mundo productivo y la formación profesional a desarrollar.

Características del diseño curricular basado en competencias.

Según (Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. 2004) el diseño curricular basado en competencias tiene las siguientes características:

Las capacidades que constituyen los objetivos generales del diseño curricular, son inferidas a partir de los elementos de competencia.

Adopta una estructura modular.

Desarrolla un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, de contenidos, de teoría y de práctica, de actividades y de evaluación.

Los criterios para la aprobación de los distintos módulos se basan en los criterios de evaluación establecidos en la norma.

Adopta para su desarrollo un enfoque de enseñanza-aprendizaje significativo.

Como se evidencia estos autores consideran como eje de la formación profesional, el desarrollo de las capacidades que pueden promover desempeños competentes en los diversos ámbitos de trabajo y formación. Por ello, la elaboración del diseño curricular tiene como tarea central la determinación de las capacidades cuya construcción debe ser garantizada por el proceso formativo. O sea las capacidades constituyen los objetivos que orientarán el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todo el diseño y en cada módulo.

En sus criterios el concepto de capacidad profesional remite al conjunto de saberes articulados que se ponen en juego, interrelacionadamente, en las actividades y situaciones de trabajo identificadas en un perfil profesional. Su característica fundamental es la posibilidad de ser transferible a contextos y problemas distintos de aquellos que se utilizan para su desarrollo.

Para (Catalano, A. M.; Avolio de Cols, S.; Sladogna, M. 2004) “Las capacidades se traducen en habilidades complejas, y se centran básicamente en el saber hacer

racional, organizado, planificado, integrador y creativo que se pone en juego en situaciones concretas: al resolver problemas, elaborar proyectos, y ejecutar las actividades y las tareas propias del desempeño profesional. Este saber hacer se fundamenta en conocimientos científicos, conocimientos técnicos, marcos ético - valorativos y capacidades básicas”.

En este sentido es que se afirma que la capacidad profesional, es el conjunto articulado y coherente de resultados de aprendizaje que un proceso formativo debe garantizar para que una persona pueda demostrar, en el ámbito laboral, desempeños competentes.

ZÚÑIGA, Calzadilla Gilberto. CONCEPCIONES TEÓRICAS DEL DISEÑO CURRICULAR A PARTIR DE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN LABORAL DEL TÉCNICO MEDIO EN INFORMÁTICA. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, N° 27 (mayo 2011).

COMPETENCIAS Y FORMACION UNIVERSITARIA

Introducción

Los cambios evidentes en la sociedad global conllevan innovaciones en todos los campos que atañen a la vida de los hombres. Es así que todo cambio genera cambios y con ello, no siempre son beneficiados los designios del hombre. No obstante, la búsqueda incesante de prodigar un mundo sin desesperanzas, ni miserias, vuelca las acciones humanas hacia permanentes acciones cuyo deseo es contribuir de algún modo, a construir mejores y promisorios futuros esperanzados. Fuentes de trabajo y educación para todos, son pregones que divulgan que se geste y genere, en igualdad de condiciones, una forma de educar que provea las

condiciones con un real sentido para la vida humana, vida que han de merecer todos y cada uno de los habitantes de este planeta.

Organizaciones mundiales, por ende, han redoblado sus esfuerzos por diseñar planes de desarrollo estratégicamente enmarcados en el campo de la educación. Luego y con la intensificación de los incesantes cambios y evolución del conocimiento, ciertas culturas, sobretodo en América Latina, como México y en Europa: Francia y España, avizoran nuevas necesidades de innovación en los desempeños humanos que beneficien las cualidades y calidades humanas en los sistemas de educación.

Al respecto, las iniciativas en Chile apuntan a un desarrollo importante del tema:

“La adopción del enfoque de competencias en la educación superior nace de la necesidad de responder más adecuadamente al cambio social y tecnológico, como también a la organización del trabajo para adaptarse al cambio” (Corvalán, O. y Hawes G, 2005).

La postura obliga a replantear la formación superior, en pos de responder a los entornos cada vez más cambiantes; Chile debe desarrollar estrategias que permitan conectar los procesos formativos y la actuación profesional.

El Concepto Competencias

El permanecer en puestos de trabajo que dignifiquen la realidad del hombre, compromete actualmente al mundo educativo, y lo desafía a esbozar currículas que conjuguen saberes fundados en la integralidad del ser persona.

Nacen, entonces, en la década de los años 70, nuevas formaciones que estructuran saberes conformados por saberes puros combinados en su ejecución, con la convivencia de trabajos mancomunados para su mayor efectividad funcional y personal, surgiendo así el tema de las competencias en educación.

El término competencia proviene del latín *competentia*, y la Real Academia Española señala que es relativo a “*pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*”.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, competencia se define como:

“Capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OECD, 2005).

Hoy existen numerosas connotaciones para el concepto de competencias, sin embargo, es posible advertir en las conceptualizaciones ciertos elementos que son característicos en su definición: En primer término confluyen los conocimientos, los procedimientos y las actitudes; otro aspecto señala que sólo se definen con respecto a su aplicación en un desempeño, un tercer punto dice relación con la experiencia, que es importante como medio de constatación y evaluación, y finalmente el contexto, el que define en cierto modo la eficacia del desempeño; ello explica que una competencia puede ser evidenciada dependiendo del contexto en que se aplica (Corvalán y Hawes, 2005).

Habermas, plantea una idea muy interesante y donde es posible encontrar un paralelo con el tema de competencias. Expone que existen tres tipos de intereses, señalando que

“...estos intereses u orientaciones son constitutivos del conocimiento porque configuran lo que se consideran objetos y tipos de conocimientos...”

(Habermas, J., 1971)

Dichos saberes no sólo se refieren al pensamiento, sino que implican acciones. Habermas, entonces, define: intereses técnicos, prácticos y críticos.

El primero de ellos (técnico) está basado en la necesidad de supervivencia, tanto en su vertiente reproductivo-biológica, como al aspecto social. Este saber tiene correspondencia con las competencias básicas; los intereses prácticos se corresponden con las competencias técnicas por cuanto se los define como:

“un interés fundamental para comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado”

(Grundy, 1987)

En tanto, los intereses críticos se relacionan con las competencias transversales o genéricas, ya que ambas se basan en asumir una postura, comportamientos y actitudes generales, de índole valórica, propias de una persona autónoma y con responsabilidad individual.

De esta manera, las autoras del presente ensayo han construido la siguiente definición de competencia:

“Competencia es la capacidad del sujeto para movilizar conocimientos, procedimientos y actitudes, aplicadas a diferentes situaciones, tanto

cotidianas como profesionales, con la finalidad de aportar a la calidad de su vida personal y de la sociedad”.

Enfoque De Competencias Y Educación Superior

Las distintas organizaciones educacionales y los distintos niveles que la componen, congregan esfuerzos por educar y conforman redes de articulación para cada una de las especialidades que las corresponden.

La educación superior universitaria ha resuelto la tarea de ser el pilar desde la formación de sus bases educativas: generadores de nuevos formadores por competencias que proveerán los cambios, desde la educación inicial, hasta pretender una formación permanente necesaria para la vida de cada ciudadano.

Un enfoque de formación basado en competencias responde por una parte a escenarios actuales donde quien desempeña un trabajo, debe tener la capacidad de prever o resolver los problemas que se le presentan; y por otro lado, responder a las investigaciones sobre el aprendizaje y, por tanto, el enfoque formativo propone una organización que favorece los aprendizajes significativos y duraderos.

Las universidades han de ser entidades que certifiquen ser instituciones competentes desde sus currículos, con cada uno de sus propósitos y agentes formadores. Tarea ardua, pero ya consciente de elevar los rumbos en consonancia con una sociedad de integrantes que la conforman y equilibran sus sueños con caracteres efectivos.

La Universidad promueve, actualmente, programas educativos planificados en conjunto con sectores productivos y sociales para elaborar esquemas en sintonía con las necesidades del entorno.

“En la economía actual global actual, la capacidad para contratar, desarrollar y mantener a trabajadores cualificados resulta esencial para el crecimiento y el desempeño empresarial. El hecho de garantizar que los trabajadores cuenten hoy en día con las competencias y capacidades para llevar a cabo su trabajo de un modo eficaz los beneficia a ellos, a las empresas y a la sociedad en general. (...) los programas de capacitación resultan más eficaces cuando son capaces de fortalecer las capacidades de actuación de los trabajadores en mercados cada vez más innovadores y competitivos...” (Ferry, D., 2004).

Es así como resulta imprescindible para la educación superior actual adaptarse a los rigurosos escenarios actuales, no sólo por las motivaciones económicas que mueven las decisiones empresariales, sino también, por la necesidad de favorecer la gestación de nuevas generaciones de profesionales acordes a los procesos de cambio social, cultural, laboral y tecnológico, donde se requieren sujetos que sean capaces de dar respuesta a las nuevas exigencias de manera integral y efectiva.

De esta manera se va configurando la necesidad agregada de reordenar y actualizar la formación y el perfeccionamiento de los formadores, lo que se hace evidente cuando se analizan las nuevas demandas de calificación que requiere la práctica docente.

“Antes, la actividad principal del formador se solía concentrar en la transmisión de los conocimientos técnicos. Con la reordenación de los nuevos reglamentos de formación profesional pasa a ocupar un primer plano la adquisición de la competencia de acción profesional” (Tippelt y Amoros, 2000).

Perrenoud destaca que la profesionalización del docente implica *“incidir con fuerza en la parte profesional de la formación, más allá del dominio de los contenidos que hay que transmitir”* (Perrenoud, 2004)

Es así como resulta imprescindible que la docencia se ejerza con suma responsabilidad, ética profesional y contando con las competencias necesarias para practicarla. Este es el gran desafío para el magisterio en Chile.

Conclusiones

“América Latina vive un momento de cambios en la educación superior. Es como si el impulso reformista de comienzos del siglo XX, y luego, de los años sesenta, se hubiese agotado y el continente anduviese ahora tras respuestas y soluciones para un conjunto de nuevos problemas”. (José Joaquín Brunner, 2000) .

La importancia actual de las competencias radica en la necesidad de cambio para enfrentar las nuevas realidades de la sociedad actual. En estos nuevos y cambiantes contextos, las competencias que los individuos necesitan para alcanzar sus metas, tanto individuales como colectivas, se han ido complejizando cada vez más. Incluso, para los Ministros de Educación de la OECD, el desarrollo

sustentable y la cohesión social de los países, dependen críticamente de las competencias de toda la población (OECD, 2005).

En síntesis, la calidad y equidad que tanto requiere la educación universitaria, en especial la de nuestro país, apela a una formación idónea, que considere el dominio de competencias indispensables para el desempeño satisfactorio en ambientes profesionales sometidos a cambios permanentes, altamente exigentes y competitivos. Estas competencias necesarias abordan por ejemplo las áreas de creatividad, preparación para el trabajo autónomo, espíritu emprendedor, flexibilidad ante situaciones emergentes, la actualización permanente, capacidad de trabajo en equipo, habilidades para comunicarse efectivamente, entre otras. Así también, estas competencias se exigen de parte de los formadores, quienes tienen a cargo dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje y son los actores educativos que deben demostrar un desempeño acorde a lo exigido a sus alumnos. Claramente, el currículo actual debe ser sometido a evaluación constante para promover y generar estos cambios.

Revista REDEC. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias AÑO I . N°1
“Reflexiones sobre competencias y formación universitaria”.

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS.-

INTRODUCCIÓN

Las demandas de la sociedad del conocimiento, que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras

con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. Para ello resulta funcional y pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso.

El mundo cambia de manera muy acelerada en todos los campos y mucho más en educación. Es necesario poner atención a esta situación por cuanto solamente la educación puede y debe ir de la mano con los avances reales, por cuanto no se trata de trabajar aceleradamente en los aprendizajes de contenidos sino más bien de reorientar con mayor fuerza en los "haceres". Esto quiere decir que hay que preocuparse por trabajar en lo que por mucho tiempo hemos dejado de lado; esto es, las competencias. Muchos de nuestros esfuerzos en el trabajo de aula se centran en la información, en la explicación, en priorizar la memoria, en la reproducción de contenidos, modelos, propuestas y en la planificación. En la actualidad se hace necesario preparar a los estudiantes para que puedan comprender y resolver problemas, visualizar e imaginar alternativas, idear y procesar métodos, generar estrategias. No podemos continuar con la concepción tradicional que la universidad es sólo para la enseñanza y que el rol del docente se centre únicamente en enseñar, exponer, dictar, ordenar y evaluar. El nuevo reto impone un cambio de eje, de tal manera que la universidad sea para aprender y que el protagonismo no sea el docente sino el estudiante. Los estudiantes deben ser preparados y entrenados para ser competitivos, de tal manera que articulen el saber con el hacer, que relacionen la teoría con la práctica, que integren los saberes, que generen y cuiden de la eficiencia y de la eficacia. La educación tiene un gran reto en este escenario; porque tiene que asegurar un futuro con

horizontes y propuestas para los estudiantes en el desarrollo de su competitividad social, que es parte del uso adecuado y eficiente del conocimiento y de la capacidad para aplicar ese conocimiento, para enfrentar los problemas y ofrecer estrategias y soluciones; de tal manera que las acciones agreguen valor a los bienes y a los servicios: Las competencias se vuelven un reto para que las personas pongan en funcionamiento sus capacidades. La educación en éste contexto debe asumir como propósito fundamental hacer de los alumnos el centro de la preocupación y enfatizar en su formación a través del análisis, la crítica y el razonamiento; razones que van de la mano con lo que busca una educación por competencias.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Una competencia se define como la capacidad individual para realizar un conjunto de tareas o de operaciones y el principio de la regulación por normas o estándares de calidad. Una competencia es el saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias del mismo. Una competencia también se pueden definir como el conjunto identificable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que permiten desempeñarse satisfactoriamente en situaciones reales de trabajo. Partiendo de estas definiciones, podemos deducir que toda acción pedagógica, justifica su

gestión con los resultados tangibles, que no es otra cosa que "el saber hacer **con** conciencia". La competencia es la capacidad de saber hacer algo en base al uso creativo de los conocimientos y destrezas adquiridas y trabajadas en el aula. Esto

quiere decir que la competencia implica una comprensión de los temas con una clara significación y un sentido para quien aprende. Se trata de un "saber hacer" capaz de manifestarse en distintas circunstancias y de establecer relaciones entre distintos contextos. La competencia entendida de esta manera es inseparable del contexto, de acuerdo al tipo de actividades o tareas que se desarrollen. Alguien es competente cuando no solo en cierto tipo de tareas o actividades actúa, sino también así lo hace en otros escenarios.

Ser competente mas que poseer un conocimiento es saber **utilizarlo de manera adecuada** y flexible de acuerdo a las realidades que se vayan dando.

EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

Aprovechando el proceso de Revisión Curricular que lleva a cabo la institución, vale la pena complementar el rediseño de las matrices curriculares en un documento estructurado con los siguientes componentes:

1. Objetivo de formación integral del profesional
2. Perfil profesional
3. Competencias principales por desarrollar
4. Sistematización de las competencias por niveles
5. Escenarios de actuación
6. Ocupaciones profesionales
7. Matriz curricular
8. Asignaturas Optativas
9. Asignaturas de Libre Opción
10. Distribución de Créditos

1. OBJETIVO DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESIONAL

El Objetivo de Formación integral expresa una visión prospectiva que partiendo del ser actual se orienta al deber ser, considerando los elementos contemplados en el diagnóstico del entorno. Al ubicarse en el presente con sus condiciones de: desarrollo social, económico y geopolítico, así como en las particularidades de la carrera, se proyecta a establecer el tipo de profesional para esa realidad que se visualiza.

2. PERFIL PROFESIONAL

El perfil Profesional recoge aquellas actitudes personales y competencias de actuación profesional que garanticen el cumplimiento profesional efectivo. Los objetivos de formación serán afines a la misión - visión de la institución y las demandas del sector productivo.

3. COMPETENCIAS PRINCIPALES POR DESARROLLAR

En éste se recogerán aquellas actitudes personales y competencias de actuación profesional que garanticen el cumplimiento profesional efectivo. Las competencias expresarán el dominio que el graduado demostrará en cuanto al campo de acción de la carrera y sus potencialidades para ejercer su profesión en las diversas esferas de actuación.

4. SISTEMATIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS POR NIVELES

La formación académica requiere de varios períodos de labor docente educativa, por lo que se deben considerar objetivos parciales que en su integración conformen el objetivo general expresado en el perfil profesional. La formación de competencias se va logrando paulatinamente, es decir por etapas o niveles y esta

aproximación resulta conveniente comprenderla y estimularla para que se trabaje en esta dirección por las partes de las diferentes asignaturas que conforman el perfil de profesional en formación, de ahí que, desde la malla curricular, se determinan los alcances o desempeños intermedios mediante los objetivos parciales, para que tanto los estudiantes como los docentes tengan claridad en la orientación que se brinda.

En todo plan de estudios, las asignaturas juegan un papel rector en la formación del estudiante. El aporte de algunas es más significativo y directo que otras, en estos casos debe especificarse ya que éstas serían las responsables de la orientación y evaluación de las actividades prácticas y los trabajos investigativos que se consideren realizar durante la formación, sin excluir la participación directa de las otras asignaturas. Cada nivel de formación de la carrera debe mostrar la competencia más relevante que implique la integración paulatina de conocimientos, habilidades, capacidades, intereses, valores y demás elementos que definirán la personalidad del futuro profesional.

5. ESCENARIOS DE ACTUACIÓN

Corresponde a los diferentes lugares, empresas, industrias, centros y demás espacios físicos,

donde podrá desenvolverse el futuro graduado ó ejercer su profesión.

6. OCUPACIONES PROFESIONALES

Corresponde a los diferentes cargos, puestos u ocupaciones en los que se podrá desempeñar el futuro graduado.

7. MATRIZ CURRICULAR

Corresponde a la matriz distribuida por niveles y ejes de formación incluyendo los créditos

8. ASIGNATURAS OPTATIVAS

Se colocarán las materias que dentro de los ejes de formación corresponden a las materias optativas.

9. ASIGNATURAS DE LIBRES OPCIÓN

Se colocarán las materias que dentro de los ejes de formación corresponden a las materias de libre opción.

11. DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS

Es un cuadro estadístico con la distribución en horas y porcentajes para las materias según los ejes de formación.

http://www.vicerrectorado.espol.edu.ec/documentos/2008_07_15_DISENO_CURRICULAR_BASADO_EN_COMPETENCIAS.pdf

FORMACION BASADA EN COMPETENCIAS:

DESAFIOS Y OPORTUNIDADES

I. INTRODUCCION

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la educación superior contemporánea. Cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño

profesional ético, socialmente responsable. La formación profesional tradicional, basada en contenidos y el credencialismo, pareciera no ser capaz de responder efectivamente a esta demanda. Aparecen de esta forma las primeras etapas de una revolución en el aprendizaje. Nuevos derroteros han sido forjados por la intensa competencia entre organizaciones cuyo solo propósito es entregar educación (sin tiempo ni distancias) y por los rápidos avances en las tecnologías de información y comunicación. Estos derroteros no han sido tan expeditos en la educación superior. Las universidades han sido lentas en adoptar estas realidades emergentes que tienen que ver con la definición clara y explícita de resultados de aprendizaje representados en desempeños medibles y acreditables y con la multiplicidad de opciones de enseñanza. Las universidades han estado tradicionalmente refugiadas en currículos centrados en contenidos y formas de enseñanza obsoletas. La formación basada en competencias podría constituirse en el puente entre el paradigma tradicional que depende de los créditos expresados en horas que miden el logro de retención de contenidos en los estudiantes y la revolución en el aprendizaje que mide sus resultados. Las universidades probablemente describen muy bien lo que sus instituciones entregan en términos de resultados de su gestión en diversos ámbitos, pero el resultado de aprendizaje de sus estudiantes permanece en una zona oscura que sin embargo se ha ido convirtiendo en un aspecto crucial de los resultados de gestión universitaria. El interés en estos resultados en los estudiantes se ha acelerado de un modo tal que muy pronto se constatará que conforman un aspecto central de la rendición de cuentas públicas del desempeño de las universidades. Por ahora, esta evidencia se expresa típicamente en tasas de retención, de graduación y de empleo; resultados que no

necesariamente son medida directa de lo que un estudiante sabe y puede hacer. Por contraste, las competencias y el aprendizaje que buscan medir, operan a un nivel mucho más específico y requieren de descripciones y mediciones precisas del aprendizaje. A pesar del interés general en los resultados de aprendizaje en la última década, los indicadores que hemos usado son solo una aproximación a lo relevante en ésta área.

II. UNA BREVE MIRADA INTERNACIONAL A ENFOQUES CENTRADOS EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El interés en las competencias y en la medición de los aprendizajes específicos se está acelerando en el mundo entero. En los Estados Unidos el interés por las destrezas y habilidades para el empleo fue reforzado con la creación del National Skills Standards Board of the United States. Con esta legislación se promueve el desarrollo de un sistema nacional de estándares, de evaluación y de certificación de habilidades y destrezas. Por su parte, el Informe Dearing captura el debate en el Reino Unido acerca del aprendizaje continuo y de por vida y la necesidad de trabajar en habilidades y destrezas. Como resultado del Informe se han establecido agencias de aseguramiento de calidad que trabajan con instituciones para establecer equipos de expertos que efectúen evaluaciones comparadas acerca de estándares dentro de un contexto de cualificaciones diseñados para trabajar la articulación entre la oferta educativa y las oportunidades de empleo. En Estados Unidos, el Kings College, la Northwest Missouri State University y la Western Governors University han hecho avances notables en este sentido. El Alverno College se cita a menudo como un modelo nacional de educación universitaria

basada en competencias. Aunque es cierto que los modelos basados en competencias tienen sus raíces en entidades e instituciones fuera de las universidades, sus beneficios están empezando a ser reconocidos por instituciones más complejas y los límites entre estos sectores están comenzando a desaparecer. El movimiento hacia la convergencia europea y la estandarización de sus títulos y grados son un ejemplo claro de lo anterior. Estos movimientos se están focalizando en la introducción de nuevos currículos (en vez de reformular solamente los existentes) basados en competencias en orden a establecer mayores y mejores conexiones con el mercado laboral (proyecto Tunning). Los estándares relativos a competencias, habilidades y destrezas han ocupado considerable atención también en Australia. La educación continua y tecnológica ofrece programas que cumplen con estándares nacionales. Algunas universidades también ofrecen estos cursos, pero debido a su naturaleza sustentados en modelos basados en competencias ortodoxos, todavía no se articulan bien con los programas universitarios. Se podría suponer entonces que las competencias son dominio exclusivo de la educación vocacional o de los centros de capacitación y que los modelos basados en competencias no tienen aplicación en las instituciones de nivel terciario. Sin embargo, algunas experiencias norteamericanas y el espacio europeo de educación superior, indican lo contrario. Por contraste, en Nueva Zelanda el sistema nacional de cualificaciones contiene ocho niveles diferentes que llevan hasta las certificaciones de postgrado, a los diplomas y a los grados. Este marco regulatorio asegura que cualquier estudiante que alcance estos estándares, ya sea en la educación formal en todos sus niveles (incluido el universitario) como en establecimientos de capacitación, puede obtener el

reconocimiento de sus logros. Sin embargo, la situación de Nueva Zelandia está lejos de ser común en el mundo universitario nacional e internacional. El problema de definir cuáles son las competencias y habilidades necesarias para una mejor inserción en el mercado laboral se ha convertido en un problema de difícil solución (sin mencionar los diseños curriculares). Persiste entonces el problema de dar cuenta pública de los resultados de aprendizaje.

III. HACIA UN LENGUAJE COMÚN

Debido a la imposibilidad de establecer evaluaciones comparadas de resultados de aprendizaje, surge la necesidad ineludible de contar con un lenguaje común. Hay múltiples definiciones de resultados de aprendizajes en los estudiantes: objetivos, habilidades, destrezas y ahora último competencias. Para eliminar la confusión se hace necesario establecer definiciones estipulativas u operacionales de fácil comprensión. Quizás si la más aceptada es la que define competencia como “una combinación entre destrezas, habilidades y conocimiento necesarios para desempeñar una tarea específica”. Del mismo modo, el término *aprendizaje basado en el desempeño* refiere a sistemas de aprendizaje que buscan documentar los logros que ha obtenido un estudiante en una competencia o conjunto de competencias.

Cada uno de los peldaños influencia los peldaños que están arriba o debajo de él. El primer peldaño de esta pirámide consiste de *rasgos y características*. Estos constituyen la base para el aprendizaje y representan la conformación innata de los individuos sobre la cual se pueden construir otras experiencias. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar el por qué la gente se inserta en diferentes experiencias de aprendizaje y adquiere diferentes niveles de destrezas,

habilidades y conocimiento. El segundo peldaño consiste de *destrezas, habilidades y conocimiento*. Estos se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje, definidas ampliamente para incluir, entre otras posibilidades, el trabajo y el aprendizaje contextualizado. Las *competencias* entonces, son el resultado de experiencias integradoras de aprendizaje en que las destrezas, las habilidades y el conocimiento interactúan para formar paquetes de aprendizaje que tienen valor de cambio en relación a la tarea para la cual fueron ensamblados. Finalmente, las *demostraciones* son el resultado de aplicar competencias. Es a este nivel que es posible evaluar el aprendizaje basado en desempeños.

Una competencia puede usarse de muchas maneras diferentes. Pero es en su contexto, sin embargo, donde las competencias tienen su mayor utilidad. Las competencias dentro de distintos contextos requieren de diferentes *agregados* de habilidades y conocimiento. Es este ensamblaje y desagregación la clave para llevar efectivamente las iniciativas basadas en competencias al contexto de la educación superior. El desafío es determinar qué competencias pueden agregarse para entregar a los estudiantes la combinación óptima de destrezas, habilidades y conocimiento para desempeñar una tarea específica. Por ejemplo, el liderazgo en un pabellón quirúrgico es diferente del liderazgo en una cancha de fútbol, aunque estemos hablando, en ambos casos, de liderazgo. Motivar a los compañeros de equipo es muy importante para el liderazgo en el fútbol, mientras que el conocimiento superior de los procedimientos es muy importante para el liderazgo en cirugía. En ambos contextos, sin embargo, la habilidad para coordinar efectivamente los roles, el tiempo y las contribuciones de los co-participantes es crítica. Cuando los agregados de destrezas se etiquetan de forma idéntica, es

difícil alcanzar una comprensión común de lo que es una competencia (como liderazgo) y de lo que significa evaluarla. El saber cómo agregar el conjunto de competencias más apropiado para desempeñar una tarea es en sí mismo una competencia. A veces se caracteriza a ciertos individuos como poseyendo grandes destrezas pero que parecen ser incapaces de aplicarlas a diferentes contextos. La transferencia de esas destrezas a diferentes contextos requiere de habilidades y conocimientos (competencia) que se desarrollan con motivación, aprendizaje contextualizado y oportunidades de practicar. Obviamente, no se debería pensar que la definición y la evaluación de las competencias es una tarea fácil. Los esfuerzos para definir y evaluar competencias basadas en cualquier estándar enfrentan grandes desafíos. Por ejemplo, ¿qué metodologías deben usarse para evaluar desempeños? La elección entre numerosos instrumentos tales como pruebas, portafolios, rankings y evaluaciones comparadas (benchmarking) de ejemplos de desempeños es una tarea compleja; del mismo modo que lo es decidir quién debe ser el responsable de la evaluación y la forma en que se certificarán. Todo lo anterior constituye un territorio poco explorado en el ámbito universitario.

IV. DESAFÍOS

En la vida organizacional, todas las innovaciones despiertan resistencias. Los modelos basados en competencias ciertamente que no son la excepción. Los opositores visualizan el movimiento hacia sistemas basados en competencias, especialmente en áreas de formación general, como reduccionista y prescriptivo. Donde esta controversia es muy fuerte es en la arena de la evaluación. Aun

cuando ha habido avances sustanciales en la evaluación de las carreras médicas, por ejemplo, con fuerte involucramiento de académicos y profesionales, en la mayoría de las carreras que han asumido el modelo basado en competencias, la evaluación se construye sobre la base de programas académicos, muchas veces usando la asignatura tradicional como la unidad y modelo de análisis. No hay mucha experiencia en llevar a cabo evaluaciones a un nivel más maleable y plástico como puede ser un módulo o evaluar la competencia en sí misma. La evaluación basada en asignaturas siempre está dominada por el juicio de un académico. Por contraste, los modelos de aprendizaje basados en competencias requieren de evaluaciones que a menudo requieren de los juicios de académicos y profesionales externos al proceso de aprendizaje y se basan en unidades de análisis (desempeños) ciertamente distintas a las de las asignaturas tradicionales. Los modelos basados en competencias dependen fuertemente de evaluaciones medibles. En otras palabras, si una competencia no puede describirse sin ambigüedades y evaluada subsecuentemente, probablemente no sea una competencia. En consideración a estos atributos, todas las partes involucradas en un modelo de aprendizaje basado en competencias – académicos, expertos externos, administradores y estudiantes – deberían ser capaces de comprender con claridad los resultados de la experiencia de aprendizaje. Bajo esas circunstancias, las competencias son transparentes. Los resultados de aprendizaje no debieran encerrar ningún misterio y los académicos deberían liberarse de la tensión que significa hacer un juicio personal de esos resultados. Los modelos de aprendizaje basados en competencias pueden tener ventajas claras para los estudiantes. Puesto que los aprendizajes pueden describirse y evaluarse de modo comprensible para

todos, las competencias permiten que los estudiantes puedan regresar a uno o más componentes de las competencias que no se hayan logrado en un proceso de aprendizaje efectivo, más que encontrarse con la desagradable sorpresa de tener que repetir asignaturas tradicionales. Las competencias también brindan al estudiante un mapa claro y las herramientas de navegación necesarias para el logro de los propósitos de aprendizaje. En condiciones ideales, las competencias deberían permitir el intercambio estudiantil de una institución a otra. Sin embargo, la arquitectura actual de los procesos de formación universitaria no promueve fácilmente el intercambio abierto de estudiantes. Las opciones de intercambio requieren de una reingeniería fundamental de la oferta educativa de formación en las universidades. El modelo que se presenta en este volumen es una invitación al debate acerca de las potencialidades que tienen los sistemas de aprendizaje basados en competencias y de cómo avanzar hacia la certificación de los resultados de aprendizaje. De una primera mirada a la experiencia nacional e internacional se pueden extraer algunos rasgos comunes que pueden ayudar a las instituciones a desarrollar, implementar y evaluar las iniciativas de aprendizaje o modelos curriculares basados en competencias. Los siguientes son los rasgos comunes que caracterizan a las experiencias exitosas de implementación de modelos de aprendizaje basados en competencias:

- La existencia de un directivo superior que haga de líder y facilitador para crear una cultura que esté abierta a los cambios, deseosa de tomar riesgos y que potencie las innovaciones entregando incentivos reales a los participantes
- La participación plena de sectores externos en la identificación, definición y en el logro de los consensos acerca de las competencias importantes.

- Las competencias se definen a un nivel de especificidad tal que permiten su evaluación
- La evaluación continua de las competencias entregan información útil y significativa que es relevante para la toma de decisiones y el desarrollo de políticas.
- La comunidad académica participa activamente en las decisiones acerca de los mejores instrumentos de evaluación.
- Se consideran la confiabilidad, validez, credibilidad y todos los costos asociados en la selección del modelo o diseño curricular y sus instrumentos de evaluación
- Los modelos y/diseños curriculares basados en competencias están insertos en la planificación estratégica de las instituciones
- La evaluación de competencias están directamente relacionados con los propósitos de las experiencias de aprendizaje.
- Los resultados de la evaluación se usan para tomar decisiones críticas acerca de estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
- Las instituciones experimentan con nuevas formas de documentar el logro de competencias.

V. HACIA UN MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Si se considera la definición de competencia como la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica, una competencia incluye tanto medios como un fin. Los medios son el conocimiento, las habilidades y destrezas y el fin es desempeñar efectivamente las actividades o tareas o cumplir con los estándares de una ocupación determinada. Sin un fin, el

término competencia pierde su verdadero significado. El propósito específico de usar competencias en el diseño curricular para el desarrollo de las condiciones de empleabilidad es aumentar la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales basados en desempeños. El centro de la preocupación del diseño del currículo basado en competencias es asegurar que los aprendices serán capaces de demostrar sus capacidades aprendidas después de que hayan adquirido una combinación de conocimiento, habilidades y destrezas. Es por esta razón que al currículo basado en competencias se le conoce a menudo como formación basada en desempeños. Ser capaz de demostrar (y por lo tanto, evaluar) esos resultados pasa a ser crucial en la formación basada en competencias. El diseño curricular basado en competencias se basa en enfoques sistémicos y planificación estratégica y ha sido aplicado en variados contextos que incluyen la educación tecnológica vocacional, programas de capacitación, de entrenamiento militar y más recientemente en universidades. Sin embargo, existe una serie de barreras para adoptar los modelos basados en competencias en el diseño curricular. Para traspasar esas barreras, es importante considerar los siguientes aspectos definitorios de las competencias.

5.1. FORMACIÓN BASADA EN DESTREZAS VS FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Es importante recordar que no toda la formación basada en destrezas es necesariamente formación basada en competencias. Una competencia va más allá de una destreza. No se trata solamente de dar cuenta acerca de lo que uno sabe y puede hacer sino que también acerca de si uno es capaz de completar una tarea y producir un resultado que es valorado tanto por uno mismo como por la

organización. Las competencias deben estar estrecha y estratégicamente vinculadas a los propósitos institucionales. Por esta razón la causalidad no está ausente en algunas definiciones de competencia, indicando que se espera que una competencia cause o sea capaz de predecir un resultado de desempeño deseado, específico. Por lo tanto, un propósito de la formación basada en competencias es aumentar la competencia humana, que debería ser medida no solo por el comportamiento, sino que también por el valor de los resultados de ese comportamiento.

5.2. COMPETENTE VS. EXPERTO

Ser competente no es necesariamente lo mismo que ser experto. Dreyfus ha sugerido que los adultos progresan a través de cinco etapas en la medida que desarrollan sus destrezas profesionales: (a) novicio; (b) principiante avanzado; (c) proficiente; y (e) experto. Gillies y Howard describen seis niveles de desempeño basados en la tipología de Dreyfus: (a) no diestro o irrelevante; (b) novicio; (c) aprendiz; (d) competente; (e) proficiente; y (f) experto. Los seis niveles del modelo de desempeño nos ayudan a visualizar el progreso de los individuos del no diestro al experto. Sin embargo, es importante comprender la diferencia entre ser competente y ser experto, no solo para el diseño apropiado de los medios que ayuden a los individuos a alcanzar un nivel competente sino que también a evaluar apropiadamente sus propios resultados de desempeño. La formación basada en competencias debería diseñarse para ayudar a que un individuo alcance un nivel competente y para que el individuo pueda continuar adquiriendo su proficiencia y experticia con experiencias de aprendizaje y de trabajo adicionales.

5.3. MEDICIÓN

El elemento crucial en los modelos basados en competencias es el uso de métodos de evaluación medibles y referenciados a criterios. En otras palabras, si uno no lo puede medir, no es una competencia. Esta característica de las competencias tiene sus pros y contras. Un modelo basado en competencias entrega a todos los interesados un mapa claro del destino y cómo alcanzarlo. Sin embargo, puede sobre simplificar la naturaleza compleja del proceso de aprendizaje humano ya que se basa en la premisa de que todo aprendizaje humano puede ser medido comprensiva y seguramente. La adopción de las competencias en el diseño curricular requiere de un cambio de paradigma en el pensar y en el planificar. Las competencias relacionadas con el desempeño laboral refieren implícitamente a una combinación de comportamientos relevantes y cualidades necesarias para desempeñar una tarea específica, más que un conjunto de comportamientos individuales y segmentados que puedan o no estar alineados con las especificaciones o requerimientos de la tarea. Además, una competencia está más orientada al aprendiz o al desempeño que al docente. En este sentido, el foco en el adiestramiento y la administración propios de comienzos del siglo XX estaba lejos de las competencias orientadas al desempeño de la persona. Por ejemplo, los métodos taylorianos de administración científica y aquellos de entrenamiento militar utilizados en las guerras mundiales estaban centrados en un enfoque administrativo en el cual las tareas y estrategias estaban altamente segmentadas para reducir la complejidad de la tarea requerida y para maximizar la eficiencia del proceso laboral. Se esperaba que los aprendices siguieran una serie de comportamientos para completar una tarea, sin siquiera

intervenir en el diseño de la serie de comportamientos. Sin embargo, el movimiento del aseguramiento de la calidad, el énfasis creciente en el mejoramiento del potencial humano en varios campos y especialmente el esfuerzo por cambiar el foco desde las pruebas de inteligencia hacia la evaluación de las competencias, han ayudado a cambiar el diseño curricular con una tendencia creciente hacia la adopción de enfoques centrados en los estudiantes y en el desarrollo de sus competencias. Por otro lado, construir la arquitectura de un currículo basado en competencias demanda una gran cantidad de tiempo. Esto se debe a que deben ensamblarse múltiples competencias y a que las competencias individuales deben construirse una sobre otra de un modo tal que apoye a los perfiles de egresos. Del mismo modo, el uso de estándares en el proceso de diseñar experiencias de aprendizaje y en el de medir los resultados de los desempeños puede producir la impresión negativa de que estos modelos producen androides en vez de profesionales reflexivos con capacidad de resolver problemas. Sobre cómo evitar esa impresión es y ha sido materia de amplia discusión, pero que insoslayablemente pasa por la organización de las experiencias de aprendizaje.

5.4. COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE

En un medio ambiente de aprendizaje convencional es el profesor quien organiza, estructura y presenta los contenidos en clases formales. En general, durante estas clases formales los estudiantes escuchan a los profesores y no se involucran directamente en torno a estructurar nuevos conocimientos para transferirlo a casos reales. Los que apoyan los medio ambientes convencionales señalan que los estudiantes aprenden más contenidos de esta forma que en medio ambientes

activos porque el profesor que domina la materia conoce mejor lo que los estudiantes tienen que aprender y cómo lo deben aprender. De acuerdo a esta percepción, los titulados de un modo convencional tendrían más conocimiento teórico que los titulados en un medio de aprendizaje activo. Sin embargo, la evidencia y presuposiciones teóricas referidas a los medio ambientes de aprendizaje activos muestran que el modo como los estudiantes estructuran y organizan su conocimiento a través de la resolución de problemas y el estudio de casos, por ejemplo, resulta en una mejor retención y comprensión de las disciplinas y, debido a que cuentan con la experiencia de aplicar conocimiento teórico para resolver problemas y casos, los estudiantes están mejor capacitados para aplicar este conocimiento en la práctica. Además de los aspectos relacionados con el conocimiento, los titulados en este modo de aprendizaje adquieren más competencias genéricas y reflexivas, tales como habilidades de discusión, búsqueda de información y trabajo independiente, debido a que no solo estudian solos, sino que también trabajan y resuelven problemas en grupos pequeños. Ejemplos de medio ambientes de aprendizaje activos son el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. En ambos tipos de educación, los estudiantes obtienen experiencia concreta con el aprendizaje independiente, con el trabajo grupal y con la aproximación sistemática a los problemas. En este tipo de aprendizaje, los estudiantes son capaces de observar y reflexionar con los demás y son capaces de llevar la teoría a la práctica. De acuerdo a Schmidt y Van der Molen, las competencias que los estudiantes adquieren en el aprendizaje basado en problemas incluyen el conocimiento

interdisciplinario, el aprender a aprender, el aprendizaje independiente, el trabajo en equipo y la gestión de proyectos.

5.5. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Una característica importante del aprendizaje y de los proyectos basados en problemas es que los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento teórico a problemas auténticos o a casos reales. De acuerdo a cognitivistas tales como Bransford¹⁰, Glaser¹¹ y Schön¹², las competencias genéricas y reflexivas (las que más influyen en las condiciones de empleabilidad) se adquieren mejor en medio ambientes de aprendizaje que cuentan con una regularidad en la resolución de problemas prácticos complejos. En esa perspectiva, los profesores debieran ofrecer a los estudiantes un ambiente propicio para el aprendizaje, en que el conocimiento sea aplicado en contextos de situaciones reales de la práctica concreta o realistas vía simulación. Del mismo modo, es recomendable la inmersión temprana en el mundo laboral para preparar a los estudiantes en el complejo mundo del desempeño laboral, capacitándoles para comprender mejor las situaciones impredecibles y conflictivas del trabajo. Lo anterior debe ir acompañado de jornadas reflexivas en y sobre la práctica para activar reestructuraciones cognitivas que permitan la concurrencia de diversas disciplinas para la resolución de problemas y la transferencia del conocimiento al entorno laboral.

Eduardo González F. Ricardo H. Herrera. Reginaldo Zurita C. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. Fondo De Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

MARCO CONCEPTUAL ORIENTADOR PARA EL DISEÑO CURRICULAR CONTEMPORÁNEO

I. INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

La formación de personas y profesionales es el eje central de las instituciones educativas y asimismo se constituye en la esencia de lo que significa la educación. El cumplimiento de esta función formadora tiene un impacto fundamental en la construcción y desarrollo de la sociedad. Desde el nivel educativo inicial hasta la educación superior se construye paulatinamente el hombre del mañana, aquél que sustentado en determinados principios, conocimientos y valores le dará forma, desde sus respectivos espacios de desempeño y acción, a lo que se constituirá en el espacio social común. El hacerse cargo de esta ingente responsabilidad es un deber ético de las distintas instituciones que integran el sistema educativo de cada país. Distintas investigaciones del área entregan evidencia de cómo a través de la acción y los recursos que se utilizan en la educación se moldean las bases de los sistemas políticos, económicos y culturales que se desean instalar o mantener en determinado grupo, sociedad o país. Ninguna acción educativa, ni proyecto educativo, ni institución en su conjunto es neutra. Según Flores (1996). *“la organización es construida como un fenómeno artificial, a partir de individuos que tienen su propias creencias y deseos naturales”*. Si se piensa a las universidades en esta perspectiva *“es posible plantear que las teorías implícitas y estructuras teleológicas de los docentes, administrativos, alumnos y diferentes actores, no sólo tienen un arraigo histórico personal, sino también están*

mediadas por referentes que surgen de la historia y prácticas de construcción socio cultural propias de estas organizaciones".² En el cruce de las creencias e ideas individuales y los referentes y patrones institucionales se construye el currículo. En esta construcción, los actores educativos involucrados desempeñan diversas funciones desde donde aportan con singularidad. El aseguramiento de la calidad en los procesos que desarrollan las instituciones educativas y específicamente, las universidades, debe sustentarse en elementos visibles, conocidos, reflexionados y consensuados al interior de estas comunidades formativas. Los diseños curriculares que estructuran los procesos formativos deberán constituirse en auténticos proyectos integrados e integrales, planes pensados en su totalidad con el foco puesto en el mejoramiento de la formación y con coherencia interna demostrable. En la medida que la institución asuma esta tarea, dará muestra del compromiso que tiene con la construcción de una sociedad en continuo desarrollo, pero siempre en la vía de mejoramiento del bienestar individual y social, evidenciado en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Calidad de vida presente en las oportunidades equitativas frente a la formación; en los índices de empleabilidad de los profesionales y técnicos que forma; en las competencias desarrolladas para una inserción laboral positiva y aportadora, como asimismo, sustentadoras para el desarrollo personal y profesional de sus egresados; en la pertinencia de la formación en relación a las necesidades y prioridades de la sociedad en la que está inserta. Surgen de esta reflexión elementos que se profundizan más adelante en la explicación del modelo propuesto, más que a los que se hace referencia como demostración de la

coherencia entre los fundamentos y la acción que se deriva de ella. En primer lugar, se evidencia la necesidad de una formación “situada”, o sea, sintonizada con el contexto externo e interno: el de la sociedad; global, nacional y local, como asimismo, el institucional, con la consideración de la realidad de sus distintos actores. Que las organizaciones cambian es indiscutible. En el mundo cambiante, las organizaciones deben responder a las demandas diferentes que surgen en forma continua y para ello, debe modificarse en muchas de sus acciones y/o procedimientos, sustentados en paradigmas, supuestos, teorías también modificadas. Los cambios al interior de las organizaciones provienen del impacto que causan en ella las modificaciones ocurridas en el entorno, ambiente o contexto, entendiéndose por éste *“el sistema social más amplio, la cultura, otras organizaciones y también los propios miembros de la organización.”* Las teorías sobre las organizaciones orientan sobre la forma de entender y conducir la institución o empresa de tal modo de permitirle supervivencia y desarrollo para el cumplimiento de sus fines; estas teorías también han evolucionado en el tiempo centrándose en los años sesenta en aquellas propuestas basadas en la Teoría de Sistemas . En general, este enfoque considera la organización como un todo, en la cual los cambios organizacionales responden adaptativamente a las amenazas al equilibrio organizacional. Implica asimismo que como sistema abierto, interna y externamente, los intercambios entre partes del sistema- organización, pueden producir cambios en el sistema mismo. Esta teoría se ha visto enriquecida con el nuevo paradigma de la autorreferencia, documentada en el concepto de autopoiesis elaborado por Humberto Maturana, recogido y estudiado en una multiplicidad de aplicaciones por muchos teóricos a nivel internacional. En forma

muy breve, se presentan algunos fundamentos necesarios para comprender la importancia y necesidad de los mecanismos referenciales en las organizaciones educativas, vistas desde este enfoque. La “autopoiesis” según Maturana y Varela (1984), es la característica definitoria de los sistemas vivos, formados por una red de producción de componentes que, con su operación, producen los elementos que la componen. Estos sistemas son cerrados, funcionando en “clausura operacional” es decir, que solo pertenece al sistema lo que es generado por esta operación interna. Son también “determinados estructuralmente”, lo que significa que nada puede ocurrirle al sistema que no esté considerado en su propia estructura.

Los sistemas autopoieticos se encuentran en relación de “acoplamiento estructural” con el entorno, o sea, se corresponden mutuamente en forma exacta, lo que quiere decir que un cambio del entorno provoca un cambio en el sistema el que a su vez, con su cambio, provoca también cambio en el contexto. El aporte de Luhmann en el sentido de que las organizaciones autopoieticas tienen como elementos, decisiones producidas por el mismo sistema, entrega a la organización el poder ante el cambio, entendido como posibilidad de acción. Así entonces, se comprende que todos los cambios que la organización – universidad experimenta, son cambios de estado posibles en su estructura, que se van posibilitando en su mismo proceso operativo o de producción. Cuando las universidades chilenas, impelidas por el contexto, inician la instalación del paradigma “aprendizaje centrado en el alumno”, surgen el desarrollo de estructuras organizacionales centradas en la docencia y centros de innovación y/o tecnológicos de apoyo a la misma. Unas antes y otras después, recorren el mismo camino. La comprensión de

la universidad como una organización autopoietica, permite reconocer en ella características que le darán mayor significatividad a los instrumentos referenciales detallados más adelante. Dentro de estas características se encuentran:

- La singularidad, fundamentada en el concepto de autopoiesis y en la clausura operacional.

- Interactuante con el contexto, como sistema más amplio y, • Abierta y determinada al cambio adaptativo y a la vez, generadora de cambio, ambas explicadas por su relación de acoplamiento estructural. La institución educativa se encuentra así en el enclave de ideas, estímulos, cambios provenientes del escenario en que se sitúa y de las creencias, ideas, perspectivas y cultura de los actores y del grupo social que componen. Para lograr armonizar todas ellas en función del aseguramiento de la calidad al cual aspira, se hace imprescindible la definición y elaboración de diversos instrumentos, llámense mecanismos, procedimientos o normas, estos se apoyan en bases teóricas y prácticas, en investigaciones temáticas y en el levantamiento y análisis de las acciones cotidianas que forman parte del *ethos* institucional.

II. INSTRUMENTOS REGULADORES

Los primeros instrumentos que requiere la organización educativa para el cumplimiento de sus propósitos y objetivos podemos denominarlos como “reguladores”, dado que a ellos se deberán referir todas las propuestas y acciones que se desarrollen en la universidad en los ámbitos de la docencia, investigación y extensión, los campos propios de la acción terciaria. Dentro de estos instrumentos reguladores- referenciales, surgen con claridad el *Plan Estratégico de Desarrollo*

Institucional que determina las definiciones institucionales y guía su accionar en un periodo temporal, abarcando toda la gama de posibles ámbitos de acción. Sustentado en una visión definida como imagen preconcebida e idealizada de sí misma y su singularidad (Kouzes y Posner, 1987) concretizada en acción institucional que se recoge en la misión con una definición concisa del propósito que trata de lograr en la sociedad, la planeación estratégica que dará origen al plan estratégico, debe considerar como elemento clave, la cultura de la organización. En este plan conductor de las acciones futuras de la institución se establecen y priorizan los objetivos estratégicos, traducidos en un conjunto de acciones con los correspondientes indicadores que permitirán su seguimiento, evaluación y retroalimentación. A través de él, se puede conocer qué propuestas innovadoras tendrán cabida en un horizonte temporal definido, a qué se le asignará mayor esfuerzo y recursos, en suma, cuáles son los énfasis que se sitúan en el quehacer institucional.

Este primer instrumento regulador a nivel institucional, sirve de soporte y orientación a todos los que le siguen y que aportan, cada uno desde su ámbito, a asegurar la calidad de los procesos universitarios.

En el ámbito específico de la docencia y de la formación de profesionales, se requieren asimismo instrumentos que permitan la concretización del o los objetivos estratégicos relativos al área y la construcción curricular subsecuente. Esta construcción curricular se apoya en un patrón referencial que soporta las ideas nucleares que le dan el sello a la formación que entrega esa institución. Estas ideas son levantadas desde la teorización, pero también desde las prácticas que se realizan al interior de la organización. Es por eso que constituye un proyecto

social que se realiza en un espacio marcado por los intereses, y participación de los grupos y actores involucrados.

El marco referencial al que se alude comprende los fundamentos de índole psicológica, epistemológica, sociológica y educativa, traducidos en principios y criterios de acción que conducen la elaboración de los objetivos institucionales. Por cuanto estos referentes conducen las acciones educativas (formativas) de una institución en prosecución de los objetivos y propósitos declarados, se constituye y denomina *Proyecto Educativo Institucional*. Este proyecto será el segundo instrumento regulador que definimos.

El proyecto educativo de una institución no se genera en forma aislada de orientaciones de mayor amplitud, sino que se nutre de la consideración de principios pertenecientes a la macro política, sea esta de carácter global o nacional. Esta macro política permite la re-significación de los fines educativos definidos a nivel nacional, en función de las características de cada institución. Los proyectos educativos institucionales variarán de una institución a otra, se centrarán en problemáticas diferentes, tendrán distintas metas, pero siempre este margen amplio de decisión tendrá relación con macro propuestas educativas. La definición que el Ministerio de Educación de Chile hace de Proyecto Educativo confirma estas aseveraciones: “Un instrumento de planificación que guía la institución hacia la consecución de las grandes metas o sueños compartidas por la propia comunidad educativa” . En lo específico, el Proyecto Educativo Institucional privilegiará el paradigma que se ajuste de mejor manera a la cultura, visión y misión institucionales y que apoye su consecución.

Ambos instrumentos de carácter regulador evidenciarán el ajuste y armonía que tienen las acciones universitarias con las macro políticas y con los fines y propósitos institucionales, como producto de una reflexión universitaria participativa y consensuada.

III. INSTRUMENTOS MODELADORES

Los procesos de formación profesional siempre están respaldados por un currículo formal contenedor de los fundamentos y principios que pretenden actuar como referentes en la configuración del currículo real de formación, documento académico que generalmente ha sido elaborado por un grupo docente. Con posterioridad, la propuesta es analizada en diversas instancias que la institución de educación superior ha establecido como idóneas para evaluarla, en relación con las políticas internas y la legislación vigente a nivel nacional. En este proceso de evaluación institucional, generalmente los currículos de formación diseñados en la unidad académica original sufren cambios significativos, distanciándose el producto final del sentir y pensar académico que fundamentó su diseño, impidiendo posteriormente que en el proceso de formación real este currículo formal alcance el efecto referencial esperado. La manera cómo los formadores de profesionales entienden, procesan y reflejan en sus diseños y acciones docentes, los fundamentos y principios explicitados en el currículo de carácter formal que posee la institución universitaria – currículo conformado también con participaciones individuales y colectivas - , constituye a la fecha, una real preocupación en países que vivencian procesos de cambios curriculares, pues los planes y programas de formación han asumido diversas concepciones educativas en el transcurso del tiempo, pero aún no se producen cambios significativos en los

diseños curriculares específicos y formas o estrategias reales que los académicos utilizan para que los estudiantes construyan conocimientos significativos y contextualizados. Los nuevos currículos de formación en la educación terciaria, en su diseño han sufrido modificaciones sustanciales, asumiendo referentes externos que lo orientan hacia los principios y fundamentos educacionales actuales. Esta intervención y las exigencias de enseñanza y aprendizaje distintas a las habituales, ha generado confusión, reestructuración de los planteamientos docentes individuales, nuevos posicionamientos respecto a la formación profesional, ciertas resistencias al cambio, cruce paradigmático en el grupo académico formador e incertidumbre en los estudiantes. Francisco Imbernón (1999), en busca de la relación que curricularmente hacen los formadores entre sus diseños a nivel micro y el marco curricular general, descubre que en la medida que va decantando la propuesta formativa es mayor la incoherencia que se produce a nivel de diseño, lo que ejemplifica de la siguiente manera:

“Al contrastar los fundamentos, principios y perfiles explicitados en el currículo general, con los planes y programas que elabora cada docente, se observan diferencias respecto a cómo cada académico ha reinterpretado y revalorado dichas ideas fuerzas.

Diversas investigaciones sobre diseño y desarrollo curricular dan muestra de que estos procesos son complejos y profundos, porque las bases o estructuras que sostienen este diseño deben brindar oportunidades y espacio a los distintos currículos, modelos educativos y programas que asuman las instituciones en los diversos contextos en los que se desarrollan. Los diseños curriculares deben ser un marco orientador para las instituciones tomando en cuenta los factores sociales y

culturales que identifican este nuevo siglo, respetando la diversidad de cada organización y de cada grupo disciplinario que forma profesionales. Las ideas planteadas hasta aquí, enfatizan la necesidad de *instrumentos modeladores* del diseño curricular. Es importante para toda institución educativa contar con un marco de referencia base para poder diseñar un currículo, debe existir algo así como una columna vertebral desde la cual se den los lineamientos que ordenen y estructuren el diseño que se postula. Como “... *la estructura que soporta el proceso educativo en las entidades educativas, que responde a unos criterios y principios previamente acordados en concordancia con las necesidades de una comunidad*” (Forero, 2003). Esto no implica la idea de rigidizar los currículos y de no permitir su reconstrucción, sólo indica la necesidad de que dicho proceso se oriente hacia un norte común, que facilite las integraciones disciplinarias y fundamentalmente la elaboración de una propuesta educativa coherente que permita captar su sentido formador, para desde allí, realizar todas las variaciones que sean necesarias y las contextualizaciones socioculturales que todo currículo y ambiente formativo requiere para alcanzar pertinencia y posibilitar la construcción de saberes. Se denomina *instrumento modelador* a aquel que permite establecer una ruta o camino básico y consensuado de acciones conducentes a un producto que se atiene a los patrones institucionales. Esta ruta procesual se ajusta a determinados referentes y criterios que fijan las necesarias comunalidades del diseño.

IV. PREMISAS SUSTENTADORAS PARA EL DISEÑO CURRICULAR

Las necesidades que presenta hoy la sociedad para su desarrollo implica contar con profesionales que se ajusten a las características que posee el mundo del siglo

XXI, que posean las competencias y habilidades que les permitan responder a los requerimientos del entorno laboral y profesional, que les permita una inserción pertinente y una contribución eficaz en el desarrollo de sus comunidades. Una idea fundamental para llevar a cabo el diseño curricular es que deberá propiciar y fortalecer el vínculo entre las instituciones educativas y el ámbito laboral. La primera y más importante premisa sobre la cual se construye el diseño es entonces, la *Pertinencia*. Pertinencia que debiera alcanzarse a través de la definición de perfiles de egreso y de mallas curriculares flexibles. Una segunda premisa sustentadora del diseño curricular corresponde a la centralidad en los *resultados de aprendizaje* del estudiante, foco actual de la educación en todos los niveles. Esta focalización se asocia a otros aspectos que permiten evaluar también la gestión de la calidad de la formación que se realiza a través del seguimiento y el subsecuente mejoramiento de los índices de eficiencia educativa (mejorar retención y titulación, disminuir deserción), por una parte; por otra, se asocia asimismo a la evaluación del aprendizaje del estudiante, la que le permite realizar una retroalimentación sobre su progreso, autoevaluación y reflexión sobre sus estrategias y métodos para aprender, logrados a través del desarrollo de su autonomía académica, como también a través de los instrumentos evaluativos - cuantitativos y cualitativos - instalados por el docente en su praxis. Definir, concretar, evaluar, y hacer seguimiento del o los niveles de logro alcanzados por el estudiante en el desarrollo de sus competencias y habilidades, le da significatividad al proceso tanto para el que enseña como para el que aprende. El conjunto de estos elementos configura las estrategias que la institución define para el logro de sus fines educativos.

Una característica que engloba las demás e integra asimismo las premisas sustentadoras, se refiere a la autorregulación. En el actual escenario de evaluación de instituciones y programas, como una forma de asegurar y dar cuenta pública de la calidad de los servicios educativos ofrecidos, las universidades se encuentran impelidas a generar diversos instrumentos de autorregulación de modo de ir acercando las comunidades académicas a la cultura de la evaluación. El proceso de diseño curricular es de presencia recurrente en las instituciones educativas, por lo tanto, resulta no solo conveniente, sino además necesario, apoyar su realización con un modelo de diseño lo suficientemente definido como para que no quepan en él ambigüedades y lo suficientemente amplio y abierto para permitir diferenciaciones. De este modo, la organización avanza en el aseguramiento de la calidad, cautelando tanto su consistencia interna como externa, pues considera, reflexiona e incorpora los referentes que la sustentan y conforman. En consecuencia, la institución podrá contribuir al *aseguramiento de la calidad* si obtiene la consistencia interna necesaria, es decir, si cumple con los propósitos y fines que la misma institución se ha fijado en términos de formación; y si le hace posible además alcanzar la consistencia externa, traducida en el cumplimiento de referentes o patrones nacionales o globales, asumidos por la institución.

V. INSTRUMENTOS OPERACIONALES

En un nivel de mayor aproximación a las aplicaciones concretas de las ideas y fundamentos que orientan el quehacer institucional en su conjunto y en el ámbito específico de la docencia formativa, surgen otro tipo de instrumentos que hemos llamado "*instrumentos operacionales*". Ellos sustentan la aplicación concreta de las propuestas emanadas a nivel macro. Herramientas concretas que una

institución construye en forma gradual y en la medida que sean necesarias para la implementación de las propuestas institucionales, como ser, para ejecutar el diseño del currículo formativo.

Experiencias recogidas de aplicaciones en instituciones de educación superior nos dan a conocer algunas de ellas:

- Diagrama de flujo que representen las etapas e hitos del diseño
- Formato de programas de módulos o asignaturas
- Formatos de presentación de los proyectos o propuestas de carreras,
- Programas computacionales para facilitar, conducir y evaluar el diseño;
- Pautas de evaluación que se aplican en distintas etapas del diseño, entre otras.

VI. ORIENTACIONES OPERACIONALES PARA EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS

Los lineamientos operacionales sobre diseño curricular que a continuación se señalan se enfocan principalmente en la definición del perfil de egreso, el plan de estudios y la evaluación. En la medida en que se presentan, definen y ejemplifican sus componentes, se va asumiendo una formación alineada con los fines institucionales en una perspectiva de aseguramiento de la calidad.

6.1. PERFIL DE EGRESO

Este componente del modelo es un texto declarativo de lo que la institución ofrece a la sociedad respecto a la formación de un profesional. Su esencia, fundamentación, nivel de profundidad, estilo, formato, entre otras características, dependerá de la concepción, horizonte y sello que cada institución asuma y exprese en su Proyecto Educativo. A lo menos este texto debiera contener:

- Introducción en que se explique su aporte al proceso de formación, vinculándolo con los propósitos y fines de la carrera.
- Fundamentación de la carrera, asumiendo una perspectiva social y especialmente laboral.
- Identificación, definición y nivelación de un conjunto de competencias genéricas y específicas, más otros componentes que la institución determine necesarios de declarar.

Las estrategias y procedimientos que las instituciones de educación superior utilicen para orientar el proceso de diseño del perfil hacia su norte formativo, necesariamente deben aplicarse con flexibilidad, considerando que:

- La educación superior y en especial, las instituciones que la desarrollan, no siempre responden a un modelo y a una función formativa única, pues cada una de ellas posee una historia y cultura que debe seguir reconociendo y construyendo en los procesos de innovación educativa.
- Cada profesión también posee una historia con tradiciones y sentidos propios, que le han otorgado identidad y reconocimiento en el medio laboral y social.

Esto debe considerarse y valorarse como punto de partida para innovar en el diseño del perfil de egreso. Algunas ya lo han elaborado con referentes prácticos y considerando señales del medio, habiendo incorporado características, habilidades, actitudes, etc., requeridas para determinados desempeños propios del profesional o técnico en el contexto del trabajo; entre ellas, las ingenierías, pedagogías, profesiones del área de la salud. En este caso, el ajuste de su perfil a un enfoque en competencias, será más fácil, natural y fluido. En cambio, otras profesiones de las áreas de filosofía y letras no de las ciencias naturales y sociales,

históricamente se han orientado al fortalecimiento de las habilidades investigativas, al desarrollo del pensamiento estratégico, a la reflexión y búsqueda de respuestas a macro-problemas naturales, sociales y por tanto los diseños de sus perfiles no se han conectado y adherido con tanta fuerza a los referentes que otorga el mundo laboral, más aún, se han distanciado considerándolo como un objeto de estudio. En este caso, la institución debiera hacer un mayor esfuerzo para orientar a los grupos académicos en un proceso de diseño curricular con enfoque en competencias; comprendiendo sus resistencias iniciales, generando y aplicando estrategias de sensibilización y otorgando mayor soporte técnico; como también velando para que su estrategia de acercamiento al contexto, le permitan mantener la esencia indagativa y reflexiva, reflejándola en importantes competencias que sellen su formación.

El reto para las instituciones está en lograr un enfoque formativo lo suficientemente amplio e integrador, que abarque y reconozca la diversidad de dimensiones, profesiones y realizaciones. Dicha comprensión institucional, será clave para que los equipos académicos se asocien a un proceso de diseño curricular global y de perfiles formativos particulares, con adhesión, convencimiento y disposición para movilizar sus representaciones sociales, creencias, mitos y teorías asociadas a la formación profesional o técnica.

Cuando el perfil de egreso de las carreras se diseña en un marco institucional que se caracteriza por los niveles de reconocimiento y comprensión de la diversidad antes descritos y que asume para su diseño una perspectiva y orientación educativa basada en competencias, progresivamente considerarán y declararán, entre otros aspectos, un conjunto integrado de saberes de carácter conceptual,

procedimental y actitudinal, que identifiquen y representen al profesional que se formará en la institución. De igual manera, ese conjunto de competencias debe responder, en parte, a los requerimientos del mundo laboral, garantizando para sus egresados, un desempeño de calidad. Por ejemplo, en el Proyecto Tuning *“las competencias representan una combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un programa o cómo los estudiantes son capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular el Proyecto Tuning se centra en las competencias específicas de las áreas (propias de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso)”* (Gonzalez y Wanegaar, 2003, p.280).

De la concepción y definición de innovación educativa y de competencias que la institución asuma, dependerá la metodología que aplique y los actores que consulte, para el levantamiento o diseño del perfil de egreso de sus carreras. Este proceso lo puede desarrollar posicionándose de manera más o menos cercana al mundo laboral, pero nunca invisibilizándolo. Algunas instituciones darán una respuesta exacta o muy ajustada a los requerimientos del contexto del trabajo, mientras otras incorporarán dichas necesidades como importantes señales de formación, conjugándolas con aquellas provenientes de ámbitos de la docencia, investigación e innovación educativa. Independientemente del posicionamiento de la institución, un perfil de egreso debe constituirse en el principal eje articulador de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo. En el caso específico de una formación basada en competencias, el perfil aporta “las competencias” como elementos esenciales para:

- Definir las áreas o ámbitos en la malla curricular y plan de estudios,
- Diseñar y desarrollar los programas y unidades de aprendizaje
- Crear y aplicar los procedimientos evaluativos

Estas competencias contenidas en los perfiles de egreso, también insinúan principios a considerar en la formación, como por ejemplo:

- *Integración teórico-práctica:* Entendiendo que en el desarrollo de la docencia se debe construir el conocimiento cohesionando los saberes y conformando sistémicamente un constructo conceptual, procedimental y actitudinal, orientado hacia el desempeño laboral y social.
- *Flexibilidad:* Comprendiendo que en el desarrollo de la docencia se debe empoderar al estudiante con la autonomía que requerirá para modificar ese constructo, dependiendo de las exigencias resolutivas que el contexto le imponga en diversas instancias de realización personal, social, profesional o técnica.
- *Pertinencia:* Estimulando una docencia que conecte los contenidos y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes con situaciones reales y contextualizadas en los ámbitos de desempeño laboral y social.
- *Calidad:* Direccionando la docencia para desarrollar en los estudiantes la actitud, el criterio y el saber teórico-práctico requerido para planificar, ejecutar y evaluar los procesos propios de su especialidad con eficiencia, efectividad y eficacia. Este conjunto de acciones y otras que cada institución cree para levantar los perfiles de egreso de sus carreras, permitirán asegurar la calidad del diseño. El perfil deberá constituirse en el principal referente, al que se deberá volver permanentemente en cada una de las posteriores etapas de este proceso de planificación de la formación.

6.2. PLAN DE ESTUDIOS

Respecto a las orientaciones para este segundo componente del diseño curricular, es posible decir que el plan de estudios es una estructura en la que confluyen los grandes ámbitos de formación y se identifican las asignaturas o módulos que sirven como instrumentos para ordenarla y valorarla, en términos de tiempo de enseñanza y aprendizaje. El recorrido formativo que este plan de estudios configura, debiera ser la ruta orientadora para la acción metodológica y evaluativa de los cuerpos docentes y para el logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso, por parte de los estudiantes.

El plan de estudios de una carrera se constituye en la ruta efectiva para una formación con sello institucional, cuando las instituciones de educación superior, determinan previamente:

- Su sistema de creditaje, expresado en tiempo, declarando el valor que le otorgan a las acciones de enseñanza y aprendizaje.
- Una macro estructura curricular global, en concordancia con sus fundamentos y norte formativo declarados en el proyecto educativo y con la identidad propia de las carreras, reflejada en los perfiles de egreso previamente diseñados.

La macro estructura curricular que servirá de soporte para el plan de estudios, a lo menos, debiera contener y especificar:

- Los grandes ámbitos que se reconocen en la formación de cualquier carrera profesional a impartir y desarrollar en la institución. Por ejemplo podrá determinar ámbitos tales como:

o Formación básica

o Formación de la especialidad

o Formación destinada a brindar el sello institucional

o Formación que articula la carrera con otras de la misma área o con programas de postítulo o postgrado

Esta macro estructura curricular, conjuntamente con el perfil, debiera constituirse en el mapa orientador y también delimitador para la definición del plan de estudios de cualquier carrera. En general, el trabajo de diseño del plan de estudios en el caso de basarse en competencias puede implicar: desglose de las competencias en sus saberes constituyentes, reagrupación de estos mismos para la identificación, denominación de asignaturas o módulos y su ubicación en los ámbitos de formación. Exige al equipo diseñador apropiarse de una técnica que permita el decantamiento de la competencia a niveles más cercanos de quienes participarán y desarrollarán los procesos formativos. Es un mecanismo de diseño que, desde el plan de estudios, asegura coherencia entre la planificación y desarrollo del currículo, como también el logro de mejores niveles de calidad formativa.

6.3. EVALUACIÓN

Este componente corresponde a un conjunto de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a la recolección de información, requerida para tomar decisiones que aseguren calidad formativa. Si se asume un enfoque sistémico de la evaluación, éstos debieran orientarse hacia tres ámbitos, de diferente nivel curricular:

- **Ámbito de planeación estructural:** En esta área se requiere la generación de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a recoger información

respecto a la efectividad del perfil como eje orientador y de la macro estructura curricular y plan de formación como organizadores de los procesos educativos.

- **Ámbito de planeación específico:** En esta área se requiere proponer un conjunto de indicadores, para que los docentes generen procedimientos e instrumentos destinados a evaluar los logros de aprendizaje comprometidos en cada asignatura o módulo.

- **Ámbito de planeación transversal:** En esta área se necesita generar un sistema de evaluación a aplicar en momentos de la formación, previamente establecidos, con la finalidad de: o recolectar información sobre logros de aprendizaje comprometidos en esos niveles, haciendo abstracción de las asignaturas o módulos; o analizar dichos antecedentes; o tomar decisiones que permitan dimensionar el avance alcanzado respecto al perfil de egreso y optimizar la calidad educativa. Cuando una institución opta por una formación basada en competencias, el diseño de este componente evaluativo del modelo, adquiere características particulares. Para su creación se requiere, en primera instancia, asumir una concepción de la evaluación concordante con dicho enfoque educativo. En adelante se otorgan algunas ideas orientadoras sobre la evaluación de competencias, para luego ejemplificar los tres niveles de planeación evaluativa anteriormente identificados.

6.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Es un proceso de recolección de información, análisis y toma de decisiones referida a logros previamente comprometidos. En su diseño y aplicación se deben considerar criterios de desempeño o funcionamiento e identificar las evidencias que se necesitarán para determinar el nivel de logro. Esto implica comparar un

objeto o un sujeto con lo que se ha definido previamente como estructura, modelo o acción “competente”; no implica comparación entre sujetos, objetos, productos u otros aspectos. A su vez, la evaluación de competencias necesita declarar estándares que especifiquen las exigencias de calidad. Esto se traduce en descriptores o rúbricas que expliquen los diferentes niveles posibles de observar en el desempeño de un sujeto o en la efectividad de un producto.

Por tanto, para evaluar competencias se debe tener muy claro para qué evaluar, qué se va a evaluar y cómo se hará.

A continuación se ejemplifica los tres ámbitos de planeación evaluativa considerados

Ámbito de planeación estructural

- Indicadores referidos al perfil
 - o Competencias contempladas en el perfil/competencias genéricas
 - o Competencias genéricas contempladas en el perfil/competencias genéricas sello de la institución
 - o Competencias contempladas en el perfil/competencias específicas del ámbito al que pertenece la profesión
 - o Competencias contempladas en el perfil/ competencias específicas de la profesión
- Indicadores referidos a la macro estructura curricular y plan de formación
 - o Módulos o asignaturas contemplados en la matriz curricular y plan de formación/módulos o asignaturas contempladas en el ámbito de formación básica

o Módulos o asignaturas contemplados en la matriz curricular y plan de formación/módulos o asignaturas contempladas en el ámbito de formación de la especialidad

o Módulos o asignaturas contemplados en la matriz curricular y plan de formación/módulos o asignaturas contempladas en el ámbito formativo de articulación con programas de postítulo o postgrado

o N° de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/N° de créditos contemplados en el ámbito de formación básica

o N° de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/N° de créditos contemplados en el ámbito de formación de especialidad

o N° de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/N° de créditos contemplados en el ámbito de formación institucional

o N° de créditos contemplados en la totalidad de la matriz curricular y plan de estudios/N° de créditos contemplados en el ámbito formativo de articulación con programas de postítulo o postgrado

• Procedimientos e instrumentos evaluativos:

o Lista de cotejo

o Escala de apreciación gráfica

o Focus group con académicos, empleadores, alumnos, egresados

o Encuestas

La aplicación de estos instrumentos en diversas instancias del proceso de desarrollo curricular, entrega información, que al ser analizada por el cuerpo académico y/o grupos de expertos, permite tomar decisiones durante la implementación, en busca del mejoramiento de las estructuras que orientan la

acción formadora. Esta práctica evaluativa genera la flexibilidad curricular requerida para garantizar procesos educativos de calidad.

Ámbito de planeación específico

- Indicadores:

- o Cantidad de competencias genéricas comprometidas en el módulo o asignatura/
cantidad de competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes

- o Cantidad de competencias específicas comprometidas en el módulo o asignatura/
cantidad de competencias específicas desarrolladas por los estudiantes

- o Cantidad de aprendizajes esperados por competencia comprometida en el módulo o asignatura/
cantidad de aprendizajes logrados por competencia

- o Cantidad de acciones de aprendizaje declaradas en el módulo o asignatura/
cantidad de acciones de aprendizaje desarrolladas

- o Tipo de metodología sugerida para el proceso de enseñanza aprendizaje/

- o Tipo de metodología aplicada durante el proceso de enseñanza aprendizaje

- o Cantidad de productos de aprendizaje comprometidos en el módulo o asignatura/
cantidad de productos de aprendizaje generados por los alumnos

- o Bibliografía sugerida en el módulo o asignatura/bibliografía consultada y utilizada en los procesos de enseñanza aprendizaje

- o Tipos de instrumentos de evaluación sugeridos en el módulo o asignatura/tipo de instrumentos de evaluación utilizados

- o Cantidad de alumnos que iniciaron el módulo o asignatura/cantidad de alumnos que finalizaron el módulo o asignatura

- o Cantidad de alumnos/ cantidad de alumnos aprobados

- Procedimientos e instrumentos evaluativos:

- o Encuestas a docentes y alumnos
- o Listas de cotejo y/o escalas de apreciación, a aplicar al programa del módulo o asignatura, a las unidades didácticas diseñadas por los docentes, a guías y fichas de enseñanza-aprendizaje, a instrumentos de evaluación, entre otras evidencias.
- o Focus group de alumnos
- o Entrevistas en profundidad a docentes
- o Cuestionarios a alumnos y/o docentes
- o Rúbricas a aplicar a las diversas evidencias tales como: registros de clases, videos, portafolios, etc.

La aplicación de estos instrumentos en diversas instancias del proceso de desarrollo curricular, entrega información que permite tomar decisiones durante la implementación, en busca del mejoramiento metodológico y evaluativo de la formación. A su vez, otorga señales respecto a las necesidades de habilitación del cuerpo docente, a los recursos bibliográficos, didácticos y tecnológicos requeridos para el ejercicio de la docencia, entre otros aspectos. Esta práctica evaluativa genera reflexión académica e institucional respecto a lo que se necesita para desarrollar docencia de calidad y compromiso con los procesos formativos.

Ámbito de planeación transversal

- Indicadores
 - o Nivel de desarrollo de las competencias genéricas determinado para un tiempo de formación (ejemplo al término del segundo año)/ Nivel de desarrollo de las competencias genéricas logradas por los alumnos en dicho tiempo de formación (al término del segundo año)

o Nivel de desarrollo de las competencias específicas determinado para un tiempo de formación (ejemplo al término del segundo año)/ Nivel de desarrollo de las competencias específicas logradas por los alumnos en dicho tiempo de formación (al término del segundo año)

o Nivel de desarrollo de las competencias genéricas determinado para un tiempo de formación (ejemplo al término del segundo año)/ Nivel de desarrollo de las competencias específicas logradas por los alumnos en dicho tiempo de formación (al término del segundo año)

• Procedimientos e instrumentos de evaluación:

o Pruebas de ejecución

o Rúbricas asociadas a desempeños de calidad

o Listas de cotejo o escalas de apreciación a aplicar a portafolios contenedores de evidencias de desempeño, videos, registros, etc.

o Pautas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación

La aplicación de estos instrumentos en instancias claves del proceso de desarrollo curricular, pueden hacerse en el marco de evaluaciones internas de la institución o a través de agencias de acreditación externa. Esto permite, asegurar progresivamente la calidad formativa y demostrar públicamente el compromiso que la institución tiene ante la sociedad respecto a la formación de un profesional o técnico.

También otorga la posibilidad de generar certificaciones intermedias a los estudiantes, para optar a espacios laborales.

Virginia Alvarado A. Anahí Cárcamo A. Angélica García G. Elia Mella G. Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Grupo Operativo De Universidades Chilenas. Fondo De Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

2.2. Fundamentación Filosófica

La investigación se la realizará dentro de un enfoque humanista que permita contemplar las competencias institucionales, de nivel y de área que reflejen la Misión y Visión de la institución.

La investigación se enmarcará en el paradigma: crítico propositivo, teoría: constructivista social.

Actualmente el Instituto Manuel Lezaeta Acharán, busca enmarcarse dentro de las políticas académicas de referentes importantes en la educación superior en nuestro medio, como lo es la Universidad Técnica de Ambato que trabaja con un Modelo Educativo Socio-crítico, un Modelo Pedagógico Constructivista Social y el Modelo Curricular por competencias, semestres y créditos para un desarrollo humano integral.

2.3. Fundamentación Legal

La Ley Orgánica de Educación Superior, que reglamenta institutos superiores como el IMLA, en algunos de sus artículos, que se detallan a continuación, menciona aspectos académicos importantes que se aplican acertadamente siguiendo un Diseño Curricular por Competencias, así:

Art. 8.- Serán Fines de la Educación Superior.- La educación superior tendrá los siguientes fines:

- a) Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas:
- b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;
- d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social:

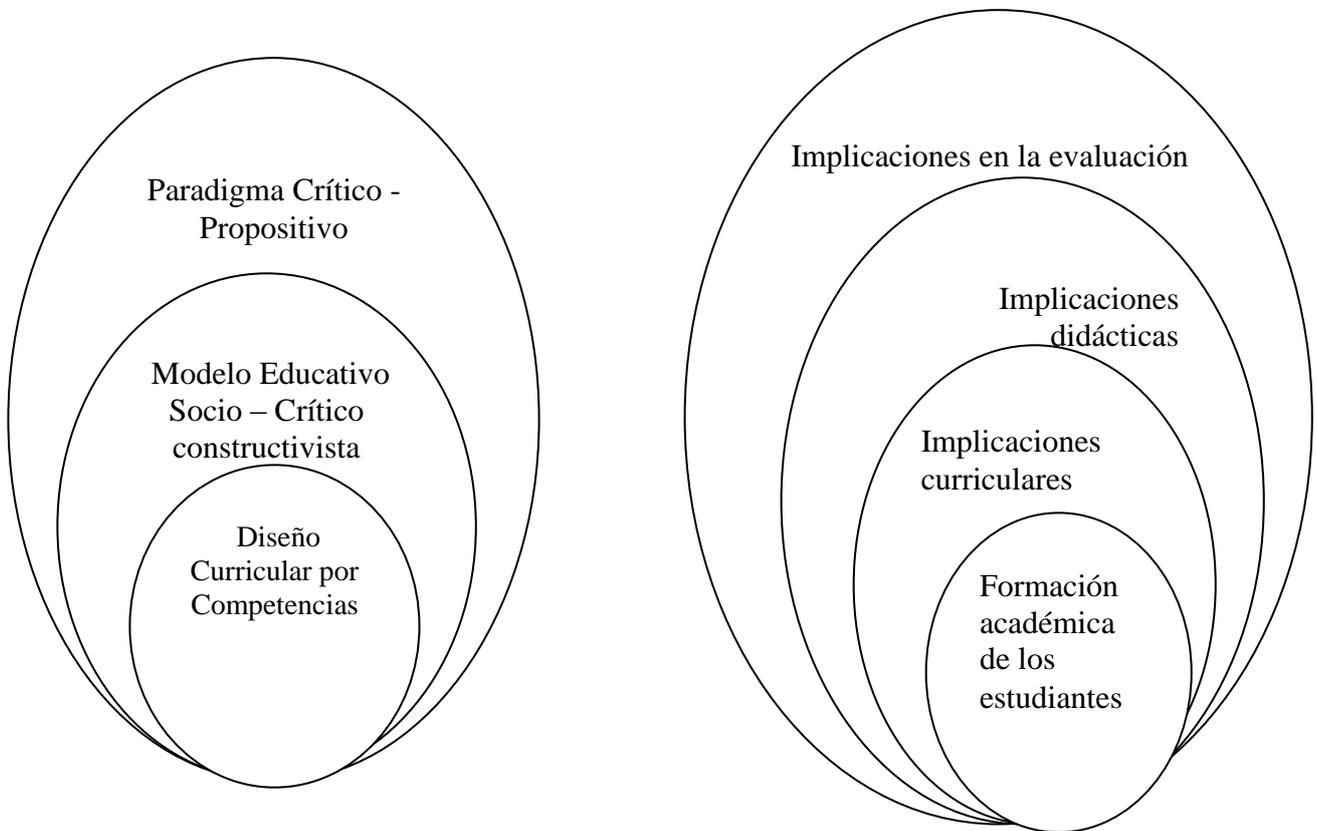
TÍTULO VI PERTINENCIA

CAPÍTULO I DEL PRINCIPIO DE PERTINENCIA

Art. 107.- Principio de pertinencia.- El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello. las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Fuente: Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Senescyt. Gobierno del presidente Rafael Correa Delgado. Registros oficiales 2010.

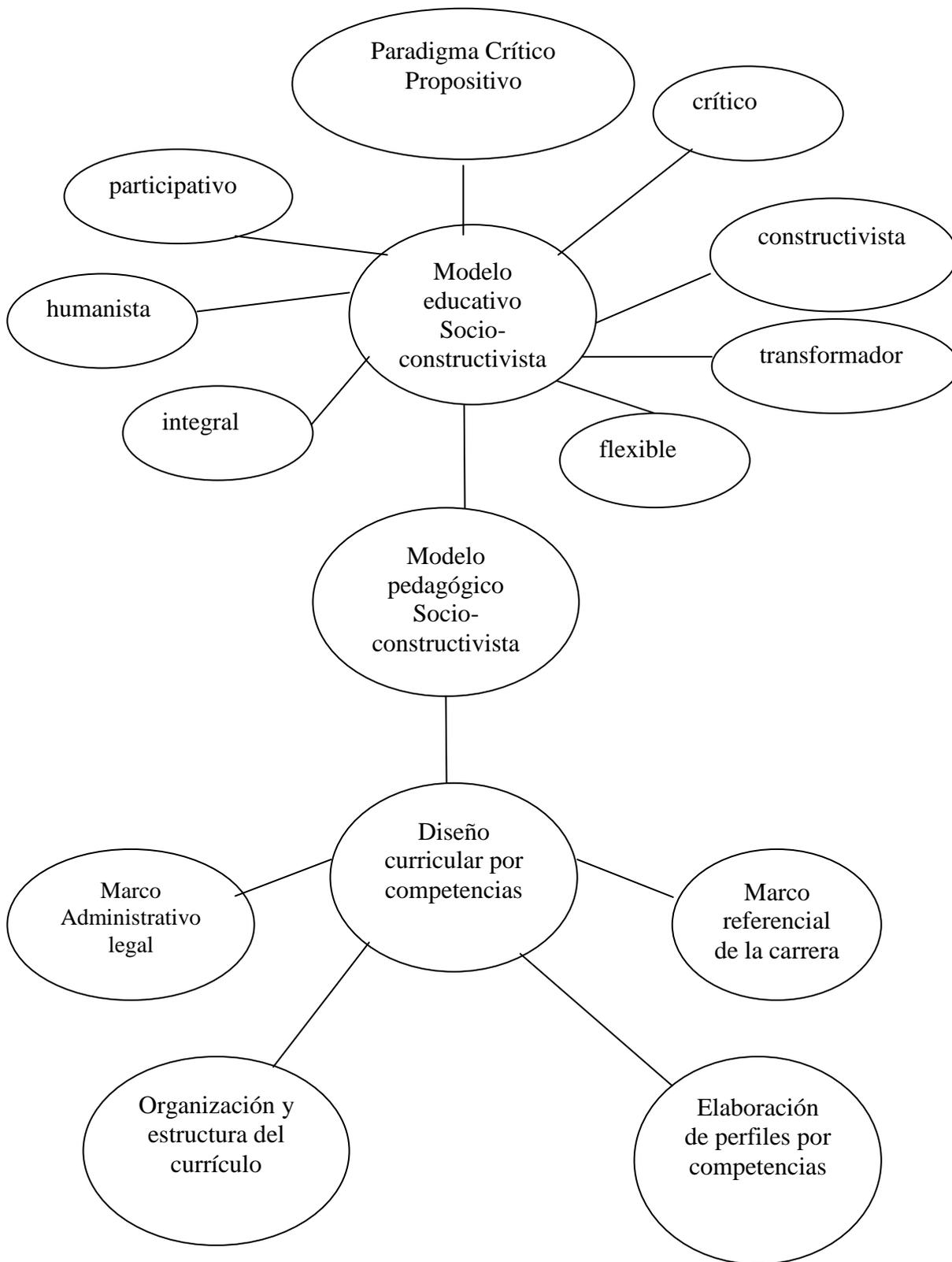
2.4. Categorías Fundamentales



Variable independiente :
Diseño Curricular por Competencias

V. dependiente:
Formación académica de los
estudiantes de Gastronomía y
Nutrición del IMLA

Constelación de ideas para profundizar en el estudio de la variable independiente



Definiciones.-

Paradigma crítico-propositivo:

Enfoque que cuestiona los esquemas molde de hacer investigación que están comprometidas con la lógica instrumental del poder; porque impugna las explicaciones reducidas a causalidad lineal. Propositivo en cuanto la investigación no se detiene en la contemplación pasiva de los fenómenos, sino que además plantea alternativas de solución construidas en un clima de sinergia y pro actividad. Este enfoque privilegia la interpretación, comprensión y explicación de los fenómenos sociales en perspectiva de totalidad.

Fuente: HERRERA, Luis y otros, (2010). *Tutoría de la Investigación Científica*. Cuarta Edición. Gráficas Corona Quito. Ambato. p.20 y 21

Modelo Educativo Socio- crítico:

Su pretensión gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son inseparables, y ello garantiza no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la practica para la formación científica de las nuevas generaciones. Exponentes: MAKARENKO, FREINED, PAULO FREIRE.

Fuente: HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO. Rafael Florez Ochoa. 1998. Editorial Mac Graw- Hill. Pag. 171 . Información obtenida del internet [www. Slideshare.net](http://www.Slideshare.net)

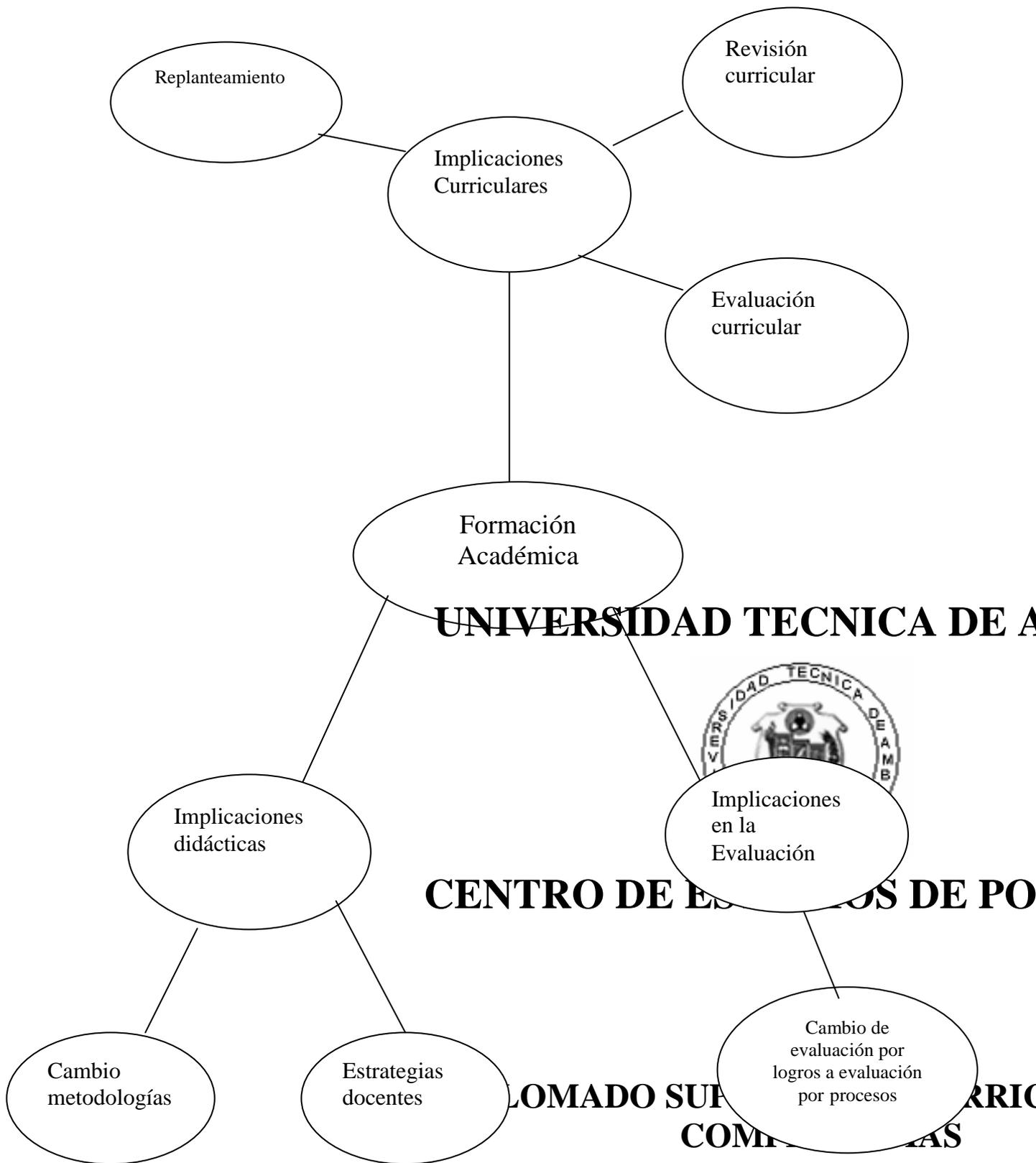
Diseño curricular por Competencias:

Actualmente, las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer

(Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010). Un Diseño Curricular basado en competencias, es aquel que contribuye al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja; por ejemplo el uso de herramientas para pensar como: el lenguaje, la tecnología , los símbolos y el conocimiento, la capacidad para actuar en un grupo diverso y de manera autónoma. Para lograr lo anterior es necesario que la educación replantee su posición, es decir, debe tomar en cuenta las características de una competencia como son: El saber hacer(habilidades); saber(conocimiento) y valorar las consecuencias de ese saber ser(valores y actitudes).

Fuente: [www. Wikipedia](http://www.Wikipedia). Diseño Curricular por Competencias

Constelación de ideas para profundizar en el estudio de la variable dependiente



Tema:

**‘DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS
CARRERA DE TECNICO SUPERIOR EN GASTRO
NUTRICION DEL INSTITUTO MANUEL LEZAETA**

Definiciones.-

Formación Académica:

Se nombra los aspectos académicos más importantes relacionados con el Diseño Curricular por Competencias, estos son: curriculares, didácticos y concernientes a la evaluación.

Implicaciones curriculares

Diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos.

Revisión, evaluación y replanteamiento curricular

La primera implicación curricular es la revisión de los propósitos de formación del currículo; su respuesta lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan de estudios, dada tradicionalmente en asignaturas o materias.

Implicaciones Didácticas

Cambio de metodologías y estrategia docente

A nivel didáctico se propone a la docencia el cambio de metodologías transmisionistas a metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Un buen ejemplo de ello lo constituyen las metodologías activas como el Seminario Investigativo Alemán, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Modelo Didáctico Operativo, entre otros.

No obstante, también advierte sobre el riesgo de que los estudiantes se dispersen en las diferentes actividades y por ende no perciban la coherencia y unidad en un horizonte conceptual. De ahí la importancia del dominio metodológico y de trabajar conceptos estructurales en función de dominios cognitivos donde las estrategias docentes apunten hacia la interconexión de los temas.

Implicaciones en la evaluación

Implica esencialmente el cambio de una evaluación por logros a una evaluación por procesos, por lo tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez interfiere el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

Fuente: Salas, W.: Formación por competencias en educación superior. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 8 . Consulta obtenida en Internet.

2.5. Hipótesis

Conviene establecer un Diseño Curricular basado en Competencias para cumplir con las aspiraciones académicas de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

2.6. Señalamiento De Variables

Variable Independiente :

Diseño Curricular por Competencias

Variable Dependiente :

Formación Académica de los estudiantes de Gastronomía y Nutrición del IMLA

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. Enfoque Investigativo

El enfoque de este trabajo de investigación es predominantemente cualitativo (más propio de las ciencias humanas, como la educación)

3.2. Modalidad Básica de la Investigación

La modalidad básica de investigación para este trabajo, es la investigación documental-bibliográfica, pues se trata de detectar, ampliar y profundizar diferentes enfoques, teorías, conceptos y criterios de diversos autores, basándose en documentos (fuentes primarias) , o libros, revistas, periódicos y otras publicaciones (fuentes secundarias).

3.3. Nivel o tipo de investigación

El nivel o tipo de investigación para este trabajo es el DESCRIPTIVO, pues los objetivos se enmarcan en comparar, clasificar, caracterizar. Además para la investigación se han planteado preguntas directrices e hipótesis de trabajo.

3.4.Población y muestra

Debido a la modalidad, nivel y características de esta investigación, no se requiere análisis estadísticos, por tanto no cabe determinar una población y muestra.

3.5.Operacionalización de variables

MATRIZ DE OPERACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE : Diseño Curricular por Competencias

CONCEPTUALIZACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS BASICOS	TECNICAS	INSTRUMENTOS
<p>Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Un Diseño Curricular basado en competencias, es aquel que contribuye al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja; por ejemplo el uso de herramientas para pensar como: el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el conocimiento, la capacidad para actuar en un grupo diverso y de manera autónoma.</p>	<p>Marco referencial de la carrera profesional</p> <p>Elaboración de Perfiles por competencias</p> <p>Organización y estructura del Currículo</p> <p>Marco Administrativo Legal</p>	<p>Investigación sobre el contexto socio-económico y cultural de la profesión, mercado ocupacional y fundamentos de la carrera.</p> <p>Establecer perfiles de estudiantes al ingresar y egresar de la carrera, y de los docentes.</p> <p>Definir módulos formativos, elaborar plan de estudios y malla curricular</p> <p>Determinar los recursos y normas legales</p>	<p>¿Qué inconvenientes académicos se ha observado en el actual Diseño curricular para la carrera?</p> <p>¿Se ha estudiado la posibilidad de establecer un Diseño basado en competencias para la carrera y por qué?</p>	<p>Entrevista al Director Académico del IMLA y al Coordinador de la carrera de gastronomía y nutrición</p>	<p>Cuestionario estructurado</p>

MATRIZ DE OPERACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE DEPENDIENTE : Formación Académica de los estudiantes de Gastronomía y Nutrición del IMLA

CONCEPTUALIZACION	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS BASICOS	TECNICAS	INSTRUMENTOS
Al hablar de formación académica, se entiende los aspectos académicos más importantes relacionados con el Diseño Curricular por Competencias, estos son: curriculares, didácticos y concernientes a la evaluación.	Implicaciones curriculares	Propósito de formación del currículo Organización de contenidos Currículo integrado	¿Qué inconvenientes académicos se ha observado en el actual Diseño curricular para la carrera?	Entrevista al Director Académico del IMLA y al Coordinador de la carrera de gastronomía y nutrición	Cuestionario estructurado
	Implicaciones didácticas	Metodologías centradas en el estudiante y en el proceso de aprendizaje	¿Se ha estudiado la posibilidad de establecer un Diseño basado en competencias para la carrera y por qué?		
	Implicaciones en la evaluación	Evaluación de todo el proceso de aprendizaje			

3.6. Plan de recolección de información

La información que se requiere para conocer las implicaciones de la ausencia de un diseño curricular por competencias para la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA, se investigará consultando con el Coordinador de la carrera y el Director Académico del IMLA, sobre aspectos del actual currículo: propósitos, organización y evaluación y sus contenidos: hechos, datos, conceptos, metodologías y estrategias, valores y actitudes. Personalmente me encargaré de dicha recolección de información, en las instalaciones del IMLA, mediante la técnica de la ENTREVISTA con el apoyo de un cuestionario estructurado.

3.7. Plan de procesamiento y análisis

Para el procesamiento de la información recogida, se hará una revisión crítica de la misma con el fin de eliminar aquella contradictoria, incompleta, no pertinente o repetitiva. Para la presentación de resultados se utilizará una representación escrita, pues los datos no son numerosos. El análisis e interpretación de resultados nos permitirá establecer conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Análisis de resultados

Se realizó una entrevista estructurada (ver anexo) a la Directora Académica del Instituto Manuel Lezaeta Acharán, Dra. Miriam Toro y al Coordinador de la Carrera de Gastronomía y Nutrición, Lcdo. Patricio Jácome. Los resultados de las mismas se detallan a continuación:

Al consultarles acerca del diseño curricular que rige actualmente para la carrera de gastronomía y nutrición, se observa un marcado desconocimiento del mismo, al parecer hace algunos años, en los inicios de la carrera se elaboró un documento que se asemeja a un diseño curricular, pero se encuentra muy incompleto para serlo, pues no existe un estudio profundo de la carrera: análisis previo interno: institución y externo: sociedad, no existe un verdadero análisis del mercado laboral, perfiles de ingreso y egreso, marco administrativo y legal de la carrera).

Este documento, se encuentra en los archivos y pocas veces se lo revisa, es un escrito que no se ha llevado a la práctica, salvo por la malla curricular propuesta en el documento (listado de asignaturas para cada semestre), que, exceptuando algunos cambios, es la que actualmente se sigue en la carrera, pero que es motivo de inconformidades como se mencionara más adelante en este análisis de resultados.

Al abordar el tema de inconvenientes académicos que se han observado en la carrera con el actual Diseño Curricular, tanto la Directora Académica como el Coordinador de Carrera manifiestan que muchas de las asignaturas propuestas en la malla, no están bien definidas en cuanto a sus contenidos, además algunas no están acordes a las necesidades del perfil profesional, estos inconvenientes han sido detectados en el desarrollo de la carrera.

El coordinador de carrera manifiesta que esto es el resultado de haberse basado en mallas curriculares de carreras de nutrición de otras instituciones, cuyo perfil profesional es muy diferente del profesional en gastronomía y nutrición, además observa que quien elaboró la malla curricular inicial para la carrera, no tenía el conocimiento necesario (no es profesional del área) ni tampoco estuvo asesorado de alguien con conocimientos al respecto, por tanto hoy existen muchos errores en cuanto a los módulos tanto en sus contenidos y pertinencia como en la distribución de los mismos en los diferentes niveles de la carrera, pues no siguen una secuencia lógica que facilite aprendizajes. Otro aspecto en el que muestra inconformidad el actual coordinador de la carrera, es la poca importancia que se ha dado en la malla curricular a las materias relacionadas con la gastronomía ecuatoriana.

La directora académica expresa también la dificultad de encontrar los docentes idóneos para la carrera y el trabajo se complica aun más al no tener un perfil del docente al que regirse.

Al cuestionar a las autoridades académicas si se ha pensado establecer un diseño curricular por competencias para la carrera, manifiestan que alguna vez se intento hacerlo, que inclusive se hizo una planificación al respecto, pero que actualmente no existe un documento que sustente estas acciones y tampoco se llegó a concretar nada. La directora académica expresa que se esta esperando evaluar a la primera promoción de egresados de la carrera y con estos datos tomar decisiones respecto a una total reestructuración académica.

Las autoridades académicas entrevistadas, conocen a breves rasgos las ventajas de trabajar con currículo basado en competencias, y están conscientes de que los problemas académicos que afrontan y que fueron anteriormente expuestos, se solucionarían al adoptar un diseño por competencias. Por tanto se muestran muy interesados en establecer este modelo para el trabajo académico en la carrera.

4.2. Verificación de Hipótesis

De la información obtenida al entrevistar a las autoridades académicas de la carrera, se verifica la hipótesis inicialmente planteada: Conviene establecer un Diseño Curricular basado en Competencias para cumplir con las aspiraciones académicas de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

Si conviene, y es el deseo de las autoridades comenzar a trabajar basándose en un **MODELO CURRICULAR POR COMPETENCIAS**.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la investigación realizada en el presente trabajo respecto a como afecta la ausencia de un Diseño Curricular por Competencias en la formación académica de los estudiantes de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, realizado mediante investigación bibliográfica, visitas y entrevistas a las autoridades del Instituto, se concluye que la afectación se manifiesta principalmente en estos aspectos:

- No se garantiza aprendizajes significativos, pues las autoridades académicas manifiestan falencias en cuanto a la organización lógica de las asignaturas, así como en la definición de contenidos de las mismas, además muchas asignaturas no son pertinentes a la carrera.
- No se garantiza aprendizajes orientados a la práctica profesional, pues al no existir perfiles de egreso bien definidos, existen asignaturas no acordes a las necesidades del perfil profesional.
- Se dificulta inserción al campo laboral, pues no existen vínculos entre la formación académica y los problemas concretos de la realidad en la cual se va a desempeñar, por tanto los egresados no responderán a las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores.

Al tener la oportunidad de entrevistar a las autoridades académicas de la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA y conversar sobre los inconvenientes académicos que se han presentado en la carrera, he podido comprobar en la realidad, lo que he consultado documentalmente respecto a las ventajas de trabajar con un modelo curricular basado en competencias, cuya finalidad es sin duda el aprendizaje significativo con vistas a una formación integral de la personalidad del individuo, no sólo en el desarrollo de habilidades y destrezas, sino en formas de comportamiento ético y afectivo que lo integre y cree sentido de pertenencia al sector para el cual se forma y se creen vínculos entre la formación académica y los problemas concretos de la realidad

en la cual se va a desempeñar, los profesionales así formados responderán mejor a las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores. Esto se logra con el modelo por competencias debido a que fomenta un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional. Sin duda la formación basada en competencias tiene una serie de ventajas importantes para la educación superior; en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. La utilización de este enfoque, permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral. Es así como la inserción laboral al término de una carrera se hace más fácil, porque tanto los empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello. Por otra parte, la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia. De igual manera, en un mundo cada vez más globalizado facilita la movilidad tanto de estudiantes como de profesionales y técnicos incluyendo el ejercicio transfronterizo de la profesión.

Frente a esta opción se constata que, como en toda innovación, también existen dificultades para implementarla. Por una parte, se observa una resistencia de los académicos, en particular los de mayor experiencia, en modificar su práctica docente asociada a un rol protagónico del profesor, a una forma de aprendizaje más centrado en los referentes teóricos que en el quehacer empírico, más pasivo por parte de los estudiantes, y por tanto menos requeriente para el docente. Se suma a lo anterior las dificultades que existen para integrar saberes de diversas disciplinas, lo cual implica necesariamente un trabajo coordinado y en equipos de los docentes. Por otra parte, se hace más complejo el tema de la evaluación de los aprendizajes ya que supone una medición personalizada del dominio que tiene cada estudiante de los aprendizajes esperados los que deben medirse en condiciones similares a las que encontrará en el

mundo real. Adicionalmente están los problemas de los costos que derivan de una docencia más aplicada y activa, lo que muchas veces desincentiva su utilización.

Finalmente como recomendación general a compañeros docentes, que a diario observan las falencias curriculares en sus instituciones de trabajo, o mejor aún mi recomendación a las autoridades académicas, para que reaccionemos al detectar inconsistencias, errores en los modelos curriculares con los que estamos trabajando. Ya es momento de hacer un alto y re diseñar el curriculum, si no se esta trabajando bajo el enfoque de competencias recomiendo totalmente el mismo, pero si se lo hace “solo en teoría” hay que rediseñar el curriculum por competencias y comenzar aplicarlo. Esta por demás mencionar todos los beneficios académicos que se obtendrán al hacerlo.

CAPITULO VI

PROPUESTA

6.1. Datos informativos

- ***Título:***
Guía Explicativa para diseñar un Currículo por Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA

- ***Institución Ejecutora:***
La propuesta será ejecutada por mi persona, Ing. Ana Gordillo, docente de la carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, con la colaboración de las autoridades del Instituto Manuel Lezaeta Acharán.

- ***Beneficiarios:***
Autoridades, docentes y estudiantes de la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA.

- ***Ubicación:***
La propuesta desarrollada será entregada a las autoridades de la carrera mencionada, para que en base a ella se diseñe un currículo por competencias para la carrera.

- ***Tiempo estimado para la ejecución:***
El tiempo estimado para el desarrollo de la propuesta es de dos semanas y una semana para entrega de la propuesta y capacitación sobre la misma en el Instituto.

- ***Equipo técnico responsable:***
El responsable del desarrollo de la propuesta es la Ing. Ana Gordillo autora de este trabajo de investigación.

- **Costo:**

El costo incluye todos los materiales y recursos utilizados para la impresión y presentación de la propuesta al Director del trabajo de investigación, para su revisión y aprobación.

Además de los gastos de movilización, y los requeridos para la capacitación en el Instituto Manuel Lezaeta Acharán .

6.2. Antecedentes de la propuesta

Las ventajas de utilizar la formación basada en competencias ha motivado la creciente incorporación de este modelo en los currículos universitarios en la Región Latinoamericana y del Caribe, en particular en aquellas carreras que enfatizan lo procedimental. La utilización de este enfoque permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, lo cual facilita el proceso de transición que ocurre entre el término de los estudios y la incorporación al ejercicio laboral. En parte, la inserción laboral al término de una carrera se hace más expedita, por que tanto los empleadores como los propios egresados tienen mayor información respecto a lo que estos últimos son capaces de hacer o en lo que se pueden desempeñar con calidad y eficiencia, siendo la institución formadora garante de aquello. Asimismo, la formación por competencias permite incrementar la producción temprana del egresado, dado que al conocer las capacidades de egreso, estas se pueden perfeccionar y complementar con la práctica laboral, hasta alcanzar estándares de las competencias exigidas a un profesional con experiencia.

La formación basada en competencias implica también grandes desafíos para la docencia universitaria En primer lugar, por que obliga a realizar un análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental. Ello no

es habitual en las instituciones formadoras que por lo general son autopoyéticas, estableciendo el currículo solo sobre la base del saber científico y erudito de sus propios académicos. Un segundo desafío es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” como un elemento central del currículo y la formación. Como consecuencia de lo anterior, se hace indispensable producir un cambio en la función del profesor, tradicionalmente centrada en la enseñanza, a otra cuyo eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el principal gestor de su propio aprendizaje. Lo anterior implica también un cambio drástico en los sistemas convencionales de evaluación de los aprendizajes, ya que por una parte las capacidades de egreso deben estar claramente definidas y por otra los profesores y la universidad se hacen responsables de que estas se logran de acuerdo a criterios y estándares preestablecidos, para lo cual no son aceptables la condición de cumplimiento parcial. La propuesta que se hará en este trabajo de investigación, consiste en proporcionar a las autoridades académicas de la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA, una Guía Explicativa para elaborar un Diseño Curricular por Competencias, con el propósito de que se comience a trabajar bajo este enfoque, que como hemos analizado es muy conveniente en la formación de estudiantes especialmente a nivel superior.

6.3. Justificación

Las demandas de la sociedad del conocimiento que implican una utilización temprana de los nuevos saberes en pro de una calidad de vida mejor y más equitativa para todos, compromete a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral. Para ello resulta funcional y pertinente el uso de los modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso.

La formación basada en competencias en la educación superior se está posicionando como el centro de las reformas y de las innovaciones en el diseño curricular, las estrategias didácticas y los mecanismos de evaluación en la medida que enfatiza en

aspectos tales como los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, la investigación y el entorno profesional, la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, y el establecimiento de procesos de gestión de calidad que aseguren el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a partir de la autoformación y la capacitación de los docentes y de los administradores en el ámbito de la educación superior.

Una de las grandes dificultades en la implementación del enfoque de formación basada en competencias en el mundo de las universidades es la disparidad de criterios en cuanto a su concepción, metodología, técnicas de abordaje y orientación pedagógica, lo cual dificulta el trabajo educativo desde este marco de referencia. Es por tanto una necesidad establecer criterios y referentes para diseñar y gestionar los procesos curriculares y de evaluación de los aprendizajes desde el marco de las competencias.

6.4. Objetivos

Objetivo General

- Elaborar una Guía Explicativa para diseñar un Currículo basado en Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán.

Objetivos Específicos:

- Facilitar el trabajo de elaboración de un Diseño Curricular por Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del Instituto Manuel Lezaeta Acharán.
- Aportar con un referente que guíe en la elaboración de Diseños Curriculares por Competencias para las carreras profesionales en el IMLA

6.5. Análisis de factibilidad

El Instituto Manuel Lezaeta Acharán, al igual que muchos institutos tecnológicos y universidades, tiene como objetivos académicos:

- La renovación de la planificación, conducción o facilitación y evaluación del aprendizaje, asignando nuevos roles al docente y a los estudiantes.
- Plantear un currículo educativo socialmente responsable que oriente sus procesos de cambio a lograr que su estructura, sus tiempos y sus propósitos se ajusten a las tendencias internacionales, en la perspectiva de un lenguaje común, en cuanto a titulaciones, competencias, duración y créditos, respetando las particularidades de cada proyecto formativo;
- Proveer una formación básica sólida que le permita al estudiante y egresado, participar de manera autónoma, responsable y eficaz en la vida social y cultural, gracias al equilibrio entre el desarrollo de competencias genéricas básicas y las específicamente profesionales.
- Reforzar la capacidad de juicio ético y la búsqueda de una conciliación entre desarrollo y equidad, que se evidencie en el ejercicio cotidiano de la ciudadanía.

Estos objetivos, sin duda se podrá lograr al trabajar con un Diseño Curricular Basado en Competencias. Esto lo conocen las autoridades, quienes se han mostrado muy interesados en aplicar modelos educativos basados en competencias en el IMLA y seguir así la tendencia imperante en los últimos tiempos en la educación superior a nivel nacional e internacional. Por tanto, considero que la propuesta planteada será totalmente apoyada en el IMLA.

6.6. Fundamentación científico-técnica

La diferencia fundamental entre un currículo basado en competencias y un currículo convencional, es que en el primer caso la planificación de la docencia se hace a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va desempeñar el egresado o la egresada y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. La planificación de la docencia tradicional se basa más bien en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico.

Por cierto que el desarrollo curricular basado en competencias de egreso no está exento de los riesgos de caer en un reduccionismo mecanicista y obsecuente con demandas inmediatas de los empleadores, sin que desde la universidad se hagan aportes e innovaciones que perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como de servicios. El egresado que ha sido formado por medio de un currículo basado en competencias, tiene que estar preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos adquiridos durante su formación para optimizar la producción, manteniendo por sobre todo el sentido del bienestar y equidad social que debiera primar en toda economía. Esta característica debe diferenciar la formación universitaria de la simple capacitación profesional. Se considera fundamental la modernización y la innovación curricular, que implica grandes retos, como el de la participación del estudiante en su preparación profesional y en la formación general. Asimismo, se plantea la necesidad de atender las demandas internas sin perder lo sustantivo del papel de la educación superior en el desarrollo de la ciencia y la

tecnología, teniendo como norte el sentido de lo humano y la equidad social y cultural. También se hace presente la relevancia de la gestión del conocimiento y la incorporación de los egresados al trabajo, teniendo una relación más estrecha entre universidad y sector productivo.

En el contexto señalado surge la importancia del currículo basado en competencias, que permite a la universidad dar fe de los aprendizajes logrados y facilita la incorporación temprana de los egresados al mercado laboral. Un profesional competente, más allá de estar calificado, es capaz de comprender el sustento conceptual que le hace posible ejercer su autonomía y creatividad en su vida laboral. Ello requiere dos condiciones fundamentales. En primer lugar, que las competencias se formulen en términos evaluables, y en segundo lugar, que realicen las mediciones que permitan su certificación utilizando para estos fines los instrumentos adecuados que necesariamente están asociados con la práctica.

Desde otra perspectiva, se señalan las complejidades, las dificultades y las tensiones que debe enfrentar el mundo universitario entre los requerimientos académicos y las demandas de la sociedad y del sector productivo. Se pueden mencionar sobre el particular cuatro aspectos relevantes: 1) El contexto, que dada la aceleración del conocimiento y de las dimensiones del espacio y del tiempo, hace indispensable anticiparse y responder con presteza a necesidades cambiantes, que, entre otras cosas, requieren de nuevas capacidades de comunicación, de utilización de la información y de resolución de problemas. 2) El enfoque de competencias, que como se ha dicho, no solo implica conocimientos, sino también habilidades y actitudes, lo que, entre otros puntos, ha sido relevado en el Proyecto Tuning en América latina y Europa. 3) Las ideas formativas versus las necesidades del mundo laboral, lo cual implica que no se puede perder el sentido de la universidad, que está para promover la autoformación de las personas, la cual es la principal de las competencias, haciendo preponderante el autoaprendizaje y el manejo de la comunicación y el lenguaje. En tal sentido, la universidad debe ayudar a aprender constantemente y también enseñar a desaprender. Asimismo, es fundamental la comunicación tanto oral y escrita, como artística en el manejo de las nuevas tecnologías. Además, la habilidad para la participación ciudadana. 4) Considerando lo anterior, para el currículo se propone entregar una formación

general sólida, con una orientación al mundo laboral, y facilitar la movilidad entre niveles y áreas de conocimiento sobre la base de una comparabilidad internacional. Para ello, se requiere tener clara la misión y un proyecto educativo institucional identificado. El currículo debiera conjugar los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo, pero considerando el traslape entre estos dos aspectos, así como considerar las competencias básicas de leer y escribir, la capacidad de autoformación, el aprender y desaprender, la formación ciudadana y la acción comunicativa.

Al trabajar sobre el tema de las competencias no se puede dejar de lado lo referente a la internacionalización y la globalización, que obligan a plantearse la protección y las disposiciones legales, así como las barreras para la movilidad estudiantil y de los profesionales en el reconocimiento de estudios, títulos, grados, y las exigencias académicas. El proceso implica tener criterios para la armonización, lo cual requiere contar con mecanismos adecuados, como la estructura flexible y el sistema de créditos. En el caso europeo, a través de distintas declaraciones, como las de París (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2000), Praga (2001), Barcelona (2002) y Berlín (2003), se ha establecido el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ESCT, según su sigla en inglés) y una estructura del bachillerato de 180-240 créditos, y el postgrado de 90 a 120 unidades adicionales, en las que se incluye la especialización, para lo cual se establece un currículo basado en competencias. De ahí surgen algunos aspectos centrales de la reforma, entre los que se señala una educación centrada en el aprendizaje, la definición de perfiles, las competencias y conocimientos, metodologías docentes, y la nueva gestión. El modelo educativo para el cual el estudiante debe aprender a aprender y el profesor enseñar a aprender.

Esto tiene implicancias para América Latina. Entre otros aspectos, se debiera establecer un sistema de créditos y titulación, así como la convergencia en cinco áreas: el perfil basado en competencias; la innovación metodológica; la gestión académica del currículo; el uso de tecnologías de la información y la comunicación; la generación de redes de intercambio. Entre los avances en este sentido, se puede mencionar el

Programa 6x4 del proyecto Columbus en historia, medicina, hotelería, ingeniería, química y educación a distancia, y también se ha trabajado el proyecto Tuning ya citado, que trata de "armonizar" carreras distintas en diferentes países.

Se observa que el uso de las competencias se perfila en América latina y el Caribe como una tendencia insoslayable, para currículo para los próximos años, si bien el desarrollo en el tema es aún incipiente en la universidades que están en una etapa exploratoria con aplicaciones a carreras y programas y con sólo algunas experiencias institucionales. El hecho de que la mayoría de las propuestas estuvieran en etapa de proyectos, puede explicar el que se formularan competencias muy amplias que parecen más bien enunciados de expectativas de logros o metas muy generales. Además, si el desarrollo de las competencias es gradual, o en espiral, surgen dos interrogantes: ¿Puede ser flexible el currículo? ¿No se corre el riesgo de abortar el proceso de desarrollo de las diversas competencias?. La situación actual constituye un gran desafío para las universidades, que deberán hacer ajustes importantes a corto plazo si se incorporan a esta nueva modalidad de planificar e implementar la docencia. En general, hoy no se ponen en duda algunas de las ventajas del uso de las competencias, como son: la mayor facilidad para garantizar aprendizajes, la integración de la teoría y la práctica, la mayor facilidad para incorporarse al campo productivo, y la posibilidad de ordenar y estructurar aprendizajes de largo plazo, vinculados a los ciclos laborales del desempeño profesional. La planificación por competencias genera un cambio profundo en la docencia debido la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa. En efecto, se debe pasar de una universidad que enseñaba a una universidad que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender para mantenerse actualizado. La organización del currículo basado en competencias no sólo tiene implicaciones en la forma de planificar e implantar la docencia, sino que redundan en una diversidad de funciones y actividades universitarias, en aspectos tales como: la normativa, los criterios de selección y titulación, y la gestión administrativa y académica.

Pero, no se trata de dejar atrás absolutamente todo lo que anteriormente se venía haciendo, sino de pensar qué aspectos se pueden recuperar y resignificar. Sin embargo,

la opción por una educación basada en competencias, resitúa a la universidad, le modifica su función social, la obliga a entrar en la lógica de la sociedad del conocimiento, a gestionar saberes, para su pronta utilización, a estar directamente concatenada al sector productivo, lo cual genera un nuevo posicionamiento en su entorno. Todo ello, si bien tensiona a la universidad, no le puede hacer perder su función clave en la formación de personas íntegras, promotora de la equidad social y como fuente para la evolución del conocimiento, de las artes y de las ciencias en sus diversas manifestaciones.

La planificación por competencias, como se ha señalado anteriormente, tampoco está excluida de dificultades y riesgos. El currículo basado en competencias es algo complejo porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los distintos enfoques de disciplinas diferentes. Urge también el riesgo de focalizarse y acatar todo lo laboral y no considerar el desarrollo personal y la formación integral de las personas, con las características propias de su identidad y de sus comportamientos como ente afectivo, social, político y cultural. Con relación al mercado de trabajo, se considera importante diferenciar profesión, ocupación y puesto de trabajo. Frente a cada uno de estos aspectos, se pueden definir competencias laborales. También puede constituir un obstáculo el problema de las múltiples vinculaciones laborales que pueden tener los docentes y que dificultarían el desarrollo de sus competencias o la formación de competencias en diversas instituciones con diferentes misiones y perfiles de formación. Otro riesgo importante es el de no considerar los costos individuales, organizacionales y pecuniarios, lo que implica un esfuerzo institucional significativo. Asimismo, en este campo se abren grandes desafíos y hay varias tareas por emprender para avanzar en el campo de la educación basada en competencias. Una de las acciones pendientes es la consolidación un campo conceptual que evalúe los procesos de cambio que se han iniciado. El estado de las experiencias realizadas hace necesario seguir profundizando en los aspectos teóricos, evitando que se conviertan en una moda más. Es necesario también recurrir a diferentes modelos, porque no sólo se tienen necesidades formativas de orden laboral. Hay que preocuparse de la formación de un ciudadano competente. Hay que incorporar una mirada prospectiva y una construcción colectiva porque se trata en definitiva de un cambio

cultural. Se requiere avanzar en la definición de conceptos y consolidar un lenguaje colectivo ampliamente compartido a nivel regional. Es importante para ello que se realice el diagnóstico de fortalezas y debilidades que todo programa de formación tiene. Luego se hace necesario recuperar las problemáticas epistemológicas e históricas de las disciplinas; revisar la pertinencia de la formación profesional y de las características que el profesional universitario debe tener para desenvolverse en un contexto social, cultural y económico complejo y cambiante, y a partir de ahí proponer competencias de egreso. En ciertas carreras, este proceso es claro, y en otras más difícil, porque no tienen una inserción laboral específica; pero en todos los casos es necesario preguntarse sobre los contextos en los que tales carreras se están dando. Parece ser que las experiencias tienen muchos lenguajes, muchos códigos, diversos orígenes. Ello implica un proceso complejo, un cambio de paradigma que no es fácil de implementar. Se considera, por tanto, indispensable realizar un proceso de depuración del lenguaje, que acerque a un consenso conceptual sobre el tema. En síntesis, la formación basada en competencias no puede dejar de lado el contexto, tanto en lo social y productivo como en lo disciplinario. Justamente es esa investigación de estos diferentes planos lo que enriquece una concepción educativa basada en competencias.

Existe consenso en que el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo flexible y recurrente, que se dé forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales, concibiendo la formación de pregrado como un ciclo inicial que habilita para la formación continua. Con esa perspectiva, entre los temas que requieren mayor profundización, y del cual se ha hecho poca referencia, es el de la certificación individual de las competencias, la que seguramente se incrementará en los próximos años, cuando se puede augurar un desperfilamiento de las carreras en pro de un reconocimiento de capacidades individuales diferenciadas.

De igual forma, es necesario avanzar en el perfeccionamiento de los cuadros docentes, de modo que puedan asumir su función formadora con una perspectiva que los transforma principalmente en generadores y certificadores del aprendizaje, pero sin desconocer su responsabilidad en la enseñanza. Se hace énfasis también en la necesidad de retomar la competencia del emprendimiento para contribuir al desarrollo empresarial y a la generación de empleo. También es fundamental profundizar en la investigación

experimental, para establecer las ventajas, desventajas y riesgos de utilizar diferentes modelos y procedimientos con el fin de evitar incursiones innecesarias con gastos de tiempo y recursos.

En consonancia con lo anterior, se requiere optar por algún sistema compatible de medición del trabajo académico en la región, tal como el sistema de créditos en Europa, a modo de facilitar la armonización académica, la movilidad y el intercambio estudiantil. Todo ello con miras a fortalecer una oferta académica y una asociación interinstitucional que redunde en una mayor hermandad entre países y en la superación de los grandes desafíos del desarrollo que hoy enfrenta la sociedad en América Latina y el Caribe. Es necesario también llamar la atención sobre las exigencias de los convenios internacionales para formular perfiles sobre la base de competencias. Esto implica acelerar la formulación de perfiles, profundizar en las competencias y reflexionar profundamente en los cambios curriculares que ello implica.

Para implementar un currículo basado en competencias es necesario que haya una mayor permeabilidad institucional, que se establezca una vinculación efectiva con el medio, que se dé relevancia interna, tanto a nivel administrativo como de las disciplinas, y que exista apoyo político.

En la actualidad, parece evidenciarse un consenso sobre los retos que tiene la educación superior y sobre las perspectivas pedagógicas contemporáneas que exigen dichos retos, así como en la toma de conciencia sobre el tema de las competencias. Con este propósito, se requiere promover y consolidar los canales de comunicación e intercambio para compartir los avances conceptuales y prácticos y, así, no sólo enriquecer el acervo conceptual, sino también incrementar las potencialidades de éxito de las innovaciones que en este campo se emprendan.

Algunas razones importantes para utilizar el modelo de competencias en la formación de profesionales son las siguientes:

- Permite evaluar mejor los aprendizajes al momento de egreso.
- Hace más expedita la comunicación con los empleadores y permite dar mayores garantías de las capacidades de los egresados.

- Facilita la inserción laboral y ajustar la oferta a los requerimientos para distintas áreas de desempeño profesional.
- Genera mayor productividad temprana de los egresados.

Sin embargo, la puesta en marcha de un currículo por competencias implica una serie de demandas para la docencia:

a) Cambios en el Diseño Curricular y la Docencia

- El modelo de formación por competencias requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza, reconocer los aprendizajes previos, cualquiera que haya sido la forma o el espacio en que fueron adquiridos; asimismo, este modelo privilegia la formación individualizada del estudiante.
- Un pilar clave disponible por la organización educativa es el docente. La formación de docentes en los principios, implicaciones y herramientas del enfoque de competencia es fundamental e indispensable en el proceso de cambio. Es nuevo el rol que cumple el docente dentro de la formación orientada hacia la generación de competencias. Se trata de facilitar la transferencia de conocimientos y a la vez activar en el alumno la capacidad de aprender por sí mismo.
- Requiere de una mayor relación entre la teoría y la práctica, que le permita a los alumnos contextualizar los conocimientos adquiridos. Ello se logra a través de diferentes metodologías de enseñanza (análisis de casos, salidas a terreno, elaboración de proyectos y prácticas tempranas en terreno).

Lo anterior obliga a desarrollar y mantener una mayor vinculación con el sector productivo y a incorporarlo en los procesos de planificación curricular.

- Los procesos de evaluación deben ser completamente reformulados, de modo que se garantice el dominio de los aprendizajes. Para poder evaluar una competencia debe estar definida en términos operativos, lo que no es fácil de realizar. Hay que construir instrumentos adecuados, tales como ejercicios de simulación o casos o directamente observación en la práctica.

Además, debe asegurar que los instrumentos son validos (miden lo que se quiere medir) y confiables y consistentes (dan los mismos resultados para poblaciones diferentes).

Ello implica modificar los sistemas de calificación, ya que no se puede utilizar el sistema de promedios, sino de un listado de competencias que el estudiante domina. (Lo que se denomina certificado complementario).

b) Cambios en la gestión de la institución

- El enfoque de competencias requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadores. Estas nuevas formas significan desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo. Implica capacitar y actualizar al personal sobre el concepto y alcances del enfoque de competencias laborales.
- Los procesos de ingreso, evaluación y certificación sufren el impacto de esta nueva forma de administrar la educación. La formación a lo largo de la vida que permitan el ingreso y salida de acuerdo a las necesidades del participante y que le permitan certificarse progresivamente en distintos módulos elegidos de acuerdo con sus requerimientos. Un sistema de esta naturaleza debería permitir al participante poder certificar las competencias adquiridas sin distinción de dónde fueron desarrolladas las acciones de formación o dónde tuvo las experiencias laborales.
- Las fronteras entre la educación formal y la profesional, se reducen gradualmente reforzando el concepto de formación a lo largo de la vida.

c) Cambios en el sistema global

- La formación basada en competencias facilita la educación por alternancia, permitiendo a las personas transitar entre el aula y la práctica laboral; este tipo de formación estimula la permanente actualización de las personas que trabajan e inducen a las empresas a responder a las expectativas de sus trabajadores de vincular remuneraciones con las competencias alcanzadas.
- La formación basada en competencias permite, mediante módulos individuales, que las personas puedan avanzar progresivamente en la acumulación de conocimientos y en la adquisición de niveles de competencia cada vez más amplios. Implica el desafío de ser un protagonista activo de su proceso formativo, seleccionar sus opciones, plantearse los objetivos a los que orienta su desarrollo y procurar los medios para hacerlo

6.7. Modelo operativo. Plan de acción

Guía Explicativa para la elaboración del Diseño Curricular por Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA

ETAPA 1

MARCO REFERENCIAL DE LA CARRERA

En esta etapa se realiza investigación de campo y bibliográfica que nos permita conocer: el contexto socio-económico y cultural de la profesión, el mercado ocupacional y los fundamentos de la carrera de gastronomía y nutrición.

1.1. CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO Y CULTURAL DE LA PROFESIÓN

En esta subetapa se debe:

- investigar acerca de la realidad social y económica del país, y sintetizar la percepción que al respecto se tiene.
- Identificar las oportunidades que se tiene en el país en relación con la profesión
- Reconocimiento y descripción amplia de las *necesidades sociales, económicas, políticas* hacia las cuales se destina el ejercicio profesional, enfocar el posible impacto de la profesión atendiendo dichas necesidades. Esto dará sentido y pertinencia al proyecto educativo.

Se presentará un análisis de cómo el plan de estudio pretende dar respuesta a problemáticas existentes y necesidades detectadas, para conocer qué tipo de profesional se requiere hoy y a futuro acorde al modelo económico vigente. Es importante considerar que el plan debe responder al sector productivo y mercado de trabajo, pero también a los grupos sociales marginados.

Se construyen escenarios potenciales de acción para el futuro profesional.

1.2. INVESTIGACIÓN DEL MERCADO OCUPACIONAL

Se determina el tipo de instituciones o personas que van a requerir los servicios de un profesional en gastronomía y nutrición, y se nombran las instituciones públicas y privadas en las que podría trabajar el profesional formado por competencias. Es de fundamental importancia realizar este análisis, toda vez que se requiere precisar qué práctica profesional va a favorecer e impulsar el plan de estudio.

Además en esta etapa:

- Investigar sobre la oferta actual de profesionales en gastronomía y nutrición y concluir respecto a si es igual, superior o inferior a la demanda.
- Detectar la demanda real y potencial de profesionales en gastronomía y nutrición . Entendiéndose por:
 - La demanda real profesional; quiénes y en qué ámbitos requieren de este profesional.
 - La demanda potencial; se refiere a un análisis prospectivo, siguiendo la tendencia de la economía y del mercado de trabajo.
- Investigar si existen resultados de diagnósticos realizados hacia el mercado de trabajo, empleadores, seguimiento de egresados afines a la carrera, que puedan darnos una referencia de la situación vigente en el mercado ocupacional y la dinámica que éste tiene en cuanto a la integración de nuevos profesionales en el área, así como el tipo de perfiles y competencias laborales que los empleadores están demandado.
- Determinar el ámbito específico de trabajo del profesional en gastronomía y nutrición frente a profesionales en especialidades afines, para evitar invasiones del ámbito ocupacional.
- Investigar que instituciones en nuestro país imparten la carrera, con ciclos de estudio, grado académico y título que otorgan. La revisión de *carreras afines* puede

construirse a manera de un análisis comparativo entre los elementos de los planes de estudio obtenidos de otras instituciones (actualmente es muy sencillo acceder a esta información vía Internet), tratando de hacer énfasis en las tendencias formativas que postulan, sus perfiles de egreso y la determinación de contenidos, ubicando en qué áreas disciplinares y con qué enfoque están contruidos.

- Demostrar con datos y argumentos la necesidad de mantener la carrera de gastronomía y nutrición en la región y el país .

1.3. FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA. MODELO EDUCATIVO

En esta subetapa se debe:

- Definir que valores y principios deberán orientar a la Institución y la carrera de Gastronomía y Nutrición
- Investigar y determinar que MODELO PEDAGÓGICO servirá de base a los currículos en la Institución y la Carrera .
- Investigar y determinar que ENFOQUE CURRICULAR va a sustentar la formación de profesionales en el IMLA
- Realizar un descripción de la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA, esta información debe constituirse en una síntesis de lo que es la carrera, que persigue y que servicio profesional desarrolla. Destacar que particularidades posee en relación a otras afines.

ETAPA 2

ELABORACIÓN DE PERFILES POR COMPETENCIAS

En esta etapa se hace un análisis que nos permita articular el problema educativo con la sociedad y el trabajo, estableciendo cuales son los perfiles del estudiante tanto al ingresar como al egresar de la carrera así como el perfil del docente.

2.1- PERFILES DE INGRESO

En este apartado se describirán las características (socio-económicas, culturales, académicas, de personalidad, y las que quiera determinarse en función de la carrera) que deberá poseer el aspirante bachiller a la carrera de gastronomía y nutrición a fin de que pueda desarrollarse en ella. Siguiendo estos pasos:

- Determinar además de las características antes mencionadas, competencias de entrada: comunicativas, de estudio e investigación, de pensamiento lógico y otras referentes a la carrera.
- Determinar con que niveles de desarrollo de las competencias deseables deben ingresar los aspirantes.
- Establecer la validación del perfil de ingreso propuesto, mediante juicio de expertos (autoridades, profesores de carrera y diseñadores del currículo)
- Mencionar cualquier otro requisito que se considere importante para el ingreso a la carrera de Gastronomía y Nutrición.

2.2-PERFIL DE EGRESO

Aquí se señalarán las características, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, competencias, que deberá lograr el alumno durante su formación profesional y

que le permitirán ser capaz de ejercer su profesión. Acorde a las exigencias que le demande la sociedad.

Este perfil de egresado pretende trascender la vieja idea de un listado de virtudes y cualidades demasiado abstractas en su definición, o bien muy alejadas de la realidad del ejercicio profesional. Para elaborar este perfil debe:

- Definir los ámbitos en los que deberá actuar el profesional egresado de la carrera de gastronomía y nutrición
- Identificar los problemas críticos (nodos) que deberá afrontar el egresado de la carrera en el contexto profesional actual y futuro.
- Determinar las competencias genéricas y específicas con las que afrontará dichos problemas
- Describir dichas competencias, determinar sus elementos, determinar los niveles de desarrollo y sus indicadores de logro.
- Determinar el nivel mínimo aceptable (para la promoción)
- Determinar el perfil de competencias del egresado de la carrera
- Determinar como se validará el perfil del egresado, mediante juicio de expertos (empleadores, egresados, colegios profesionales, profesores, especialistas de la carrera, otros)

Independientemente del posicionamiento de la institución, un perfil de egreso debe constituirse en el principal eje articulador de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículo. En el caso específico de una formación basada en competencias, el perfil aporta “las competencias” como elementos esenciales para:

- Definir las áreas o ámbitos en la malla curricular y plan de estudios,
- Diseñar y desarrollar los programas y unidades de aprendizaje
- Crear y aplicar los procedimientos evaluativos

De los objetivos terminales que conforman el perfil y las competencias declaradas para el nuevo profesional, se derivan gradualmente los objetivos de año, de disciplinas y

asignaturas, de temas y de las actividades docentes, pero también el sistema de valores a desarrollar en los estudiantes, el sistema de contenidos y la metodología que ha de caracterizar el proceso formativo. Por lo tanto, es de suma importancia que los profesores tengan un conocimiento pleno del perfil profesional, porque ellos son los encargados de conducir este proceso.

El perfil deberá constituirse en el principal referente, al que se deberá volver permanentemente en cada una de las posteriores etapas de este proceso de planificación de la formación.

2.3. PERFIL DEL DOCENTE

Aquí se señalarán las características que deberá poseer el docente idóneo para la impartición de cada asignatura debiendo mencionarse: con formación profesional en el área, el grado académico, la experiencia profesional y en docencia.

El perfil del egresado de la carrera sirve de referente para definir el perfil del docente.

- Identificar los problemas críticos que deberá afrontar el docente en el contexto actual y futuro del instituto.
- Determinar las competencias genéricas y específicas con las que afrontará dichos problemas
- Describir dichas competencias, determinar sus elementos, determinar los niveles de desarrollo y sus indicadores de logro.
- Determinar el nivel mínimo aceptable para el trabajo docente en el instituto
- Determinar el perfil de competencias del docente
- Determinar como se validará el perfil de competencias del docente, mediante juicio de pedagogos, autoridades, expertos, egresados, especialistas, otros)
- Algunas competencias importantes del docente basado en competencias se indican a continuación:

1. Gestionar la Investigación educativa
2. Gestionar el Currículo, así:
 - Planificar el currículo de educación superior orientada al desarrollo integral de la personalidad de los educandos de acuerdo a los modelos pedagógicos de la institución
 - Mediar procesos de construcción de aprendizajes con el fin de lograr resultados significativos en la solución de problemas como un ente emprendedor justificando integral y sistemáticamente sus requerimientos
 - Desarrollar el pensamiento complejo de los educandos para aprehender a pensar y pensar para aprehender con eficacia, eficiencia, efectividad
 - Diseñar e implementar diversos instrumentos y técnicas de evaluación de las competencias para verificar los avances en el proceso educativo según los indicadores establecidos por la institución.
 - Diseñar e implementar adaptaciones curriculares para integrar a personas con necesidades educativas especiales según las disposiciones reglamentarias vigentes
 - Utilizar medios y/o recursos didácticos que potencien el desarrollo de competencias
 - Mediar los procesos educativos con la didáctica para mejorar la calidad del desempeño docente
3. Utilizar la didáctica como el arte y ciencia de la enseñanza
4. Dinamizar integralmente al Ser Humano
5. Manejar las TIC's con el fin de facilitar el proceso educativo según los requerimientos institucionales
6. Manejar el idioma inglés como aporte en la docencia de acuerdo a los requerimientos institucionales
7. Expresar y comunicar mensajes creativamente
8. Mediatizar eventos y proyectos culturales, educativos, sociales con el fin de proyectarse a la comunidad institucional y en general

ETAPA 3

ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL CURRÍCULO

Responde al enfoque de formación por competencias que se concreta a través de módulos.

3.1. DETERMINACIÓN DE MÓDULOS POR COMPETENCIAS

Un análisis a realizar, que permite dar cuenta de la movilidad o inercia que la profesión tiene, es el *análisis de las disciplinas* que conforman y sustentan la profesión. Esto ayuda a reconocer en qué medida los contenidos presentes en el plan de estudios vigentes son congruentes con el ritmo de avance científico y tecnológico existente. Para este análisis se recomienda allegarse información de publicaciones y revistas especializadas en las que periódicamente se presentan los últimos descubrimientos, los proyectos de investigación de avanzada y los cambios en los paradigmas científicos más relevantes, lo que además coadyuva en la identificación de líneas estratégicas de formación en posgrados para el desarrollo del personal académico

En esta sub etapa se debe:

- **Definir una política curricular de trabajo por módulos:** El diseño curricular estará orientado a desarrollar las competencias a través de un sistema modular que posibilite la transición desde un proceso de adquisición de conocimientos hacia un trabajo de formación integral basado en la auto preparación con la guía del docente.
- Definir las líneas generales de acción de la política curricular de trabajo por módulos: vinculación educación-sociedad-trabajo, teoría-práctica, e investigación - desarrollo humano.

- Decidir cuales son los módulos por cada competencia genérica. Excluir las competencias que serán tratadas de manera transversal.
- Decidir cuales son los módulos por cada competencia específica

3.2. ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

En esta sub etapa se debe:

- Construir una matriz que integre: perfil de competencias, requerimientos (conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes) y módulos requeridos (dar nombre a los módulos)
- Establecer los niveles de formación (por quinquimestres, semestres o años de estudio)
- Establecer la relación: horas-aula y horas de estudio independiente tutoriado por cada crédito.
- Decidir cual es el número total de créditos de la carrera de conformidad con las normativas establecidas
- Diseñar el plan de estudios con créditos, para lo cual se debe determinar los módulos por niveles con los créditos respectivos.

3.3. ELABORACIÓN DE LA MALLA CURRICULAR POR MÓDULOS

Diseñar una matriz tomando en cuenta las siguientes sugerencias:

- Niveles por semestres. Determinar el número total de niveles de la carrera de acuerdo a las normativas vigentes.
- Competencias genéricas y específicas. Teniendo cuidado en guardar consistencia y coherencia interna y externa, tomando en cuenta los créditos de la carrera y de cada nivel

- En la parte inferior derecha de la matriz se ubican las competencias genéricas que se tratarán mediante módulos determinados. Estos, son los que en gran medida serán los responsables de la formación integral del estudiante, verificar este aspecto.
- El espacio superior derecho está dedicado a las competencias específicas. Comprobar en estos, consolidada la relación teoría – practica
- En los diferentes niveles se van ubicando los módulos respectivos; de acuerdo con el número de créditos definidos para cada nivel y la secuencia lógica de la ciencia en cuanto a prerrequisitos
- Se ubican los módulos optativos correspondientes a la especialización a partir del quinto nivel
- Al organizar de esta forma la malla curricular, deberá notarse que competencias definen el valor agregado de la carrera.
- Finalmente asegúrese de la consistencia y coherencia interna y externa de la malla curricular.

3.4. ELABORACIÓN DE MÓDULOS

Para esta sub etapa se sugiere:

- Conviene distribuir la elaboración de módulos a equipos de profesores especialistas
- Es importante tener en claro los problemas que se pretende afrontar en el modulo.
- Analizar las competencias que se van a desarrollar en cada uno de los módulos
- Seguir el formato establecido para elaborar el modulo.
- Desarrollar cada elemento del modulo
- Autoevaluar el modulo elaborado por el equipo de trabajo, tomando en cuenta aspectos como: pertinencia frente al perfil de competencias, coherencia interna, correspondencia con otros módulos, factibilidad de desarrollo completo de la competencia

- Definir el equipo de especialistas revisores del modulo
- Definir los tramites de entrega, aprobación e impresión del modulo

ETAPA 4

MARCO ADMINISTRATIVO Y LEGAL

4.1. MARCO ADMINISTRATIVO

En esta etapa se debe elaborar cuadros de recursos que dispone la institución para ofertar la carrera. Así:

- Talento humano especializado (profesionales docentes y profesionales administrativos):

Personal docente	Titulo	Especialización	Experiencia docente	Módulos que podría procesar con idoneidad
1.-				
2.-				
3.-				
4.-				
5.-				

Personal Administrativo	Cargo	Titulo	Especialidad	Años de experiencia
1.-				
2.-				
3.-				
4.-				
5.-				

➤ Infraestructura (aulas, talleres, laboratorios, bibliotecas):

Identificación	Numero disponible	Estado de conservación	Disponible por convenio
1. Aulas			
2. Talleres			
3. laboratorios			
4. bibliotecas			
5. baterías sanitarias			
6. espacios recreativos			
7. oficinas			
8. otros			

- Recursos tecnológicos:

Tipos	Numero disponible	Estado de conservación	Numero necesario
Computadoras			
Maquinas copadoras			
Retroproyectores			
Software			
Servicio de internet			
Hornos			
Equipos de cocina y otros			

- Recursos financieros. Presupuesto para funcionamiento y otros
- Diseño de organigramas y cronograma

4.2. MARCO LEGAL

En esta subetapa se debe:

- Construir el marco legal en concordancia con los requerimientos del enfoque de competencias y sujeción a la Ley de Educación Superior y su Reglamento, Reglamento de Régimen Académico de Tercer Nivel, Reglamento del Distributivo de Trabajo por Módulos, Reglamento de Practicas Pre-profesionales, Reglamento de Evaluación – Acreditación del Aprendizaje , Reglamento de Títulos y Grados)

ESTRUCTURA EXTERNA DEL PROYECTO DE DISEÑO CURRICULAR

1. Portada
2. Presentación del diseño curricular
3. Índice
4. Identificación del Proyecto
 - Título del Proyecto
 - Unidad Académica Responsable
 - Comisión Técnica
 - Asesores
 - Modalidad de Estudios
 - Beneficiarios (cupos disponibles)
 - Número de Promociones
 - Horarios
 - Otros
5. Antecedentes
6. Justificación
7. Visión y Misión de la carrera (concordancia con visión y misión de la institución)
8. Objetivos del proyecto
9. Etapas del Diseño Curricular:
 - Etapa 1. Marco referencial de la carrera
 - Etapa 2. Perfiles por competencias
 - Etapa 3. Organización y Estructuración del Currículo
 - Etapa 4. Marco administrativo y legal

6.8. Administración de la propuesta

La Guía Explicativa para la elaboración del Diseño Curricular por Competencias para la Carrera de Gastronomía y Nutrición del IMLA, será desarrollada por mi persona y entregada juntamente con una exposición explicativa de la misma al Director Académico del IMLA y al coordinador de la carrera de Gastronomía y nutrición. Posteriormente, apoyare al coordinador de la carrera en la elaboración del Diseño Curricular por Competencias, para luego socializarlo en el IMLA. Este diseño, servirá como referente para la elaboración de un Diseño Curricular para la otra carrera que oferta el IMLA (Cosmetología y Estética) si así lo dispone la Dirección Académica.

6.9. Plan de monitoreo y evaluación de la propuesta

Una vez entregada y expuesta a las autoridades académicas, la propuesta será monitoreada y evaluada constantemente, para ver su efectividad respecto a impulsar el Desarrollo del Diseño Curricular por Competencias para la carrera, esto se realizará poco a poco mediante reuniones con el coordinador de la carrera quien será el encargado de desarrollar el Diseño Curricular valiéndose de la propuesta (guía metodológica), en estas reuniones se verificará mediante preguntas básicas que cada paso expuesto en la propuesta, sea una guía entendible para ir desarrollando cada punto en el Diseño Curricular por Competencias. Esto nos permitirá modificar en la marcha y con la experiencia del caso cualquier aspecto de la propuesta que no sea lo bastante claro. El avance en la elaboración del diseño Curricular para la carrera, será el mejor referente para evaluar la eficacia y eficiencia de la propuesta.

C.- MATERIALES DE REFERENCIA

1. BIBLIOGRAFIA

- HERRERA, Luis y otros, (2010). *Tutoría de la Investigación Científica*. Cuarta Edición. Gráficas Corona Quito. Ambato.
- UTA, Vicerrectorado Académico, (2011). *Agenda Académica 2011*. Maxtudio. Ambato.
- [es.wikipedia.org/wiki/Currículo_\(educación\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Currículo_(educación))
- SALAS, W. *Artículo sobre: Formación por competencias en educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) 8 . Consulta obtenida en Internet.
- Gutiérrez Paredes , Juan José (2007) . *Diseño Curricular Basado en Competencias*. Viña del Mar. Chile: Ediciones Altazor ISBN: 978-956-7472-58-1.
- Obtenido de: [http://es.wikipedia.org/Modelo curricular basado en competencias/ Categorías: Educación/ universidades /](http://es.wikipedia.org/Modelo_curricular_basado_en_competencias/Categorías:_Educación/_universidades/)
- HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO. Rafael Florez Ochoa. 1998. Editorial Mac Graw - Hill. Pag 71. Información obtenida del internet [www. Slideshare.net](http://www.Slideshare.net)
- Seminario Internacional “Currículo Universitario Basado en Competencias” organizado por CINDA y La Universidad del Norte y que tuvo lugar en la sede de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia entre el 25 y 26 de julio del año 2005
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA. Grupo Operativo de Universidades Chilenas. Fondo de Desarrollo Institucional – MINEDUC – Chile. Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

2. ANEXOS

ANEXO 1 PAUTA PARA REGISTRO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

INSTITUTO MANUEL LEZAETA ACHARÁN	
N°.....	
ENTREVISTADO: DIRECTOR ACADÉMICO COORDINADOR GASTRONOMÍA Y NUTRICIÓN	
ENTREVISTADOR:	
LUGAR Y FECHA:	
OBJETO DE ESTUDIO:	
PREGUNTA	INTERPRETACIÓN VALORACIÓN
1. ¿Qué Diseño Curricular rige actualmente para la carrera de gastronomía y nutrición del IMLA?	
2. ¿Qué inconvenientes académicos se ha observado en el actual Diseño curricular para la carrera?	
3. ¿Se ha estudiado la posibilidad de establecer un Diseño basado en competencias para la carrera y por qué?	